

VOLUME III 3829

TEMA 3 TRABALHO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCATIVAS 3830

O Papel dos Professores nos Projetos Educativos Locais: testemunho de uma reflexão conjunta em dois municípios da região centro de Portugal	3831
<i>Patrícia Figueiredo; A. M. Rochette Cordeiro; Luís Alcoforado; Lúcia Santos</i>	3831
As formulações empresariais sobre trabalho docente e as políticas de educação: nova forma de controle social?	3843
<i>André Silva Martins, Leonardo Docena Pina</i>	3843
Trabalho docente na rede pública do Estado de São Paulo em processo de precarização	3855
A “aprendizagem personalizada” e as transformações na profissão de professor: reflexões a partir do caso dos Estados Unidos da América	3868
<i>Leopoldo Mesquita</i>	3868
Avaliação da Política Pública Educacional- Projeto Realalfabetização: uma análise da profissionalidade avaliativa dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro- RJ (2009-2010)	3876
<i>Carla da Mota Souza</i>	3876
Iniciativas inovadoras de projetos educacionais no município de vitória da conquista – ba: o projeto escola mais e o projeto roda de alfabetização	3892
<i>Arlete Ramos dos Santos</i>	3892
Da política de avaliação para a qualidade às ações de escolas de educação básica: implicações no trabalho docente	3904
<i>Marilda Pasqual Schneider, Elton Luiz Nardi</i>	3904
A política nacional de educação ambiental e sua repercussão na formação docente	3915
<i>Maria do Socorro da Silva Batista</i>	3915
Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos <i>standards</i> educacionais	3925
Políticas públicas para o livro e leitura: Programa Nacional de Biblioteca Escolar e Programa Nacional do Livro Didático	3935
<i>José Adailton Cortez Freire, Daiane da Costa Barbosa, Nadjá Naira Aguiar Ribeiro</i>	3935
Políticas e Práticas de Formação Inicial: Iniciação à docência e significados do trabalho docente	3943
<i>Luís Henrique Sommer</i>	3943
Políticas de Formação Continuada de Professores na Década de 1990: A busca da qualidade total em educação	3954
<i>Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira</i>	3954
Decorrências da reforma curricular do ensino fundamental no trabalho docente	3962
<i>Zenilde Durli, Marilda Pasqual Schneider</i>	3962
O cenário do ensino médio do Brasil: contexto de trabalho dos professores	3973
<i>Silvana Mesquita</i>	3973
Organismos Internacionais, Responsabilidade Social e Trabalho Docente: Uma (con)formação voltada para o capital	3987
<i>Camila Azevedo Souza</i>	3987
O processo de Municipalização suas consequências no Ensino Fundamental em Alagoas	3998
<i>Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Elizete Santos Balbino, Késia Natália Medeiros</i>	3998
O contraditório das parcerias entre os entes federativos e suas consequências na educação de alagoas	4009
<i>Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Elizete Santos Balbino, Adriana Cristina de Sousa Farias, Kyvia Camila Pinheiro dos Santos, Genaldir Rocha de Oliveira Barros</i>	4009
Implicações da política nacional de formação de professores (parfor) na universidade, nas escolas e na (re)constituição da identidade profissional dos professores	4021
<i>Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Maria Angélica Rodrigues Martins</i>	4021
PIBID na formação inicial de professores: o olhar dos professores sobre sua formação	4034
<i>Rose Mary Almas de Carvalho, Neuveni Ana do Nascimento</i>	4034

O cenário neoliberal e a configuração da política de educação inclusiva	4046
<i>Maria Liege Crisóstomo de Medeiros</i>	4046
RESUMO:	4046
As Políticas Educacionais e as Implicações no trabalho docente: Uma discussão sobre reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul 2011-2014.....	4059
<i>Simone Gonçalves da Silva, Fernanda Amaral de Souza, Leonardo Dorneles Gonçalves</i>	4059
Políticas educativas no movimento do capitalismo: consequências sobre a formação e o trabalho docente no Alto Sertão da Bahia-Brasil.....	4071
<i>Marinalva Nunes Fernandes, Gildava Araújo da S. Nascimento, Francisco Flávio A. Felipe</i>	4071
Programa projovem campo saberes da terra: uma experiência curricular inovadora nas ilhas, estradas e ramais de Abaetetuba/PA.....	4079
<i>Maria Barbara da Costa Cardoso, Rosiane Moraes Peixoto</i>	4079
Primeiro ano do ensino fundamental: Desafios enfrentados pela escola	4090
<i>Maria Odete Vieira Tenreiro, Esméria de Lourdes Saveli</i>	4090
A escola sob o dogma do mercado: uma reflexão sobre o trabalho do supervisor de ensino neste contexto	4103
<i>Denise Camargo Gomide</i>	4103
A Universidade Aberta do Brasil e os impactos nas práticas docentes do ensino superior	4116
<i>Laura Wunsch, Rosane Carneiro Sarturi</i>	4116
Ciclos de formação humana: as práticas pedagógicas e a dimensão da cultura na rede municipal de Itabuna	4128
<i>Lilian Lima Pereira, Solange Mary Santos Moreira</i>	4128
Políticas de avaliação de escolas: que implicações para o trabalho docente?	4140
<i>Carla Figueiredo, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes</i>	4140
Trabalho docente: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública.	4151
<i>Maria Inês Marcondes</i>	4151
Políticas públicas educativas: Quando <i>policies</i> e docentes se desencontram.	4163
<i>Mariângela Bairos</i>	4163
Políticas de inserção à docência por meio da parceria universidade e escola: contribuições do Programa Bolsa Alfabetização.....	4177
<i>Francine de Paulo Martins, Marli Amélia Lucas, Marli André</i>	4177
Educação de Jovens e Adultos: Trabalho docente e políticas educacionais	4188
<i>Simone Gonçalves da Silva, Álvaro Moreira Hypolito</i>	4188
Continuidades y rupturas en las políticas docentes entre las décadas de los 90 y los 2000: una aproximación al caso Ecuador	4201
<i>Magaly Robalino</i>	4201
Condições do trabalho docente no RN: Foco na precarização	4220
<i>Fabiana Erica de Brito, Alda Maria Duarte Araújo Castro</i>	4220
Políticas públicas e formação do professor de Educação Infantil no Brasil: uma necessidade urgente.	4233
<i>Alessandra Maia Lima Alves</i>	4233
A gestão do trabalho pedagógico frente às políticas educacionais de regulação: existe espaço para construção de práticas pedagógicas mais autônomas?	4246
<i>Terciana Vidal Moura</i>	4246
Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo	4257
<i>Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari, Terezinha Azerêdo Rios, Vilanice Püschel</i>	4257
Avaliação Externa, Autoavaliação e Rankings das Escolas: Trabalho docente na competição pelos melhores resultados	4275
<i>Antônio Amaral da Fonseca</i>	4275
Políticas de valorização do trabalho docente em estados e municípios brasileiros	4287
<i>Marli André, Laurizete Passos</i>	4287
A Biblioteca Escolar: Entre o discurso e a prática na formação do leitor	4297

Verônica Maria de Araújo Pontes, Maria Carmem Silva Batista, Manoel Fábio Rodrigues.....	4297
Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional	4310
Luciana Matiz & Amélia Lopes.....	4310
Educação de jovens e adultos no Brasil: uma discussão sobre as políticas públicas	4322
Marcia E. Migotto Araujo, Rosane Carneiro Sarturi, Sonia Marli Righi Aita	4322
O ambiente como dimensão estruturante do Projeto Educativo Local: novos desafios para as Escolas e para os Professores	4335
Liliana Paredes, Luís Alcoforado, A. M. Rochette ¹⁸⁰	4335
A expansão da educação superior no Brasil a partir da criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma análise preliminar	4348
Paulo César de Souza Ignácio, Lahis Souza de Assis, Renata Silva de Paula	4348
Trabalho docente e política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: novas dinâmicas na Educação Básica	4360
Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dayana Valéria Antonio Foster Schreiber, Kamille Vaz.....	4360
Possibilidade e limites da autonomia das escolas. Um estudo de caso: O Concelho de Gondomar	4371
Filomena Correia, Ariana Cosme.....	4371
Crise institucional/crise de identidade profissional: impactos iniciais do processo de transição das creches públicas da assistência social para a educação em um município brasileiro	4384
Alexsandra Zanetti, ...	4384
Resistência e organização sindical dos docentes das redes públicas de ensino de Minas Gerais.....	4396
Savana Diniz Gomes Melo, Maurício Estevam Cardoso, Marcos Wellington de Lima.....	4396
Conflito na educação: resistência e organização sindical dos docentes da educação básica Brasil	4420
Savana Diniz Gomes Melo, Antônio Lisboa Leitão de Souza, Maria Helena Augusto	4420
Formação docente e currículo no Chile: quando o mercado pede tecnologia.....	4439
Maria Renata da Cruz Duran, Belmira Amélia de Oliveira Bueno.....	4439
O lugar do Trabalho Docente na estratégia do Banco Mundial para a educação brasileira	4448
William Pessoa da Mota Júnior, Michele Borges de Souza.....	4448
Processos Lúdicos de Desenvolvimento na Profissão Docente: Subtítulo do trabalho.....	4460
Márcia Souto Maior Mourão Sá, Marina Falcão Lima de Magalhães.....	4460
Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación y el trabajo docente: transformaciones educativas en Ecuador (Sumak Kawsay) y Bolivia (Sumak Qamaña)	4472
Carlos Crespo Burgos	4472
Território e educação: contribuições teóricas do Observatório das Metrópoles a partir da conceituação de Fernandes e de Bezerra.....	4484
Ciro Bezerra, Denis Avelino.....	4484
TEMA 4 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	4497
Os acadêmicos no ensino superior: entre o que fazem e o que gostariam de fazer	4498
José Brites Ferreira & Maria de Lourdes Machado	4498
A relevância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no trabalho docente	4510
Alderlândia da Silva Maciel, Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, Tânia Mara Rezende Machado	4510
O REUNI e a expansão da educação superior pública nas universidades federais brasileiras: o caso da UFPA.	4521
Luciene Medeiros.....	4521
As práticas no ensino superior: Um estudo do curso de administração na fcap/upe	4533
Arandi Maciel Campelo.....	4533
Práticas Pedagógicas de Professores Que Atuam na Formação de Aviadores: Um estudo baseado na epistemologia da complexidade.	4542
Luis Antonio Verona	4542
Governança do ensino superior privado: impacto sobre o trabalho docente	4555

<i>Aline Veiga dos Santos, Vera Lúcia Jacob Chaves, Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif</i>	4555
Relações entre o Ensino e a Avaliação na Docência Universitária	4566
<i>Maiza Taques Margraf Althaus</i>	4566
O Trabalho dos Professores Orientadores de Estágio em Cursos de Formação de Professores.....	4574
<i>Nadiane Feldkercher</i>	4574
Políticas de expansão da educação superior e trabalho docente no Brasil 1995 – 2010	4584
<i>Deise Mancebo, Andréa Araujo do Val</i>	4584
Docência no ensino superior e adoecimento: do compromisso afetivo com a universidade à síndrome de burnout....	4597
<i>Helenides Mendonça, Ivone Felix de Sousa, Nuno Ricardo Oliveira</i>	4597
Acompanhamento dos estudantes/Mentorship	4611
<i>Isabel Ribeiro, Antônio Luís Carvalho</i>	4611
A relação entre a formação continuada de professores no ensino superior e o projeto político pedagógico de curso .	4617
<i>Benedito Guimarães Aguiar Neto; Esmeralda Rizzo; Marili Moreira da Silva Vieira</i>	4617
A formação de professores do Ensino Superior e a construção dos saberes pedagógicos: um estudo de caso	4629
<i>Margareth Fadanelli Simionato; Luciane Torezan Viegas</i>	4629
Formação Humana e Trabalho Docente no Contexto da Democratização ao Acesso ao Ensino Superior	4638
<i>Luciana Zacharias G. F. Coelho, Fabiane Santana Previtali</i>	4638
Mutação Cultural e Trabalho Docente no Cotidiano do Ensino Superior	4649
<i>Eliete Jussara Nogueira, Maria Lúcia de Amorim Soares, Carla Pineda Lechugo</i>	4649
Epistemologia da complexidade e ensino inovador: princípios organizadores.....	4656
<i>Daniele Simões Borges, Gionara Tauchen</i>	4656
Docência no ensino superior: O trabalho docente na perspectiva da profissionalidade	4669
<i>Amali de Angelis Mussi, Adriene Mara Souza Lopes e Silva, Elisa Carneiro Santos de Almeida</i>	4669
Investigando resiliência, experiência traumática, transtorno do estresse pós-traumático e qualidade de vida em professores universitários	4682
<i>Raimunda de Fátima Neves Coêlho, Franciêlia Limeira de Sousa, Raísa Neves Coêlho</i>	4682
Docência na educação superior: que sentidos de professor e de profissionalidade docente?	4688
<i>Maria da Conceição Valença da Silva, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar</i>	4688
Trabalho docente no ensino superior: um estudo reflexivo sobre a prática docente universitária sob o olhar do aluno	4703
<i>Ennia Débora Passos Braga Pires, Débora Carvalho Monteiro Nunes Almeida, Dominick do Carmo Jesus,</i>	4703
<i>Jalene Meira Moreira, Risia Silva Chaves Gusmão</i>	4703
Lembranças do início da vida de professor universitário	4716
<i>Leila Inês Follmann Freire, Carmen Fernandez</i>	4716
A diversidade do <i>modo de ação pedagógica</i> na docência universitária.....	4728
<i>Auxiliadora Fidelis Barboza, Celia Maria Nunes</i>	4728
A docência no ensino superior: experiência em construção	4738
<i>Ana Carla Ramalho Evangelista Lima; Maria Roseli Gomes Brito de Sá</i>	4738
Docência universitária e as condições institucionais para a inovação pedagógica.....	4750
<i>Dayse Dayane Silva Barreto; Ana Carla Ramalho Evangelista Lima</i>	4750
Pesquisa lexicográfica e formação do professor no semiárido baiano.....	4756
<i>Cosme Batista dos Santos</i>	4756
“ <i>Publish or perish</i> ”: a intensificação do trabalho e o adoecimento de docentes na educação superior da rede privada de ensino.....	4764
<i>Raimundo Sérgio de Farias Júnior</i>	4764
Professores empreendedores no ensino superior: o universitário aprendendo a empreender	4775
<i>Silvana Neumann Martins, Juan José Mouriño Mosquera, Claus Dieter Stobäus</i>	4775
A docência universitária no contexto de um programa de formação pedagógica: desafios e possibilidades	4787
<i>Noeli Prestes Padilha Rivas</i>	4787

Trabalho docente e a política de pos graduação no Brasil: O aligeiramento da educação e sua repercussão no Serviço Social	4798
<i>Yolanda Guerra</i>	4798
As condições do ensino superior no brasil: repercussões na formação dos profissionais e docentes em serviço social	4809
<i>Yolanda Guerra</i>	4809
Entre itinerâncias formativas e fazeres pedagógicos da/na docência universitária.....	4821
<i>Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>	4821
Trabalho Docente e Saúde: Do prazer à dor; da resignação à luta	4845
<i>Janete Luzia Leite</i>	4845
As transformações curriculares no Ensino Superior: a formação de professores e de enfermeiros	4858
<i>Cristina Sousa, Amélia Lopes</i>	4858
Condições de trabalho docente no ensino superior, na perspectiva de professores	4871
<i>Alvanize Valente Fernandes Ferenc; Andreza Cristina de Souza Paula; Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva; Rita de Cássia de Alcântara Braúna; Pâmela das Graças Martins de Mello; Ana Carolina Pessoa Brandão Batista; Claudete de Freitas da Silva</i>	4871
Estágio de Docência na Graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários.....	4884
<i>Gabriela Machado Ribeiro, Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet</i>	4884
TEMA 5 TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	4896
Formação de professores: a utilização das tecnologias na educação como instrumentos didáticos no ensino.....	5080
<i>Daniela De Maman, Isabel Cristina Corrêa Röesch</i>	5080
Formação docente na Amazônia: desafios e perspectivas	5088
<i>Zenilda Botti Fernandes</i>	5088
Webgincana como Estratégia de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior	5100
<i>Marily Oliveira Barbosa, Arlete Rodrigues dos Santos, Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	5100
Aprendizagem significativa através do museu virtual.....	5109
<i>Maria Antonia Lima Gomes, Alfredo Matta</i>	5109
Avaliar o impacto do portátil Magalhães no 1º ciclo do ensino básico (concelho de Matosinhos): Fatores de (des)motivação no contexto educativo	5117
<i>João Paulo da Silva Miguel, Eusébio André Machado, Natércia Felgueiras Seabra Durão, Maria Margarida R. Barbosa, Rosa de Sá</i>	5117
Saberes e Competências do Professor em Contextos de Ensino a Distância: entre discursos e práticas construídas	5130
<i>Reginaldo Guedes</i>	5130
Fóruns virtuais: Desafios interativos para melhorar a qualidade de vida docente.....	5147
<i>Andréia Santana de Carvalho, Lisete Salgado Marques Costa</i>	5147
O uso de <i>softwares</i> livres no curso de licenciatura em matemática numa Universidade do Norte de Minas Gerais - Brasil: potencialidades, possibilidades e desafios.....	5153
<i>Egídio Rodrigues Martins, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Silvana Neumann Martins</i>	5153
“Visitantes” e “Residentes” Digitais: Usos, Motivações e Contextos de Uso Por Parte de Jovens Universitários Cariocas	5166
<i>José Mauro Gonçalves Nunes, Eloiza da Silva Gomes Oliveira</i>	5166
O blog como instrumento pedagógico na disciplina língua portuguesa: motivação e inovação nas aulas de Ensino Médio	5179
<i>Elisangela Leal de Oliveira Mercado, Sandro de Lima Basílio</i>	5179
Educação a distância e trabalho docente: ressignificando a condição de ser professor/a.....	5191
<i>Fabiane Lopes Teixeira</i>	5191
Formação de professores de educação física para o ensino básico no ambiente virtual (AVA): caminhos trilhados nessa jornada	5203
<i>Luiz Alexandre Oxley da Rocha, Paula Cristina da Costa Silva, Antônio Carlos Moraes</i>	5203

A incorporação do ensino a distância ao processo de trabalho do Sistema Único de Saúde na Bahia (Brasil).....	5217
<i>Marcele Carneiro Paim</i>	5217
Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação auxiliando na melhoria das práticas pedagógicas de professores de Ciências Exatas: Um estudo de caso	5227
<i>Silvana Neumann Martins, Débora Valim Sinay Neves, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt</i>	5227
O ensino de ciências econômicas mediado por tecnologias de informação e comunicação: O perfil do egresso e o processo de avaliação.....	5239
<i>Jessé Rodrigues dos Santos, Deuzilene Marques Salazar</i>	5239
Universidade Aberta do Brasil: Reforma do Estado e Expansão da Educação a Distância.....	5254
<i>João dos Reis Silva Júnior, Tânia Barbosa Martins</i>	5254
A formação de docentes EAD como estratégia da política de educação permanente no Sistema Único de Saúde na Bahia.....	5266
<i>Marcele Carneiro Paim, Jane Mary de Medeiros Guimarães</i>	5266
Tecnologias de Informação e Comunicação: uma possibilidade de mudança paradigmática na Formação docente em EaD	5280
<i>Jucemara Antunes, Rosane Carneiro Sarturi, Sonia Marli Righi Aita</i>	5280
Aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação continuada de docentes em Administração.	5294
<i>Adriana Backx Noronha, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, José Dutra de Oliveira Neto, Camila Olivieri Igari, Liliane Bonfim de Moura</i>	5294
Avaliação Formativa em Cursos Medidados por Tecnologias Digitais: Da prescrição à prática pedagógica.....	5310
<i>Luciete Basto de Andrade Albuquerque, Luiz Augusto Matos da Silva</i>	5310
As histórias em quadrinhos como recurso educacional aberto da web 2.0 e o seu uso no ensino de história	5319
<i>Luciana Borges Patroclo</i>	5319
Sociedade em rede e Formação de professores: refletindo sobre os Recursos Educacionais Abertos	5332
<i>Cíntia Nascimento de Oliveira Conceição</i>	5332
Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na EaD: uma análise das percepções de tutores a distância	5343
<i>Elaine dos Reis Soeira</i>	5343
Entre a crítica ao progresso e as contribuições da tecnologia na sociedade atual: uma discussão da relação entre TIC, Educação e o Trabalho Docente.....	5355
<i>Rafael Alexandre Belo</i>	5355
Educação a Distância e seu impacto sobre a Educação Superior: A Tutoria do Consórcio CEDERJ do Rio de Janeiro	5368
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, José Mauro G. Nunes, Lázaro Santos</i>	5368
Trabalho docente e transtorno de déficit de atenção (TDA/H)... ou ansiedade de informação? Dilemas no diagnóstico de nativos digitais.....	5381
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Caio Abitbol Carvalho, Danielle Vasconcellos, Joyce Sequeira, Monna Vasconcellos, Rafael Lima</i>	5381

Tema 3

Trabalho Docente e Políticas Educativas

O Papel dos Professores nos Projetos Educativos Locais: testemunho de uma reflexão conjunta em dois municípios da região centro de Portugal

Patrícia Figueiredo¹; A. M. Rochette Cordeiro²; Luís Alcoforado³; Lúcia Santos⁴

Resumo

Uma das ideias mais frequentemente enunciadas ao longo dos últimos tempos tem vindo a colocar a tónica na necessidade de pensar e organizar a educação, também, a partir das características e idiossincrasias dos territórios. Neste contexto, assume-se que as políticas educativas locais devem vir a contribuir para o incremento da qualidade da educação, surgindo, neste quadro, o Projeto Educativo Local (PEL) como um instrumento de carácter estruturante, regulador das orientações estratégicas e das práticas educativas. Este implica processos dinâmicos de análise, diagnóstico, avaliação, monitorização e, sobretudo, de partilha do compromisso e da responsabilidade educativa entre os atores educativos, num determinado espaço com identidade própria e objetivos partilhados. Num momento em que a ação das autarquias é cada vez mais relevante no domínio da educação, o PEL, enquanto instrumento estruturante, deverá ter um papel de destaque na planificação de ações que possam contribuir para uma educação holística e contínua dos seus cidadãos, no quadro de um plano estratégico de desenvolvimento sustentável de um determinado território.

Como tem sido recorrentemente demonstrado, a ação educativa é condicionada, ou potenciada, por diversos fatores relacionados com o tipo de sociedade, as instituições políticas, a qualidade dos diferentes espaços e tempos da vida, os estabelecimentos de ensino, as características dos educandos, as características dos docentes, bem como pelo envolvimento dos diferentes atores neste processo educativo. Como nunca poderemos individualizar nenhuma destas dimensões, é a sua integração articulada e dinâmica que deverá estar na base do desenvolvimento de programas e planos de ação com fins educativos, devendo o PEL, por isso mesmo, traduzir a vontade coletiva de construir uma determinada realidade local, operacionalizada através de opções políticas autárquicas que articulem os meios e as estratégias mais adequadas.

Estas opções e práticas educativas, a nível local, vêm criar novos desafios para a profissionalidade docente, quer na relação com a instituição educativa, quer na aproximação aos educandos, bem como no que respeita aos conteúdos e espaços educativos. O papel do professor, enquanto sujeito da ação educativa, deverá ser equacionado numa lógica alargada de promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, de garantia da aquisição dos saberes necessários, e, fundamentalmente, de criação de cidadãos ativos e críticos, conciliando o enfoque nas práticas educativas disciplinares com atividades mais abertas e partilhadas, embebidas nas dinâmicas económicas, sociais e culturais dos contextos.

No presente trabalho, partindo do desenvolvimento de dois PEL em dois municípios da região centro de Portugal e dos debates formais promovidos com a generalidade dos docentes das escolas desses

¹ Aluna de Doutoramento – CEIS 20

² Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – CEGOT e CEIS 20

³ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – CEIS 20

⁴ Bolseira de Doutoramento da FCT (SFRH/BD/91094/2012) CEIS20/Universidade de Coimbra – CEIS 20

concelhos, discutiremos o papel que os Professores podem e devem assumir nesses projetos, deixando alguns contributos metodológicos para a elaboração desses documentos estratégicos.

Palavras-chave: Políticas locais de educação; projeto educativo local; novos desafios para os professores.

Projeto Educativo Local: um enquadramento necessário

A administração local assume, nos dias de hoje, um papel fundamental naquilo que se pretende que sejam as políticas locais de desenvolvimento, devendo cruzar as diferentes visões académicas, com aquilo que se prevê necessário para o desenvolvimento territorial, tendo em vista um local onde o bem-estar dos cidadãos seja primordial. Assim, é importante que contemple no seu dia-a-dia políticas que se traduzam numa mudança cultural que oriente as gerações que se seguem na construção de um território atrativo, motivador e feliz. É neste contexto que a política educativa assume um papel de destaque enquanto componente essencial no planeamento do desenvolvimento territorial.

Ao nível das orientações educativas, tem-se assistido a uma tentativa de descentralização baseada em diferentes decretos, mas estes reproduzem ainda, maioritariamente, uma centralização estatal (Pinhal e Viseu, 2001). O Estado mantém-se centralizado e focado em processos de desconcentração administrativa, por vezes acompanhados de pequenas medidas de descentralização, mas estas não têm demonstrado grande expressão. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com o desenvolver de diferentes políticas e intenções, emerge a ligação entre a escola e a comunidade, concretizando-se medidas que favorecem o aparecimento de parceiros fortes e autónomos ao nível local (Canário, 1998).

Mais do que a participação pontual em tarefas de gestão logística e administrativa, urge a necessidade do poder local, no campo da educação, desenvolver um projeto estratégico na área da educação, que reforce a estratégia de desenvolvimento do município direcionando-a para as pessoas e para a sua qualidade de vida – o Projeto Educativo Local (PEL). Este tem de assumir o desenvolvimento local como um objetivo, mas defendendo a necessidade de reintroduzir o humano numa ação educativa global, onde se valorize a componente formal e não formal ao longo da vida (Ferreira, 2005). Deste modo, com o PEL, o local pode desenvolver-se numa construção coletiva que reforce a ideia de democracia participativa, levando a um maior envolvimento dos indivíduos na construção de políticas com vista ao desenvolvimento.

O Estado Local, como refere Branco (1998:29), é entendido como “um poder que é Estado, embora local”. No entanto, neste projeto não se pretende que seja somente uma representação política, mas antes, como refere Barroso (1996), que seja uma componente complexa de relações entre as estruturas e os comportamentos centrais dos líderes locais e dos grupos sociais heterogéneos e privados para a ascensão do território ou da localidade (Biarez, 1997). Pretende-se, assim, partindo desta visão de estado local, fomentar uma territorialização da educação que assente nos princípios defendidos por João Barroso (1996), ou seja, numa grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores que são aplicados no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas e que, de um modo geral, tendem a valorizar a afirmação de poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política. Como referem Cordeiro, Alcoforado e Ferreira (2011/2012:132), *“pensar território deverá entender-se como a tentativa mais consciente para unir dimensões da vida que, tradicionalmente, aparecem dissociadas: económica e social, individual e coletiva, o imediato e o meio-termo, a educação e a formação contínua, a oferta e a procura de emprego”*.

O PEL, enquanto instrumento estruturante, deverá, assim, ter um papel de destaque na planificação de ações que possam contribuir para uma educação holística e contínua dos seus cidadãos, no quadro do plano estratégico de desenvolvimento sustentável dos territórios. Entendido como uma verdadeira resposta integrada às necessidades das comunidades e das pessoas que as integram (Villar, 2001), no sentido introduzido pelo movimento das Cidades Educadoras, o poder local deve constituir-se como o seu principal dinamizador, clarificando a vontade do município em construir *“um referencial de gestão estratégica da educação ao nível local, ou seja, uma base para o desenvolvimento de políticas por parte das entidades que dispõem de competências para o efeito, designadamente as autarquias e as escolas, articulando com todo um conjunto de parceiros - famílias, empresários, associações culturais e desportivas, IPSS, cidadãos – com todas as oportunidades de educação não formal e informal, que são proporcionadas por todos os espaços do território e da vida das pessoas e das comunidades”* (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2011/2012:131). Embora não como entidades únicas, como refere Pinhal (2005), as escolas públicas, como principais organizações educativas do território devem contribuir para a conceção e execução da política educativa local, pelo que, no PEL, deverá ser-lhe atribuído um papel de grande importância, reforçando a necessidade da sua abertura social apelando a sua relação com outras instâncias, o que marca o início de uma etapa que passa pelo (re)investimento educativo ou pedagogismo social (Charlot, 1997).

Projeto Educativo Local: uma metodologia, dois exemplos participativos de implementação

Dando resposta às diferentes solicitações e novas realidades sociais e territoriais com as quais os territórios se deparam ao nível da educação, encontram-se em desenvolvimento PEL em diferentes municípios do país (no presente *paper* a análise refere-se a dois casos particulares), para os quais foi necessário delinear uma estratégia de intervenção comum, mas sempre assente numa participação democrática e numa auscultação e envolvimento dos diferentes grupos de cidadãos. Pretende-se com isto construir uma estratégia de desenvolvimento educativo única para cada território, que vá ao encontro do plano estratégico do município, mas que seja o reflexo dos anseios particulares dos seus cidadãos, sendo também assumido como um projeto cuja sua filosofia assenta nos princípios do desenvolvimento sustentável. A figura que se segue ilustra as bases do desenvolvimento sustentável no qual os diferentes PEL em desenvolvimento se situam.



Figura 1. O desenvolvimento sustentável e a sua possível relação com as políticas territoriais e educativas (modificado a partir de Cordeiro e Barros, 2011).

Como um processo baseado numa metodologia de projeto participada, os PEL que têm vindo a ser implementados assumem uma configuração metodológica baseada em quatro fases distintas, todas sufragadas pelos atores locais (figura 2): Diagnóstico, Planeamento, Implementação e Avaliação. Embora do ponto de vista estratégico se assuma como um projeto com princípio, meio e fim, os PEL estão a desenvolver-se obrigatoriamente como estratégias inacabadas, procurando o desenvolvimento de políticas locais que, ao serem participadas, se desenvolvem com contributos cada vez mais ricos e numa base de mudança cultural ativa. As mudanças e os contextos poderão ter uma participação que torne o seu impacto difícil de prever, uma vez que se está a tentar provocar uma mudança cultural local.

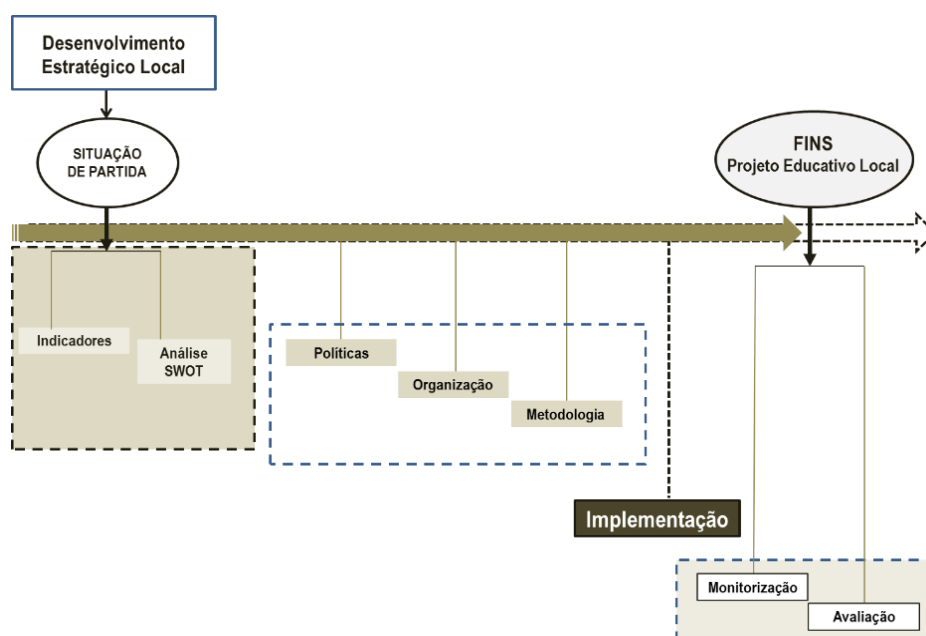


Figura 2. Bases metodológicas do Projeto Educativo Local - diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação.

Diagnóstico

Como em qualquer plano estratégico, o diagnóstico do PEL assume-se como parte inicial e fulcral do projeto, uma vez que se acredita que, quanto maior for o seu rigor, maior será a probabilidade de sucesso de implementação do mesmo. Assim, ao nível do diagnóstico prevê-se uma análise de *indicadores* e uma *análise SWOT* do território, as quais se vão assumir como as bases de trabalho (o momento zero) para o desenvolvimento dos projetos estratégicos da educação de cada território.

Para uma recolha de indicadores adequados ao território foi desenhada uma estratégia que teve em conta diferentes pontos de partida. Por um lado, o elencar de diferentes valores e indicadores educativos, entre os quais os presentes nas cartas educativas, que caracterizam os territórios relativamente aos recursos educativos que apresentam e, por outro, a realização de um conjunto de reuniões de auscultação da população, com adequada recolha de dados, dinamizadas pela equipa do PEL e envolvendo diferentes temas e orgânicas. Estas reuniões em grupos de trabalho são um dos momentos mais importantes do diagnóstico e mesmo do PEL, uma vez que é a partir daqui que se mobiliza e inicia o envolvimento da população na construção de uma estratégia comum, mostrando-se este processo como parte formativa de um processo de mudança cultural (assistindo-se a uma aprendizagem no processo).

a) Estratégias de auscultação e envolvimento dos cidadãos

Para auscultar as necessidades dos cidadãos e os envolver de forma participativa na construção das estratégias de desenvolvimento, são propostos diferentes tipos de reuniões que emergem da complexidade e especificidade de cada território. Estes grupos não são fechados e, ao longo do desenvolvimento das estratégias e planeamento, é possível que os seus intervenientes se reorganizem face ao planeamento ser partilhado entre os diferentes agentes. Apresentam-se, de seguida, os diferentes tipos de reuniões desenvolvidas, sendo peças fundamentais para a otimização de cada projeto.

i. Divulgação do PEL e possíveis temáticas

Para o projeto funcionar, é necessário que se planeie e se desenvolvam diferentes momentos de comunicação para os cidadãos, ou seja, momentos como conferências, sessões plenárias, distribuição de material informativo, entre outras formas, que, como momentos abertos à comunidade, permitem aos cidadãos informar-se sobre o que é o PEL, sobre a metodologia que se pretende e está a seguir e sobre os diferentes temas que deverão ser discutidos e analisados territorialmente, tais como: ambiente, cidadania democrática e participativa, parentalidade, envelhecimento ativo, inclusão e empreendedorismo, entre muitos outros.

ii. Reuniões com diretores de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos de ensino não agrupados

Os diretores das diversas instituições escolares locais são integrados num grupo específico, que reúne regularmente e que assume a organização partilhada do PEL, tendo em conta o papel já evidenciado que a escola tem no território, e na implementação das políticas educativas locais, sendo também responsável pela organização das reuniões temáticas e de estabelecimento.

iii. Grupos de trabalho temáticos

Face ao carácter educativo e abrangente deste projeto, é importante que os diversos parceiros da comunidade educativa se envolvam na sua construção sempre numa lógica de interatividade entre as diferentes temáticas, pelo que se propõem previamente a constituição de três grupos, tendo em vista as temáticas e as entidades locais específicas que se entendam relevantes, sendo eles: grupo 1 – intervenção escolar; grupo 2 – saúde, segurança escolar; grupo 3 – cidadania e empreendedorismo, inovação e qualificação da população.

Ao nível do grupo 1, propõe-se aos diretores das diferentes escolas não agrupadas e de agrupamentos de escolas que, em conjunto com as equipas autárquicas e técnica, debatam as questões e estratégias de desenvolvimento para o concelho no âmbito de temas como: adequar o parque escolar às necessidades do território educativo (na qual se integram as revisões das Cartas Educativas); prevenir e combater o abandono escolar e a exclusão social; promover o sucesso educativo; a educação e o desenvolvimento sustentável do território municipal; e, o concelho como cidade verdadeiramente educadora.

Em termos do grupo 2, propõe-se a diferentes atores e entidades locais temas como, educar para a saúde, educar para a segurança escolar e educar para a cidadania. Como entidades locais, são propostas aquelas que, no âmbito territorial, implementam ações que se enquadrem nas temáticas em análise, entre as quais as escolas agrupadas e não agrupadas, as IPSS associadas à educação, a GNR e a PSP, a proteção civil, os centros de saúde locais e o seu representante regional, o Conselho Local de Ação Social, os grupos formais ou informais de interesse nas diferentes temáticas, bem como a Câmara Municipal e a equipa técnica.

Quanto ao grupo 3, é proposto, a diferentes entidades locais de âmbito empresarial e com intervenção ao nível da população jovem e adulta, o debate em torno de diversos temas, como: promover a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta e aumentar a taxa de empregabilidade, inovação e empreendedorismo, educação e desenvolvimento sustentável do território municipal e município como território educador. Para este grupo são propostas entidades locais de relevo temático, entre as quais as escolas secundárias, as escolas profissionais, o Instituto do Emprego e Formação Profissional, o Gabinete de Inserção Profissional, os centros de formação, as entidades de apoio ao empreendedorismo, as entidades de apoio ao desenvolvimento estratégico local e a Câmara Municipal.

iv. Reuniões com grupos da comunidade pertencentes a entidades semelhantes

A comunidade encontra-se organizada em grupo informais que muito têm a dizer sobre as dinâmicas e necessidades locais. Assim, é importante que se organizem reuniões que contemplem as diversas entidades locais organizadas, entre elas: empresários e estrutura empresarial, associativismo, associativismo juvenil, entidades culturais e desportivas e associativismo parental.

v. Reuniões com docentes

Sendo o PEL um projeto cujo desenvolvimento se subdivide por temáticas e atendendo ao carácter diferenciador dos professores no mesmo, é muito importante perceber as suas sensibilidades, conhecimentos, atividades e necessidades a desenvolver por área de trabalho. Deste modo, os professores, de acordo com os seus interesses ou áreas de atuação, são convidados a refletir sobre temáticas específicas do território, sendo fomentado o desenvolvimento de estratégias de apoio à implementação do PEL. Embora o elencar de áreas dependa de território para território, sugerem-se desde já as seguintes: ambiente, cidadania, história, cidade, investigação e ciência, saúde, economia e desenvolvimento.

A figura seguinte esquematiza os diferentes momentos do processo de comunicação, auscultação e trabalho com os cidadãos.

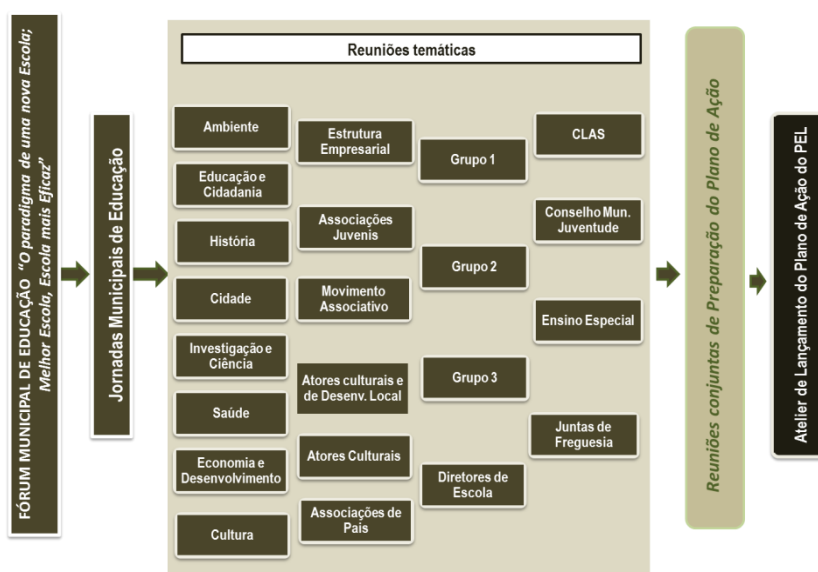


Figura 3. Exemplo de organograma funcional do momento inicial dos PEL.

Planeamento

Tendo por base os diferentes indicadores recolhidos e as diferentes estratégias de trabalho propostas, na fase de planeamento, são enumeradas diferentes linhas de ação temáticas, que se traduzem em planos de ação específicos com propostas de metodologias. Deste modo, nesta fase são discutidas e definidas políticas locais de educação que se traduzem em organizações e metodologias específicas a diferentes níveis do território.

Os cidadãos que têm estado a ser mobilizados para o PEL, dentro das suas temáticas de intervenção, são convidados a participar no debate sobre quais as melhores estratégias para implementação de cada atividade e plano de ação, pois só assim será possível minimizar a probabilidade de insucesso, uma vez que os intervenientes estão mobilizados e envolvidos na ação. Para esta fase prevêem-se estratégias diferentes de envolvimento, formação e trabalho conjunto para os diferentes tipos de cidadãos locais, entre as quais a que aqui se apresenta, direcionada para os docentes do território.

Os PEL dos dois municípios situam-se atualmente na fase de planeamento, pelo que se encontram a ser desenhadas, à luz da investigação e do contexto de cada território, as melhores estratégias de implementação, dando continuidade ao ano zero do projeto, onde se vão mobilizar e formar os agentes locais, de forma a que as estratégias tenham em conta todas as especificidades de cada território.

Implementação

A implementação do PEL decorre da fase do planeamento e é tão variada quanto as estratégias que se propuserem, pelo que decorrerá a diferentes níveis e escalas, em diferentes momentos e envolvendo diferentes entidades.

Ao longo da implementação vão-se colocando em práticas as linhas de ação temáticas, específicas por cada área encontrada como fundamental no desenvolvimento do território, para as quais se prevêem existir diferentes projetos com diversas atividades, que vão contribuir para o atingir das metas propostas. São já exemplos de áreas alvos de linhas de ação: a parentalidade positiva, a cidadania democrática/participativa; o ambiente; as minorias sociais; e a prevenção. Para esta implementação serão tidas em conta diferentes estratégias, sendo fulcral que a comunidade se organize para dar resposta às necessidades numa lógica de *bottom-up*, onde, com o planeamento, se desafiem diferentes agentes a assumirem responsabilidades partilhadas de ação territorial. Por outro lado, as autarquias serão desafiadas a construírem centros cívicos e participativos, que poderão ser temáticos (ambientais, culturais, etc.) ou organizativos (que reúnam uma equipa multidisciplinar de coordenação dos diferentes projetos do PEL, e que se articula com as diferentes redes territoriais, regionais e nacionais), dependendo das características de cada local.

Esta fase funcionará numa lógica de *reflexão-ação*, uma vez que ao longo da execução dos diferentes planos de ação se irão recolhendo informações e se irá refletir e adaptar as práticas seguintes.

Avaliação

A avaliação do PEL é fundamental, uma vez que é ela que permitirá perceber se este é o caminho certo para a construção de políticas locais de educação que se regulem de forma nacional mas que deixam ao local, o espaço e a capacidade de se organizarem e criarem identidade cultural e democrática própria. Para que esta avaliação seja real e tenha o devido impacto, é importante que seja feita de forma continuada e construtiva, pressupondo a criação de mecanismos de avaliação contínua em diferentes momentos e envolvendo os diversos participantes. Não é apenas no final do projeto que se deve pensar na avaliação, devendo ser devidamente planeada previamente, de forma a existirem espaços específicos de monitorização da avaliação ao longo do projeto, bem como um espaço de finalização e construção do relatório final, no fim de todas as atividades.

Avaliar o PEL é, entre outras coisas, perceber se os objetivos previstos foram ou não atingidos e o porquê disso acontecer. Para avaliar este projeto seguir-se-ão as linhas de Isabel Guerra (2002), pois importa existir um plano de avaliação que se estruture em função do projeto previsto, sendo acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis. A avaliação neste projeto servirá como unidade de medida para os seus resultados finais e terá de interpretá-los como instrumento de apoio à

tomada de decisão, uma vez que, se for positiva, poderá servir de justificação à continuidade e evolução do projeto, e como processo de formação pois, ao avaliar continuamente o projeto, várias serão as reflexões feitas e várias serão as aprendizagens. Do mesmo modo, a avaliação servirá, igualmente, de aprofundamento da democracia participativa, assumindo aqui uma dupla função pois um dos pilares que se pretende desenvolver com o PEL é o da cidadania democrática, que se relaciona com as ideias intrínsecas à descentralização.

Para os PEL prevemos uma avaliação final a 10 anos, sendo a sua implementação acompanhada pela equipa e três intermédias: ao final do 1º ano de implementação é feita a primeira avaliação intermédia, ao final do 3º é feita a segunda e ao 6º ano de implementação a terceira. Ao longo da sua implementação serão implementados diferentes mecanismos de recolha de informação para avaliação, sendo estes desenhados e debatidos em conjunto com os diferentes grupos de intervenção na fase de planeamento.

A formação de professores como instrumento de desenvolvimento territorial: o desafio

Entendendo o PEL como um documento local orientador de uma ação educativa coletiva e entendendo a escola como estratégica na sua implementação e inerente mudança, os docentes assumem um papel igualmente estratégico, já que se pretende que o PEL se cruze com a socialização dos jovens mas também com os conteúdos curriculares, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de cidadãos que conhecem o seu território. Como o referem Cordeiro, Alcoforado e Ferreira (2012), “parece ser evidente que levar todos os cidadãos a conhecer e a amar o território, através do potenciar do seu património material e imaterial, apresenta-se como ponto de partida para uma verdadeira discussão do PEL”, ou seja, é importante que o docente assuma o papel de agente educativo local e apoie o aluno a *“identificar-se com o conhecimento que o rodeia, sendo capaz de assumir, respeitar e promover o seu espaço físico, social, cultural e económico, de modo a que estes se assumam como parte do saber básico de uma cidadania planetária, capaz de agir responsabilmente, ao nível local”* (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012:585).

Estas opções e práticas educativas, a nível local, vêm criar novos desafios para a profissionalidade docente, quer na relação com a instituição educativa ou com os educandos, bem como com os conteúdos e os espaços educativos. O papel do professor, enquanto sujeito da ação educativa, deverá ser equacionado numa lógica alargada de promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, na garantia da aquisição dos saberes necessários e, fundamentalmente, na criação de cidadãos ativos e críticos, conciliando o enfoque nas práticas educativas disciplinares, com atividades mais abertas e partilhadas, embebidas nas dinâmicas económicas, sociais e culturais dos contextos.

Como refere Nóvoa (1992:9), não é possível existir *“ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”*, pelo que neste contexto entendemos que não é possível existir uma verdadeira cidade educadora, com políticas educativas próprias, sem uma adequada formação de professores, que os envolva e os respeite como agentes locais privilegiados em toda a mudança cultural, que se pretende ao longo das diferentes gerações.

A proposta que este projeto pretende trazer ao nível da investigação é que, ao longo do ano zero de planeamento e implementação do PEL nos diferentes municípios, se discuta qual o papel que os professores podem e devem assumir nesses projetos, cruzando esta reflexão com algumas estratégias pedagógicas que se fundamentam nos princípios básicos que aqui apresentamos. Funcionando como

projetos piloto de formação e deixando alguns contributos metodológicos para a elaboração desses documentos estratégicos, esta proposta conta com o envolvimento de todos os professores de todas as organizações educativas de um determinado espaço territorial.

Os conteúdos locais (os patrimónios ambiental e histórico, espaços desportivos, culturais e sociais, entre muitos outros espaços), no cruzamento com a pedagogia participativa, poderão ser um ponto de partida para o desenvolvimento de práticas que fomentem diferentes competências nos alunos. Como refere Formosinho (2011), os objetivos da pedagogia participativa o envolvimento e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa, sendo a imagem da criança/jovem a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade num processo de conhecimento do seu território.

Olhando para os escritos de Sérgio Niza (Nóvoa, 2012), com esta formação os professores serão desafiados a uma autoformação cooperada, uma formação em que cada um reflete para si, mas que partilha e desenvolve em grupo, tendo como objeto também a construção de um coletivo. A estas reflexões podemos acrescentar alguns contributos que Sérgio Niza (in González, 2002) nos apresenta no que se refere à cultura pedagógica que o Movimento da Escola Moderna introduz nas escolas, numa pedagogia que permite ser o início às práticas democráticas, fomentando a reconstrução (recriação) cultural e a reinstituição dos valores e das significações. Deste modo, a aposta numa formação democrática baseada no desenvolvimento de uma pedagogia explícita, consciente e assumida cruza-se com a identidade local do território.

Assim, o desafio que se apresenta é que, ao longo do ano zero, se desenvolva um processo formativo e reflexivo de docentes, com sessões presenciais e autónomas, assentes nos princípios de formação referidos anteriormente, apoiando o desenvolvimento de competências e estratégias pedagógicas que cruzem os conteúdos curriculares das suas disciplinas com as características do território em que estão inseridos. Neste processo serão desafiados a refletir sobre as possíveis práticas, à luz de diferentes visões pedagógicas que podem orientar a pedagogia na construção dos valores que se pretendem com o PEL em cada território.

Algumas notas finais

Esta metodologia pretende contribuir para que PEL se assumam como instrumentos reguladores das políticas educativas locais e das mudanças que se lhe impõem, sendo os docentes agentes locais que podem apoiar a sua implementação, conduzindo os mesmos ao sucesso.

Como foi já visível ao longo da implementação da metodologia, os docentes ao serem envolvidos vão desenvolvendo uma aprendizagem contínua, reforçando assim a existência de uma aprendizagem no processo. Nos momentos em que têm sido chamados a debater o futuro do território, envolvem-se e participam, sendo expectável que o processo formativo se desenvolva de forma pro-activa, assumindo o formador o papel de facilitador de aprendizagens e de apoio na construção de projetos e recursos locais. É ainda expectável que, no final, estes docentes estejam envolvidos no território, desempenhando diariamente o seu papel de docente, mas com uma vertente de agente de desenvolvimento do território.

Ou seja, com esta reflexão, que aproxima do docentes ao território, pretende-se encontrar um modelo de formação contínua de professores que os leve a trabalhar com, e no território, tornando-os agentes locais educativos privilegiados em cada contexto.

Referências

- Barroso, João (1996). Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, João (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Revista colóquio/educação e sociedade*, nº 4.
- Barroso, João (2003). A “escolha da escola” como processo de regulação: integração ou seleção social?, In João Barroso (Org.). *A escola pública – regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa.
- Biarez, Sylvie (1997). Le pouvoir local en devenir. In Cardi, F. & Chambon, A. (Coord.), *Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat et développement local*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Branco, Francisco (1998). *Municípios e políticas sociais em Portugal 1977-1989*. Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social.
- Canário, Rui (1998). Educação e território. *Revista Noesis*, nº 48, pp. 18.
- Charlot, Bernard (1997). Vers une mutation de la forme et du système éducatifs», em Cardi, F. & Chambon, André (Coord.). *Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat développement local*. Paris: Éditions L' Harmattan.
- Cordeiro, António Manuel Rochette e Barros, Cristina (2011) Uma cidade sustentável, um território coeso: o exemplo da Figueira da Foz. Filosofia de um projeto integrado de planeamento e ordenamento do território. *Actas do 17º Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR) e 5º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza*, Bragança-Zamora, pp. 1336-1345.
- Cordeiro, António Manuel Rochette, Alcoforado, Luís e Ferreira, António (2011/2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, nº 30-31, DG-FLUC. Coimbra. pp. 305-315
- Ferreira, Fernando (2005), O local em educação, animação, gestão e parceria, Lisboa, Fundação Caloustre Gulbenkian.
- Formosinho, Júlia (Org). (2011). O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- González, Pedro Francisco (2002) O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto: Porto Editora
- Guerra, Isabel (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção. O planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 13-33.
- Nóvoa, António; Marcelino, Francisco e Ó, Jorge Ramos do (Org.) (2012). Sérgio Niza. Escritos sobre educação. Lisboa: Tinta da China.

Pinhal, João (1994), "Regionalizar a educação", O Professor, nº 41.

Pinhal, João e Viseu, Sofia (2001). *A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão*. Relatório sectorial 6 inquérito por questionário aos presidentes das câmaras municipais do continente. Lisboa: Centros de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Pinhal, João (2005). Sustentabilidade e Projeto Educativo Local – Um olhar sobre a intervenção educacional das autarquias. *XIII Colóquio Internacional da AFIRSE/III Colóquio da Secção Brasileira*. Brasília.

Villar, Maria (2001). *A Cidade Educadora. Nova perspectiva da organização e intervenção municipal*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

As formulações empresariais sobre trabalho docente e as políticas de educação: nova forma de controle social?⁵

André Silva Martins, Leonardo Docena Pina⁶

O presente estudo analisa o conjunto de formulações sobre trabalho docente na educação básica elaborado por organizações empresariais brasileiras na primeira década do século XXI. Os objetivos se concentram na apreensão e análise: (i) da concepção empresarial sobre trabalho docente; (ii) das estratégias e táticas de afirmação de tal concepção no Brasil, considerando as repercussões nas políticas públicas de educação e na educação escolar. O estudo tem como aporte epistemológico o materialismo histórico dialético. Os procedimentos da investigação se vinculam à pesquisa documental. As publicações impressas e digitais (artigos, livros, relatórios, entrevistas, etc.) de autoria de pessoas e organizações da classe empresarial relacionadas ao trabalho docente e os documentos oficiais da política de educação constituíram o *corpus* documental da pesquisa. Os conceitos formulados por Antonio Gramsci, que explicam o papel dos intelectuais, as classes sociais e as relações de poder nas sociedades urbano-industriais juntamente com as sistematizações de Dermeval Saviani, principalmente aquelas sobre a especificidade da educação escolar e a natureza do trabalho educativo, fundamentam a análise dos dados. O estudo mostra a importância da ideologia da responsabilidade social – um constructo que mobiliza e orienta o empresariado para intervir nas questões sociais por diferentes meios em nome do chamado “bem comum” – para o pensamento pedagógico empresarial. Instruída por esta ideologia, vários organismos da classe, tendo claro o padrão de sociabilidade a ser consolidado no século XXI, formularam um projeto de educação escolar para, em seguida, influenciar as políticas públicas do setor e as concepções e práticas pedagógicas em escolas públicas. Nesse sentido, o trabalho docente foi reconhecido como algo a ser redefinido por ser indispensável à afirmação do projeto de educação da classe. Na visão empresarial, o trabalho docente se aproximaria do trabalho industrial, isto é, um trabalho rotinizado, controlado e padronizado a partir de normas prescritas que pode ser quantificado e manipulado de maneira objetiva. Defendem que a normatização do trabalho docente nos marcos do trabalho de tipo industrial teria a capacidade de assegurar a eficácia e a eficiência da educação pública. O estudo revela que, na concepção empresarial, o trabalho docente – uma atividade humana complexa e de tipo artesanal – é desfigurado em sua natureza e especificidade, promovendo a alienação desse trabalhador. O estudo indica também que as chamadas parcerias público-privadas, principalmente aquelas firmadas por meio de convênios entre Secretarias de Educação e Fundações/Institutos, configuram-se como um dos mais importantes mecanismos adotados pela classe empresarial para delinear as políticas públicas vinculadas (in)diretamente ao trabalho docente. O estudo conclui que a perspectiva empresarial de trabalho docente se configura como obstáculo aos pressupostos da educação emancipatória, convertendo-se em mais uma estratégia de controle político e social na educação.

⁵ Registramos os agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais pelo apoio a este trabalho.

⁶ UFJF

Introdução

No curso das reformas educativas dos anos de 1990, cresceram as formulações sobre o trabalho do professor da educação básica. Para os reformadores da educação, reordenar o trabalho educativo tornou-se um imperativo de primeira ordem. Porém, no Brasil, as mudanças não foram satisfatórias para alterar a realidade.

Em resposta ao problema educacional brasileiro, os empresários passaram a desenvolver ações em prol da educação pública, elegendo como um dos temas de intervenção o trabalho educativo.

Reconhecendo a importância da classe empresarial na definição das políticas de educação no Brasil, o presente estudo analisa as formulações e propostas desta classe sobre o trabalho docente, procurando apreender seus significados.

O texto foi gerado a partir de pesquisas realizadas sobre o projeto de educação do empresariado brasileiro nos anos 2000 que vem sendo realizadas por nosso grupo de investigação. Procuramos apreender a concepção da classe empresarial a partir do estudo das fontes documentais. Nossa perspectiva epistemológica está alicerçada no materialismo histórico dialético.

O texto está organizado em três seções. Na primeira, delimitamos a concepção de trabalho educativo. Na segunda, analisamos o contexto educacional de mobilização empresarial na educação. Na terceira seção, refletimos sobre as formulações empresariais acerca do trabalho educativo, procurando apontar o significado de tais formulações. No texto, elegemos como recorte analítico o pensamento pedagógico empresarial, isto é, a condensação de ideias e concepções que subsidiam as suas estratégias de ação.

Nossa expectativa é contribuir para alimentar as reflexões e construções críticas sobre a educação destinada à classe trabalhadora brasileira.

1. Trabalho educativo: natureza e especificidade

Para problematizar as formulações empresariais sobre o trabalho educativo, julgamos necessário conceituar primeiramente o que seja trabalho. Essa delimitação cumpre a finalidade de apresentar a base teórica da análise com a qual operamos para interpretar o pensamento pedagógico empresarial.

Os fundamentos dos conceitos estão alicerçados na concepção de trabalho em Marx (1983) e nas concepções de trabalho educativo e de educação, sistematizadas por Saviani (2011).

Compreendemos que os seres humanos necessitam construir permanentemente as condições de existência e, nesse processo, produz relações sociais específicas. Enquanto os outros animais vivem nos limites da natureza, os humanos possuem a capacidade de transformá-la, ultrapassando o plano imediato de sua determinação biológica para produzir as novas condições de vida, agindo de forma intencional e distinta das ações dos demais animais. Nesse processo produz o que se denomina cultura.

A capacidade de agir de forma intencional, a partir das elaborações cognitivas superiores, Marx define como **trabalho**. Segundo ele, “O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza (MARX, 1983, p. 150).

A intervenção intencional sobre a natureza, além de gerar a mudança sobre o meio, produz outro tipo de implicação significativa: a transformação do próprio ser que trabalha. Para Marx (1983, p. 150), “ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. Sobre esse ponto, Marx (1983, p.149-150) assevera que:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construí-la em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente.

Partindo dessa delimitação geral, cabe ressaltar que a produção das condições de existência por meio do trabalho se vincula à educação. É justamente o fenômeno educativo que medeia a superação da determinação biológica do ser em direção à sua condição cultural. Por diferentes processos, o sujeito cria e se apropria das referências culturais para se tornar capaz de atuar nos processos de produção da existência social. Isso significa que a educação é inerente ao ser humano, sendo necessária à transformação do ser biológico em ser cultural. Entre trabalho e educação existe um nexo orgânico vital.

Como processo de formação cultural sob as mediações das relações de poder, o fenômeno educativo assumiu formas específicas ao longo do tempo. Destaca-se, nesse processo, a forma institucionalizada denominada escola como resposta à complexificação da produção da vida por meio do trabalho.

A instituição escolar assumiu a função de viabilizar a formação intelectual e moral conforme as referências de certo tempo histórico. Sua generalização e legitimação correspondem ao reconhecimento, ainda que contraditório, de que para estar no mundo e viver coletivamente se tornou indispensável certo domínio de códigos culturais. A escola, portanto, é uma instituição que se configurou a partir das mudanças da produção da existência; “Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (SAVIANI, 2011, p. 12).

A educação escolar se constituiu por meio do trabalho educativo ou trabalho pedagógico, realizado por um trabalhador específico: o professor (SAVIANI, 2011). Segundo o autor, essa forma específica de trabalho possui duas características: é imaterial e complexo. Imaterial porque seu produto é consumido no ato de sua realização e se vincula à produção de ideias, conceitos, símbolos, habilidades, entre outros, envolvendo elevado grau de subjetividade. E complexo porque exige funções intelectuais superiores, envolvendo o domínio de conhecimentos e metodologias específicas.

Além disso, o trabalho pedagógico é similar, em certos aspectos, ao trabalho artesanal. A similaridade corresponde ao grau de liberdade e autonomia do professor nas etapas de seu processo de trabalho e à imprevisibilidade do resultado de seu trabalho, já que ensinar constitui um processo aberto, pois cada ato é marcado pela singularidade das relações com os sujeitos da aprendizagem – os estudantes.

O trabalho educativo envolve a identificação, seleção e socialização do conhecimento sistematizado que precisa ser dominado pelo seres humanos para que eles se tornem sujeitos de seu tempo, capazes de atuar coletivamente na produção da existência. Portanto, a finalidade do trabalho educativo é “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 17). Seu desenvolvimento pressupõe a relação com os

estudantes e abrange atividades específicas e especializadas que marcam sua identidade. Os atos de planejar, ministrar aulas, avaliar o processo de aprendizagem que, em conjunto, articulam-se à mobilização dos estudantes, constituem a especificidade desse trabalho.

Apesar disso, o trabalho educativo não é livre na sociedade capitalista. Está subordinado às leis que regem o trabalho em geral; subordinado, portanto, à divisão social e técnica do trabalho.

Considerando que o conhecimento constituiu nas sociedades modernas uma das principais forças produtivas e potencializa a compreensão das relações sociais e de poder, os proprietários dos meios de produção estabeleceram formas de controle do conhecimento, por entender que o mesmo é de sua propriedade. Inserido nessa dinâmica, o trabalho pedagógico foi historicamente instruído para distanciar o conhecimento sistematizado das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio mais elevado do conhecimento sistematizado seria algo dispensável a todos. Com efeito, sob a orientação de uma concepção conservadora de formação humana, o trabalho pedagógico na educação pública se concentrou mais na disciplina e no controle das subjetividades do que na mediação entre sujeito, conhecimento e realidade.

Expropriado dos meios de trabalho, os professores ficaram vulneráveis frente às orientações do pensamento conservador que defende que para as massas caberia uma escolarização restrita, centrada no mínimo indispensável. Contudo, como a escola é contraditória, mesmo sob condições adversas, muitos professores resistem às orientações dominantes para se filiar às perspectivas críticas de formação humana. Nos anos mais recentes de nossa história, essa tensão foi desequilibrada pelas ações empresariais e pelas políticas públicas, exigindo uma reflexão sobre o significado de suas intervenções.

2. A configuração do trabalho educativo na realidade brasileira

Após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo em 1992, fenômeno que obrigou a reorganização das forças políticas na constituição do governo, e com a instalação do mandato “tampão” da gestão Itamar Franco, os preceitos neoliberais passaram a fundamentar as políticas econômicas e sociais, produzindo efeitos significativos na educação escolar.

Nesses períodos de governo, a questão educacional foi conduzida consoante às orientações internacionais pactuadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, gerada na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, sob a direção da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Nessa linha, em 1993, o governo, implementou o chamado Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), numa clara e direta vinculação ao acordo internacional e em solene desrespeito à Constituição Federal que previa o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação para o país, envolvendo o conjunto da educação nacional. Mesmo assim, o tema “valorização do professor” ganhou destaque.

Indubitavelmente, a política governamental de valorização do professor tinha um apelo à unidade política entre governo e professores. No entanto, ultrapassando o plano das aparências, observamos que a formulação governamental foi inconsistente em vários aspectos, comprometendo sua viabilidade.

Cabe registrar que o PDET, além de se apoiar nas diretrizes internacionais, baseou-se nos subsídios ofertados pelo Fórum Nacional – espaço de articulação político-ideológica criado em 1988 por setores do empresariado no Brasil com a finalidade de refletir sobre os problemas nacionais e oferecer soluções para o

país, funcionando como um *think tank*.⁷ O Fórum também defendia a ampliação de acesso ao ensino fundamental, mas vinculava a educação ao fortalecimento da economia nacional e a inserção do país no mercado internacional. O que estava em jogo, na visão do Fórum e do governo, era a educação como fator de desenvolvimento de capital humano. A síntese de um dos integrantes do INAE sobre o PDET e o projeto de desenvolvimento brasileiro instituído no governo Itamar Franco é bem ilustrativa:

Conclui-se, assim, que se forma no país crescente convergência de idéias e de propósitos com relação à importância da educação para o desenvolvimento e com respeito aos caminhos a percorrer, para que a escola preencha o papel que dela se espera na construção de uma sociedade mais eficiente, mais justa e mais livre.
(ALBUQUERQUE, 1993, p.66)

Verificamos que os enunciados de “sociedade mais eficiente, mais justa e mais livre” equivalem às assertivas do Consenso de Washington e de Hayek (1987) na defesa do neoliberalismo.

Apesar de toda repercussão midiática e mobilização das instâncias da aparelhagem estatal, as consequências concretas do PDET não foram significativas para alterar o cenário educacional do país. No entanto, evidenciou as opções das forças políticas dominantes, principalmente sobre os limites da suposta valorização do magistério.

Após a eleição presidencial de 1994, instalado o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o bloco no poder deu curso às medidas inicialmente delineadas pelo governo anterior. Nesse novo período, a marca do modelo gerencial de ordenamento do Estado e das políticas sociais se tornou mais evidentes.

Sob bases políticas mais sólidas, o governo FHC implementou várias mudanças na educação consoante as orientações internacionais que previam a focalização da política de educação no ensino fundamental. Ao longo de dois mandatos, tal governo conseguiu introduzir mudanças importantes na educação do país que, de modo direto ou indireto, repercutiram no trabalho educativo. Entre elas, destacamos a massificação do ensino fundamental de oito anos em detrimento da democratização do acesso e permanência. Para sustentar essa orientação segundo os preceitos gerencialistas, o governo instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FUNDEF, em 1996, e estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 para a 1ª a 4ª série do ensino fundamental e em 1998 para a 5ª a 8ª do mesmo nível de ensino. Além disso, criou programas que padronizaram os modelos pedagógicos e administrativos, reduzindo as escolas em instâncias de execução das formulações elaboradas pelo núcleo estratégico de governo. Entre eles, destacamos o Programa Dinheiro Direto na Escola (SANTOS, 2006).

O Brasil entrou no século XXI com o ensino fundamental praticamente universalizado e com expansão significativa de matrículas no ensino médio sem alterar o patamar de qualidade da formação realizada. Nesse período, a avaliação em larga escala foi instituída como parâmetro de aferimento da qualidade. Sobre o financiamento, predominou a ideia de que não havia falta de recursos para educação, mas sim má gestão.

O governo brasileiro, ao longo dos anos, concebeu a questão educacional como meio de preparação para a empregabilidade e para a disciplina social dos mais explorados, secundarizando a questão da qualidade

⁷ O Fórum funciona sob os auspícios do Instituto Nacional de Altos Estudos – INAE. Esse organismo, conforme a acepção gramsciana, é um aparelho privado de hegemonia, criado em 1991, para oferecer base organizacional ao Fórum e sua efetividade, continuidade e permanência no cenário nacional. Encontra-se em atividade nos anos 2000, podendo ser acessado em: <<http://www.forumnacional.org.br>>.

(OLIVEIRA, 2004). Isso significou que a ampliação de acesso à educação registrada nos anos de 1990, ao invés de assegurar direitos, limitou-se a conquistar bases políticas e sociais para a manutenção do exercício da hegemonia burguesa no Brasil.

Os preceitos gerencialistas, fundamentados no projeto neoliberal da terceira via, passaram a ordenar a gestão da educação pública, em geral, e da força de trabalho em particular. O protagonismo da classe empresarial no tratamento das questões sociais se consolidou como marca do período. Sob o argumento de que a modernização do Estado exigia maior participação de todos no provimento das questões sociais, a classe empresarial, regida organicamente pela ideologia da responsabilidade social e por meio de suas organizações, passou a intervir diretamente no ordenamento da educação pública brasileira. O argumento difundido era que, ao invés de um Estado provedor, a sociedade é que deveria se tornar provedora. A criatividade e a experiência empresarial, somadas à energia da “cidadania ativa” – os cidadãos voluntários –, passaram a ser apontadas como a força política da mudança na educação pública do país.

A classe empresarial, orientada pelo Instituto Ethos de Responsabilidade Social e pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), organismos de síntese ideológica, verdadeiros aparelhos privados de hegemonia, passou a desempenhar um novo papel político na educação escolar brasileira. Com essa identidade político-ideológica, tal classe não só executou ações diretas em redes de ensino e/ou unidades escolares, como também passou a intervir na definição das políticas de educação em estados e municípios da federação, com o apoio do governo FHC.

A partir de 2003, com a vitória eleitoral da candidatura Lula e com a instalação do novo governo, o projeto das forças políticas neoliberais parecia ter sido derrotado. No entanto, as expectativas de mudanças foram frustradas, inclusive em relação à política educacional. O novo governo, alinhado à hegemonia burguesa, realizou apenas algumas inflexões no *modus operandi* governamental, passando a valorizar os temas sociais e ampliando a participação opinativa das organizações sobre temas de relevância nacional. O modelo gerencial de Estado não foi revisto, mas sim aperfeiçoado com verniz social. O balanço do período revela que a diferença entre o governo FHC e o governo Lula foi de ênfase e não de projeto.

Em relação à questão educacional, os empresários assumiram um papel de maior destaque, na medida em que, além de manter a influência nas políticas educacionais de estados e municípios, por meio de convênios com órgãos públicos, passaram a intervir diretamente na formulação das políticas no interior do Ministério da Educação (MEC). Entre várias evidências, destacamos a participação dos empresários na definição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); na intervenção do delineamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (MALINI, 2009) e na coordenação de programas do MEC.

Analisando o pensamento pedagógico da classe empresarial, orientado pela ideologia da responsabilidade social, verificamos uma articulação em dois planos. No plano ético-político, fundamentado na teoria do capital social, visa a orientar a formação dos filhos da classe trabalhadora dentro dos referenciais do novo padrão de sociabilidade burguesa. No plano técnico-científico, fundamentado na atualização da teoria do capital humano, busca desenvolver habilidades e competências instrumentais, tendo em vista a transformação dos estudantes em ‘mão de obra’. Essas projeções passaram a exigir o reordenamento do trabalho docente, de que trataremos na próxima seção.

3. Formulações empresariais sobre o trabalho educativo

As entidades empresariais defendem que a eficiência educacional do setor público depende de aplicação de procedimentos gerenciais modernos. A despeito dos fatores que configuraram a realidade educacional do país, acreditam que a racionalidade do mundo dos negócios emprestada à educação seria a chave do sucesso. Além de alterar as práticas administrativas das escolas e das redes públicas, indicam também que a mudança passa pelo reordenamento do trabalho educativo. No âmbito do presente estudo, destacaremos três aspectos centrais do pensamento pedagógico empresarial sobre o trabalho educativo. Ao longo da análise, nomearemos as organizações que se destacam nos temas selecionados.

A) Sobre o lugar do trabalho educativo

A questão que orienta nossa reflexão é a seguinte: **como o pensamento pedagógico empresarial concebe a estrutura e a dinâmica do trabalho educativo?** O primeiro ponto em comum às organizações empresariais estudadas⁸ é a defesa mais ou menos aberta do ordenamento hierárquico da divisão técnica do trabalho em três níveis.

No nível mais alto, concentram-se os formuladores dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, responsáveis por estabelecer os parâmetros de aferição de eficiência do sistema educacional e as metas que devem ser alcançadas pelas unidades escolares das redes públicas. Nesse nível, reúnem-se também os responsáveis por conceber as práticas pedagógicas e de gestão julgadas como as mais eficientes, parametrizadas pelas avaliações e metas estabelecidas. No nível intermediário, encontram-se os líderes de equipe ou gerentes de unidades escolares, no passado conhecido como diretores, com a missão de assegurar que as referências administrativas e pedagógicas, além das metas externas, sejam alcançadas. Devem, ainda, traduzir diretrizes dos órgãos centrais de educação, incentivando a participação da comunidade escolar na execução dos programas ou projetos e implementando um conjunto de procedimentos administrativos e financeiros. No nível mais elementar, localizam-se os professores, responsáveis por traduzir em sala de aula todas as formulações produzidas no primeiro nível e repassadas pelos gestores e seus assessores (coordenadores pedagógicos). A eficiência do funcionamento da estrutura ou sistema educacional residiria na observância às funções previamente estabelecidas.

Entre as entidades estudadas, foi a Fundação Lemann, através de uma de suas intelectuais orgânicas, quem melhor traduziu a importância dos níveis hierárquicos na divisão técnica de trabalho educacional. Guiomar Namo de Melo afirma que, para valorizar o trabalho educativo, o professor deveria ser isentado de planejar o seu trabalho. Sua energia precisaria ser direcionada para a execução do planejamento e atendimento das necessidades de aprendizagens dos estudantes em sala de aula. Afirma também que a autonomia de trabalho do professor seria ampliada se ele fosse desocupado das exigências que hoje envolvem o seu fazer para se concentrar nos procedimentos técnicos de seu trabalho.⁹

Portanto, os empresários defendem que a divisão técnica do trabalho na educação deve reproduzir a hierarquia e a estrutura de poder constitutivas da divisão social do trabalho, em geral predominante em nosso tempo. Significa que o professor deve se tornar especializado em executar tarefas técnicas de

⁸ As organizações estudadas foram: Fundação Itaú Social, Fundação Vale, Fundação Lemann, CENPEC, Fundação Victor Civita, Todos pela Educação, Confederação Nacional das Indústrias e Parceiros da Educação.

⁹ A formulação de Guiomar Namo de Melo pode ser vista no vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5QEk5-cPIdQ>>.

ensino, cabendo à equipe de gestão controlar o trabalho realizado, considerando as referências estabelecidas pelo núcleo estratégico. A proposta empresarial de divisão parcelar do trabalho, algo típico do universo industrial, supõe o aumento da produtividade e da eficiência das redes públicas de ensino. Nessa concepção, há o predomínio da divisão entre concepção e execução do trabalho.

A divisão técnica do trabalho na educação e a noção autonomia do professor, contidas nas formulações do pensamento pedagógico empresarial, buscam redefinir os fundamentos do trabalho educativo: de tipo artesanal a industrial. Sobre ele, incide uma posição normativa e prescritiva estabelecida pela estrutura hierárquica da divisão técnica. As ações da Fundação Lemann (2011) sobre gestão da sala de aula, traduzidas no curso de “técnicas didáticas”, são exemplares para ilustrar essa formulação, bem com as intervenções da Fundação Vale/CEDAC por meio de seu projeto Escola que Vale (FUNDAÇÃO VALE/CEDAC, 2002).

Cabe ressaltar que a estratégia para a redefinição da natureza do trabalho educativo vem sendo defendida por meio de argumento refinado: a valorização da profissionalidade docente. Esse constructo significa o desenvolvimento de novas competências e habilidades referenciadas na racionalidade instrumental a partir da divisão técnica do trabalho acima delineada.

B) Sobre as finalidades do trabalho educativo

As formulações empresariais sobre a finalidade do trabalho educativo são também significativas. A questão destacada nesse item pode ser assim descrita: **qual é a finalidade do trabalho educativo à luz do pensamento pedagógico empresarial?**

As organizações empresariais afirmam que a escola pública deve cumprir uma dupla finalidade: formar “mão de obra” e formar para a cidadania, considerando os desafios do mundo atual. Para tanto, o professor deve ensinar bem, segundo os parâmetros de qualidade pré-definidos. Isso significa que o docente deve ser preparado em serviço e continuamente para se apresentar com nível de excelência. No pensamento pedagógico empresarial, é preciso que o trabalho educativo seja ordenado mais pelo treinamento técnico do que pela reflexão pedagógica, evitando assuntos não relacionados diretamente ao conteúdo que se deve ensinar.

Em relação à formação para os desafios, vinculam a importância do trabalho educativo e a formação escolar ao desenvolvimento econômico e à promoção da coesão social. A formulação da Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2007, p.1) é emblemática nesse sentido, quando afirma que “A educação é uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia”.

Vale lembrar que o empresariado brasileiro, ao longo do século XX, optou por projetos de desenvolvimento que asseguraram a subordinação internacional do Brasil. No século XXI, verificamos que houve poucas mudanças. Essa classe considera que os países centrais que mais avançaram na corrida científica e tecnológica atingiram patamares inalcançáveis. Para os que amargaram o atraso em tal corrida, caberia o reposicionamento estratégico em busca de vantagens relativas, isto é, concentrar seus esforços na área das inovações e/ou na capacidade de aplicação das tecnologias de ponta para ampliar o mercado interno e abrir novas fronteiras comerciais.

Apontando que a capacitação do trabalhador seria um obstáculo ao uso de tecnologias e práticas inovadoras, caberia ao trabalho educativo promover o capital humano desses sujeitos, preparando-os para a nova realidade. Além disso, o trabalhador precisaria ter competências sociais, o que exigiria a promoção do capital social para transformá-lo em cidadão-colaborador. As formulações da CNI (2007) analisadas na pesquisa apontam nessa direção.

Segundo a visão empresarial, a finalidade do trabalho educativo, portanto, é desenvolver o capital humano e social a partir de um currículo prescrito. Nessa linha, o professor deve se subordinar aos parâmetros curriculares e, principalmente, à lógica das avaliações externas no tratamento do conhecimento para tornar a escola eficaz. Cabe esclarecer que o se busca é que professor passe a atuar no desenvolvimento da racionalidade instrumental dos alunos no processo de incorporação de certos valores morais. Ainda que não tenha clareza de sua função dentro do projeto empresarial de formação humana, o docente tende a se configurar como intelectual orgânico – de acordo com a concepção gramsciana – da classe empresarial, contribuindo para ordenar o sentir, o pensar e o agir dos estudantes em consonância com o projeto dominante de sociabilidade.

A proposta da Fundação Lemann para a formação em serviço é exemplar. Para ela, o ensino deveria se distanciar das ideologias (visões de mundo) para padronizar o processo de trabalho e a formação dos estudantes. Nessa linha, a Fundação Lemann vem difundindo o manual de ensino do estadunidense Doug Lemov, intitulado *Teach like a Champion* (“Ensine como um Campeão”), traduzido para a língua portuguesa como: *Aula Nota 10 – 49 técnicas para ser um professor*. Com base em Lemov, a Fundação Lemann acredita que o bom ensino se estrutura por meio de técnicas universais testadas e aprovadas por especialistas.

Avaliamos que tais orientações interferem na subjetividade e identidade do professor e nas relações pedagógicas, na medida em que estabelecem a tecnificação e a rotinização do trabalho educativo de modo em que o conhecimento e a reflexão perdem espaços. Além disso, aprofundam ainda mais a tendência de afirmação do nexos instrumental entre trabalho e educação já presente em nossa sociedade. Com efeito, o trabalho educativo – processo cultural específico destinado à formação do humano a partir da apropriação crítica e ativa do conhecimento sistematizado – é reduzido ao treinamento de competências e habilidades consideradas funcionais ao mercado de trabalho.

C) Sobre a organização do trabalho educativo

O terceiro e último aspecto que destacamos para apresentar a forma como o pensamento pedagógico concebe o trabalho educativo é orientada pela seguinte questão: **quais são as propostas da classe empresarial para organização do trabalho pedagógico?**

Verificamos que as formulações empresariais sobre a organização do trabalho pedagógico se vinculam objetivamente à noção de produtividade e controle. No mundo dos negócios, a produtividade é mensurada levando-se em conta basicamente a redução do tempo e os custos da produção combinada com a manutenção ou elevação da qualidade do produto ou serviço final. É mais eficiente, portanto, mais produtiva, a empresa que consegue obter taxas de retorno (lucro) mais elevadas e rápidas frente aos investimentos e custos de produção. O processo produtivo de tipo industrial, por exemplo, ainda que dependa dos consumidores finais, é fechado ou programado, pois se tem controle preciso e minucioso de

todas as suas etapas. Assim, o controle minucioso se torna algo estratégico para o sucesso dos negócios na medida em que permite a reprogramação de etapas do processo.

Aplicadas à educação, a noção de eficiência se vincula à tentativa de medir o rendimento do sistema educacional, tendo em vista os investimentos que são realizados. É mais eficiente aquele sistema em que os alunos apresentam performances compatíveis ou superiores em relação ao montante de financiamento.

Para as organizações empresariais, os instrumentos de avaliação de desempenho dos estudantes não são suficientes, pois revelam somente a etapa final de um ciclo de escolarização. Como não se pode impedir que alunos com baixo capital cultural se matriculem nas escolas, a proposta envolve a utilização de outro mecanismo: o controle sobre o trabalhador docente.

As organizações partem do pressuposto de que a eficácia do trabalho educativo independe do número de alunos por sala e do tipo de recurso disponível. O que marca a diferença entre o ensino eficaz e o não eficaz seria a postura do professor diante de seus alunos. Sendo assim, a saída seria controlar a qualidade do trabalhador docente. Duas medidas são apresentadas pelas organizações empresariais.

A primeira delas envolve o processo de certificação de competências dos professores, uma espécie de atestado obtido por meio de provas que evidenciaria o potencial de eficácia do trabalho educativo. Os que obtiverem índices satisfatórios teriam asseguradas a progressão na carreira e algumas vantagens salariais.

Analisando criticamente essa formulação que também é defendida pelo Banco Mundial, Shiroma e Schneider (2008) revelam que certificação de professores expressa a tentativa de isentar o fundo público estatal da responsabilidade de prover as questões sociais para responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso da educação pública. Segundo as autoras, trata-se de uma proposta política inspirada na “[...] lógica competitiva do mercado, pautada sobre a noção de competência individual” (2008, p. 42) cuja referência, a nosso ver, está alicerçada no modelo de Estado gerencial.

A segunda medida se refere à responsabilização exclusiva do professor pelo desempenho dos de seus estudantes, aferidas nas avaliações em larga escala. Trata-se de uma interpretação do *accountability* ou política de responsabilização, que na visão empresarial significa um mecanismo para premiar ou punir, na linguagem empresarial “incentivar”, cada professor ou coletivo de uma escola em função do desempenho dos alunos. Isso envolve assegurar autonomia das unidades escolares para que seus gerentes (ou diretores) possam tomar todas as medidas necessárias, inclusive demissão e contratação de pessoal. As formulações da Fundação Itaú Social, sistematizadas por Gall e Guedes (sd), são significativas nesse aspecto.

Outra formulação importante é apresentada pelo organismo Parceiros da Educação. Entre outras idéias, defende que a contratação de professores deveria seguir regras mais flexíveis, ficando os contratos vinculados à capacidade meritocrática de cada professor. Nessa linha, o organismo acredita que a remuneração dos professores deveria ser afirmada nas seguintes bases: “[...] parte fixa e outra variável, *dependendo do desempenho (medido pelo aproveitamento escolar dos seus alunos)*”. Propõe também que “as promoções *seriam respaldadas pelo desempenho* em sala de aula e baseadas em claros padrões de excelência conhecidos sobre o que significa ser um ‘bom’ versus um ‘excelente’ professor” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010a, p. 6). Em linhas gerais, não só o salário e a progressão estariam subordinados à produtividade do trabalho, mas também a manutenção do contrato se vincularia à eficácia do professor.

Tais formulações procuram indicar que é possível controlar o trabalho educativo por parâmetros semelhantes àqueles utilizados para medir a produtividade no mundo dos negócios. A despeito das consequências pessoais e das responsabilidades do Estado na política de valorização do trabalhador docente, a classe empresarial quer oferecer objetividade para controlar a organização e dinâmica do trabalho educativo, transformando o professor em um intelectual orgânico de seu projeto de dominação.

Considerações finais

A classe empresarial que no século XX havia atuado politicamente para restringir o acesso aos níveis mais elevados da formação escolar por parte das massas trabalhadoras passou, no século XXI, a defender outra posição. Contudo, ao defender a educação básica, afirmam que o sucesso do sistema educacional passa pela incorporação dos parâmetros gerencialistas, já que entende que a educação seria um instrumento para elevar a produtividade da força de trabalho e assegurar a coesão social. Isso significa que a posição da classe se distancia qualitativamente da noção clássica de educação enquanto direito social.

Isso pode ser observado na concepção de trabalho educativo analisada neste texto. Entendemos que a classe empresarial está empenhada em redefinir a natureza e especificidade do trabalho educativo para reduzi-lo a um trabalho não autônomo, de tipo industrial, independente das consequências que isso possa causar sobre o professor e os estudantes, comprometendo a condição humana e a densidade do processo educativo. Parte das formulações empresariais analisadas já se expressa nas políticas públicas de educação do Brasil.

É certo que a educação brasileira enfrenta muitos problemas e parte deles se vincula ao trabalho realizado por professores. No entanto, culpar o professor e reordenar a natureza e especificidade do trabalho educativo tal como proposto pela classe empresarial é uma opção política que ataca os efeitos aparentes e não as causas essenciais.

Acreditamos que a elevação da qualidade educacional no país exige outras medidas que não podem ser respondidas pelo pensamento empresarial, em função de seu pragmatismo. Algumas medidas de mudança podem ser tomadas a curto prazo (a remuneração e investimentos, por exemplo), outras demandarão mais tempo. O ponto de partida exige reconhecer a natureza e especificidade do trabalho educativo e a finalidade da educação escolar. Enquanto a classe empresarial tiver forças políticas para manter o gerencialismo como princípio organizativo da educação e capacidade para ordenar o professor como um organizador de base de seu projeto de sociabilidade, a educação básica estará a serviço do controle social, portanto, distanciada do preceito de emancipação humana.

Referências:

- ALBUQUERQUE, R. C. (1993) O plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento. In: Em Aberto. Brasília: Inep, 13(59).
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. (2007) Educação para a nova indústria. Brasília: Confederação Nacional da Indústria.
- FUDAÇÃO LEMANN. (2012). Relatório de Atividades 2011. São Paulo: Fundação Lemann.

- FUNDAÇÃO VALE; CEDAC. (2002) Programa Escola que Vale. Formação de Professores. São Paulo, SP: CEDAC.
- GALL, N.; GUEDES, P. M. (SD) A reforma educacional de Nova York. Possibilidades para o Brasil. São Paulo, Fundação Itau Social.
- HAYEK, F. A. (1987) O caminho da servidão. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura. Instituto Liberal.
- MALINI, E. (2009). O consenso como ponto de partida? Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do plano de desenvolvimento da educação. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.
- MARX, K. (1983) O capital. São Paulo: Abril Cultural. v.I
- OLIVEIRA, D. A.(2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade. 25 (89), p. 1127-1144.
- PARCEIROS DA EDUCAÇÃO (2010). A transformação da qualidade da educação pública no Brasil. São Paulo. Retirado em fevereiro 23 de: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br> .
- SANTOS, I. M. (2006) Política de financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola. RBPAE. 22(2), p. 315-329.
- SAVIANI, D. (2011) Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados.
- SHIROMA, E.O.; SCHNEIDER, M.C. (2008). Certificação de professores. Temas e Matizes, (13), p. 39-48.

Trabalho docente na rede pública do Estado de São Paulo em processo de precarização

Maria Izaura Cação¹⁰

Resumo

O artigo discute as condições do contexto sócio-econômico e político inerentes à organização do trabalho docente na escola pública do Estado de São Paulo, considerando a reorganização da Secretaria de Estado da Educação (SEE); as reformas curriculares em vigor no Estado; as negociações em torno da reestruturação da carreira docente e a legislação, a partir de 2000, referente à organização das jornadas de trabalho. A reflexão parte da análise das políticas educacionais construídas sob a égide dos organismos internacionais no bojo do processo de globalização, encetadas pelos sucessivos governos do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) em São Paulo, visando ajustar a educação aos ditames neoliberais. Ainda que as origens da globalização possam localizar-se por volta de 1971/73, com a crise do petróleo, pode-se afirmar que as características dessas políticas moldam-se a partir da década de 1990, com a hegemonia do neoliberalismo, determinando mudanças de diretrizes e procedimentos em áreas estruturais. Reformas do Estado são empreendidas, também no Brasil, com consequências no que se refere às conquistas sociais. É certo que na atual etapa de reestruturação produtiva e de reprodução do capital, a chamada flexibilização do trabalho ocorre em todas as suas modalidades. A mundialização do capital consubstancia-se no processo de reestruturação produtiva, promovendo profundas alterações no mundo do trabalho, quer pela introdução de novas tecnologias, quer pelas determinações políticas de cunho neoliberal. Como o processo educacional e os processos sociais mais ampliados de reprodução estão intimamente interligados, as relações, as condições e a natureza do trabalho docente vêm sendo profundamente precarizados, no decorrer das últimas décadas. Com a debilitação da classe trabalhadora, salários reais baseados em ganhos modestos, proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas, retrocesso do poder sindical e consequente perda de conquistas sociais, os trabalhadores da educação veem-se progressivamente precarizados, ao exercer um trabalho cada vez mais flexibilizado e fragmentado. O trabalho docente sob contrato precário sempre existiu na rede pública de ensino do Estado de São Paulo conforme se apontou em artigos anteriores (2001; 2007), entretanto a atual reorganização do trabalho docente e das políticas educacionais instituídas pela SEE, visando atender às exigências do capitalismo contemporâneo e às políticas neoliberais, conduz à precarização institucionalizada sob o manto de profusa legislação. A partir de 2007 deflagraram-se ataques sistemáticos às formas de contratação cada vez mais precarizadas. Assim, os já nocivos dispositivos de leis anteriores que, ao instituírem o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário, cancelaram esta forma espúria de admissão no âmbito da administração estadual foram “aperfeiçoados” no sentido de possibilitar formas mais flexíveis e precarizadas de admissão de professores. As reflexões e considerações apresentadas são ainda inconclusas, pois analisar políticas educacionais, de contratação e de carreira, bem como processos de flexibilização e precarização do trabalho docente demanda aprofundamentos, dada a complexidade e abrangência da temática, o que está sendo realizado em projeto recentemente iniciado.

¹⁰ Faculdade de Ciências e Filosofia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus Marília

PALAVRAS CHAVE: Trabalho docente. Precarização. Alienação e estranhamento.

Introdução

Tomando como referência o sentido dialético do fenômeno da globalização, podemos afirmar que ele resulta de múltiplas determinações sócio-históricas e ideológicas, como dimensões inseparáveis, constituindo uma totalidade concreta a refletir um conjunto de mudanças tecnológicas, econômicas, culturais e sociais de modo transnacional, bem definidas.

A ideia de globalização está em muitos lugares, nos quatro cantos do mundo. Surge nos acontecimentos e interpretações relativos a tudo que é internacional, multinacional, transacional, mundial e planetário. Está presente na vida social, assim como nas produções intelectuais. Ressoa em toda a reflexão sobre o capitalismo, socialismo, Ocidente, Oriente, islamismo, cristianismo, modernidade e pós-modernidade. Em escala crescente, as ciências sociais estão sendo desafiadas por esta problemática. Sob vários aspectos, a globalização confere novos significados a indivíduos e sociedade, modos de vida e formas de cultura, etnia e minoria, reforma e revolução, tirania e democracia. Permite pensar o presente, rebuscar o passado e imaginar o futuro. Tudo pode ganhar outra luz, quando visto sob a perspectiva aberta da globalização. (IANNI, 2011, p. 2011)

Hardt e Negri (2001) defendem que a nova realidade sócio-política do mundo é definida por uma forma de organização diferente da hierarquia vertical ou das estruturas de poder "arborizadas", partindo de um tronco único para diversas ramificações ou galhos cada vez menores. Para os autores, esta nova dominação é constituída por [redes](#) assimétricas, e as relações de poder se exercem mais por via cultural e econômica do que pela coerção de força. Assim, entidades organizadas como redes, tais como [corporações](#), [ONGs](#) e até grupos [terroristas](#), têm mais poder e mobilidade do que instituições paradigmáticas da modernidade, o [Estado](#), [partidos](#) e empresas tradicionais. O que é controverso, contestável e contestado por outros autores.

Com base na crítica ao Estado do Bem-estar social e ao retorno do capitalismo à sua origem, o "novo" liberalismo econômico difunde-se a partir de 1980, com apelo ao livre mercado, ao capitalismo puramente competitivo, livre das intervenções e regulações do Estado.

No que diz respeito à Educação e, mais especificamente, ao cenário atual das políticas sócio-educacionais no mundo, ainda que as origens da globalização possam se localizar por volta de 1971-73, com a crise do petróleo, é possível afirmar que as características de tais políticas moldam-se a partir da década de 1990, quando o neoliberalismo se torna hegemônico na sociedade e determina mudanças de diretrizes e procedimentos em áreas estruturais. Reformas do Estado são empreendidas, também no Brasil, com consequências no que se refere às conquistas sociais e, como reflexo direto, a mercantilização e mercadorização da educação. Assim, estas visam à redução dos gastos públicos na área social, no sentido de tornar o Estado mais eficiente e eficaz na gestão do dinheiro público; privatização de setores considerados não estratégicos, como a educação, reduzindo-se direitos sociais conquistados pelos trabalhadores. (DIAS; MINTO, 2010)

Nesse sentido, as últimas décadas são marcadas por profundas transformações no modo de produção capitalista, sobretudo mediante a flexibilização da legislação trabalhista e o consequente recuo de direitos trabalhistas. Ganham força formas diferenciadas de contratação, a exploração da força de trabalho

intensifica-se e o desemprego é crescente em todo o mundo. Submetido a essas novas formas de contratação, o contingente de trabalhadores precarizados aumenta.

Ball (2005), Mézáros (2004) e Gentili (1995), analisando os fundamentos, mecanismos e impactos da relação *neoliberalismo, políticas sociais e educação*, destacam como pressuposto de base a mercantilização da educação e sua transformação em mercadoria, acarretando profundas mudanças nas políticas, globais e específicas. Nesse sentido, articulam-se e legitimam-se políticas sociais e educacionais, muitas vezes,

[...] exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado [...]. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente. (BALL, 2005, p. 1109)

Nesse contexto, as implicações mais determinantes da globalização para o processo educativo encontram-se em três áreas: papel diferente do Estado na economia global; pressões para o desenvolvimento de políticas educacionais visando à reestruturação dos sistemas educacionais (Educação Básica e Ensino Superior) e formação do professor, “seguindo linhas que correspondam às habilidades e competências” exigidas dos trabalhadores no mundo globalizado. (MORROW e TORRES, 2004, p. 31-2)

O poder estatal, sob o impacto de organismos bilaterais e multilaterais, dirige as reformas educacionais consideradas prioritárias para as demandas da globalização, com ênfase em políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, dentre outros mecanismos.

Diante desse quadro, o desafio é pensarmos alternativas às políticas neoliberais geradas pelo processo de globalização que estão direcionando as políticas educacionais em nosso país, com a finalidade de a ela contrapor-se uma proposta de educação crítico-humanizadora.

Questões históricas do processo de trabalho docente na escola pública paulista

Em artigos anteriores (CAÇÃO, 2001; 2007) apresentamos resultados de pesquisa onde buscamos discutir a organização do processo de trabalho docente no interior das escolas públicas paulistas enfocando: o trabalho pautado pela atribuição de aulas; a contratação de professores fora das leis trabalhistas (CLT); a não delimitação e a não unificação do local de trabalho, como fatores impeditivos à reunião dos docentes em uma única escola, o que nos levou a afirmar o distanciamento desse processo do modo como ele se configurava, até a década de 1990, em outros Estados da Federação.

A investigação, delimitada ao período de 1930 a 1990, tinha como premissa a hipótese de que a categoria do professorado, num movimento contrário ao encaminhamento dado pelas demais categorias de trabalhadores da sociedade capitalista, havia lutado pela ampliação de sua jornada de trabalho. (CAÇÃO, 2001)

Assim, no bojo do processo de expansão do ensino público do Estado de São Paulo, motivado por pressões de movimentos populares a partir de 1954, há um progressivo aumento do número máximo de aulas semanais, permitido aos docentes ministrarem, processo que se repetirá nas décadas seguintes, ocasionando deterioração das condições de trabalho, de salários e de situação funcional da grande maioria

de professores: os denominados precários – ACTs – Admitidos em Caráter Temporário, sem as garantias trabalhistas previstas na CLT.

A contribuição histórica do movimento docente para a melhoria das condições de trabalho, salariais e funcionais, durante aquele período analisado foi inquestionável, no entanto, no processo de luta por melhores condições de trabalho, visando à qualidade do ensino, à natureza do trabalho docente como um trabalho assalariado, esteve, na maioria das vezes, atrelada às questões ligadas à reposição ou aumento salarial, ainda que estes trouxessem em seu cerne o aumento do número de horas trabalhadas.

Assim, constatamos que, historicamente, até 1990, o professor do ensino público estadual foi-se tornando um trabalhador horista, sem local de trabalho definido e único, sem vínculo empregatício com o Estado, ao mesmo tempo em que a categoria foi exposta a aviltamento salarial, até então, sem precedentes e a certa pauperização do trabalho, ao lado da ocorrência de alta rotatividade de mão-de-obra, específicas do modo de produção capitalista, mesmo para o professor efetivo. No caso dos Admitidos em Caráter Temporário - ACTs, situação da grande maioria, a situação trabalhista era ainda mais perversa. Ainda que o controle sobre o trabalho, a perda de autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho docente não tenham se processado sem embates, estes processos ocorreram de forma acelerada.

Questões atuais: reformas educacionais de cunho neoliberal e trabalho docente estranhado

É certo que na etapa atual de reestruturação produtiva, de reprodução do capital, a chamada flexibilização do trabalho ocorre em todas as suas modalidades.¹¹

A mundialização do capital consubstancia-se no processo de reestruturação produtiva, promovendo profundas alterações no mundo do trabalho, quer pela introdução de novas tecnologias no sistema produtivo, quer pelas determinações políticas de cunho neoliberal.

Como o processo educacional e os processos sociais mais ampliados de reprodução estão intimamente interligados, as relações, as condições e a natureza do trabalho docente vêm sendo profundamente precarizados, no decorrer das últimas décadas. Com a debilitação da classe trabalhadora, salários reais baseados em ganhos modestos, proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas e retrocesso do poder sindical, os trabalhadores da educação, veem-se cada vez mais precarizados, ao exercerem um trabalho cada vez mais flexibilizado e fragmentado.

A partir de diretrizes gerais, reformas do Estado materializam-se, gerando profundas consequências em diferentes dimensões, sobretudo na perda de conquistas sociais.

Além da redução dos gastos públicos na área social, podem ser apontadas como suas diretrizes centrais:

tornar o Estado mais 'eficiente' e 'eficaz' na gestão dos fundos públicos, favorecendo as atividades privadas e economizando recursos para remunerar o capital financeiro; privatizar todos os setores considerados não-estratégicos para o Estado brasileiro (a educação, por exemplo); reduzir os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores ao longo da história e, principalmente, as garantias estabelecidas na Constituição Federal de

¹¹ Flexibilização esta que implica em: realização de multiplicidade de tarefas; pagamento pessoal mediante bonificações; aprendizagem no trabalho em todas as suas modalidades: formação permanente, ensino à distância; ênfase na corresponsabilidade do trabalhador; ausência de segurança no trabalho e condições precárias para trabalhadores temporários. (SWYNGEDOUW apud HARVEY, 2010, p.167)

1988; enfim, retirar todos os obstáculos jurídicos, políticos e sociais ao processo de acumulação do capital. (DIAS; MINTO, 2010, p.77)

Estas constituem a base das reformas efetuadas pelo governo em nível federal e estadual, no Brasil, direcionando as políticas sociais a partir da década de 1990. A reforma do Estado brasileiro teve, na privatização dos serviços públicos, a expressão mais intensa desse processo, juntamente com a forte influência de organismos internacionais como Banco Mundial, BIRD, entre outros (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996). Substituem-se os princípios do direito público e conquistas sociais pelos princípios do mercado e do lucro, gerando a necessidade de ressignificar a ação do Estado e de seus serviços, na perspectiva do mercado.

Diante dessas reflexões faz sentido indagarmos até que ponto o trabalho docente em São Paulo configura-se como *trabalho decente*. (OIT, 2012)

Reflexos do neoliberalismo na política educacional paulista

As promessas das opções neoliberais e neoconservadoras escondem muito mais do que dizem e prometem; com suas análises interesseiras e fraudulentas pretendem destruir as redes escolares públicas, como nunca, na história, poderíamos ter imaginado. (SANTOMÉ, 2003, p. 11)

Em São Paulo, o Governo Mário Covas (1995/2000) institui um novo modelo de gestão que atendesse às novas demandas da sociedade globalizada e do novo modelo de Estado, pautado na racionalização de custos da educação escolar. A reforma desloca o eixo do pedagógico para o administrativo, desconsiderando sua necessária interlocução e se materializa com o *Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual*, cujos eixos centrais subordinam-se à lógica da racionalidade econômica, visando suprir as deficiências do sistema educacional: 1) *Melhoria da Qualidade de Ensino*, 2) *Mudanças nos Padrões de Gestão* e 3) *Racionalização Organizacional*.

O principal objetivo do *Programa* enfocava a racionalização dos investimentos em recursos humanos, físicos e materiais e o enfrentamento das “disfuncionalidades” do sistema educacional mediante uma série de medidas, visando à reorganização do Estado.

Na prática, essa reorganização resultou em: fechamento de escolas e salas de aulas, intensificação do processo de municipalização de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, demissão de professores, significando forte golpe na rede pública de ensino. Em complemento a essa lógica política, a Secretaria de Estado da Educação – SEE - cria um sistema próprio de avaliação - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP) -, articulando-o ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC (SAEB), juntamente com o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.

Nova etapa da educação pública paulista desencadeia-se, marcada pelo agravamento de problemas decorrentes dessas medidas: aumento de número de alunos por sala de aula; baixos salários; falta de professores; sucateamento de infraestrutura e um novo problema, até então desconhecido, a aprovação em massa de alunos, resultante da aplicação da progressão continuada, rapidamente conhecida como “promoção automática”. Essa aprovação, em parte, advém da pressão da SEE na busca por mudança, sem custos, dos índices desfavoráveis de reprovação e evasão, sem garantir a socialização dos conteúdos curriculares. Reprovação passa a ser considerada exclusão, entretanto, os índices do SARESP mostram

que a política educacional paulista exclui cada vez mais, ao priorizar a racionalidade de gestão, sacrificando as precárias condições de trabalho nas escolas, comprometendo o processo de ensino e de aprendizagem e as relações de trabalho.

O fulcro dessa reforma educacional neoliberal é a redução de despesas e a utilização eficiente dos recursos disponíveis. A SEE, na gestão de Geraldo Alckmin, inicia uma ofensiva na exploração do trabalho docente, mediante estratégias do mercado, visando ao aumento da produtividade dos trabalhadores por meio de *bonificação por resultados e desempenho*, pautada basicamente pela *assiduidade e frequência*.¹² Tal política descarta a negociação salarial com sindicatos e esvazia a potencialidade de mobilizações como a greve, pois a única possibilidade de reajuste salarial pela SEE é via bônus por assiduidade.

Podemos, então, evocar o pensamento marxiano de que a redução do homem à condição de mercadoria traz como grave consequência o fato de o trabalhador ser concebido como instrumento de produção. O próprio trabalho transforma-se numa mercadoria rentável, e a “procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria [...] a existência do trabalhador encontra-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria.” (MARX, 1973, p. 102)

No limite dessas reflexões, é-nos lícito pensar o trabalho docente como um trabalho digno, no sentido da concepção de *trabalho decente*: trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, com liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva?¹³

José Serra (2007/2010) lança, logo no início de seu governo, plano ambicioso para a educação paulista, prevendo 10 ações e 10 metas a serem atingidas até 2010.

O foco das ações anunciadas é melhorar a qualidade do ensino público paulista. [...] 1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados. 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série. 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem [...] 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado. 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais [...]. 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe. 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar [...]. 10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas. (SÃO PAULO, 2010)

Estas metas do novo *Plano Estadual de Educação* evidenciam continuidade da política implementada pelo PSDB, em conjuntura mais difícil de consolidação e de agravamento dos problemas estruturais, decorrentes do modelo educacional pautado na racionalização da gestão, progressão continuada, política de bônus, secundarizando a dimensão pedagógica, comprometida pelas péssimas condições de trabalho e de infraestrutura das escolas. (CAÇÃO e MENDONÇA, 2011, p. 225)

Como as necessidades da sociedade de consumo pressionam os sistemas educativos, estes buscam formar cidadãos mais competitivos e individualistas, porém flexíveis, para se amoldarem às mudanças e

¹² Disposto no Decreto 46.167/2001, com base na Lei Complementar 891, de 28 de dezembro de 2000.

¹³ Conceito elaborado em 1999, pela OIT – Organização Internacional do Trabalho.

capazes de trabalhar em grupo para competir. Nesse sentido, o Governo paulista prioriza ações que investissem na dimensão pedagógica e de política salarial, tais como:

*[...] 3- **Currículo e expectativas de aprendizagem:** Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007. [...] Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008. [...] Adoção de procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focados na recuperação da aprendizagem e na aquisição de conteúdos e competências requeridos nas etapas seguintes da vida escolar. [...] 9- **Gestão dos resultados e política de incentivo:** Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes. O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola. **Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores** e a estabilidade das equipes nas escolas. Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.[...] **As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.** (SÃO PAULO, 2008. Grifos nossos)*

No bojo dessas reformas, o governo institui a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, conjunto de medidas adotadas com relação à educação básica que alteram o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008, com o lançamento do programa “*São Paulo faz escola*”. Como parte da política educacional do Estado, a reforma curricular integra o *PQE – Programa de Qualidade na Escola*. Este “estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais”, preconizando:

- a reorganização curricular da educação básica como uma das ações viabilizadoras das metas de melhoria do processo educacional paulista; - a implementação, em 2008, das propostas curriculares de ensino fundamental e médio [...]; - a necessidade de se estabelecer diretrizes que orientem as unidades escolares na montagem das matrizes curriculares desses níveis de ensino, [...] (SÃO PAULO, 2007, p. 196)

As escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma nova proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações. Uma vez mais, docentes, gestores e estudantes foram desconsiderados.

Os docentes viram-se aliados dos processos de tomada de decisões a eles afetas. Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber, tornam-se executores reincidentes, trabalhadores alienados. Seu cotidiano altera-se totalmente, ao serem obrigados a atender a novas diretrizes e metas definidas pela SEE, mediante adoção compulsória do *Jornal do Aluno*, no início do ano letivo de 2008.

Por ser o currículo considerado “o esteio do fenômeno educativo, qualquer mudança no âmbito da educação está, inevitavelmente, associada a mudanças de ordem curricular”. (MORGADO e FERREIRA, 2006, p.77) Dessa forma, se o currículo é uma construção social, prática na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem à prática da função socializadora e cultural da escola (SACRISTÁN, 2000), num dado período, consubstancia-se no *projeto político-pedagógico* de cada escola. É *práxis*, não objeto estático a emanar de um modelo coerente de pensar a educação ou de um currículo prescrito. Definir *currículo* significa descrevermos a concretização das funções socializadoras e culturais da escola, em sua forma particular de realizá-las em determinado momento histórico e para determinado curso ou modalidade de ensino, em uma trama institucional, que se concretiza no *projeto político-pedagógico*. É ele o organizador da ação escolar e o fator de identidade da escola.

Diante dessas considerações, entendemos que a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* não preservou a autonomia e a identidade das escolas, nem respeitou seu projeto político-pedagógico ao alterar o trabalho pedagógico, as relações de trabalho e de poder que se instauram no interior das escolas.

A ingerência da SEE sobre a organização do trabalho docente no interior das escolas obrigou-as a desconsiderar ou a “contornar” objetivos, metas e atividades propostas em seu projeto político-pedagógico e trabalhar com o material didático elaborado pela SEE. Após o período introdutório, a cada bimestre o professor recebe material didático denominado *Caderno do Professor*, além dos cadernos específicos para Gestor, Professor Coordenador e Aluno.

O *Caderno do Professor*, ao pretender ser um subsídio pedagógico ao seu trabalho, detalha para cada disciplina os conteúdos tidos como necessários e a metodologia a ser utilizada, bem como a avaliação. Posteriormente, esses conhecimentos são “cobrados” em avaliação realizada pela SEE e por avaliações externas: SARESP; SAEB; ENEM, visando compor os índices do IDESP.¹⁴

O planejamento do trabalho docente, então, escapa das mãos de professores e gestores, estes, agora “animadores”. O ensino “*como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota predeterminada*” (GITLIN, 1987, p. 117). Na nova ordem neoliberal o professor sente o processo de intensificação de seu trabalho.

Século XXI: novas velhas questões sobre o trabalho do professor do Estado e São Paulo

Ainda que o trabalho docente sob contrato precário sempre tenha existido, conforme apontamos, a atual reorganização do trabalho docente e das políticas educacionais instituídas pela SEE, no sentido de atender às exigências do capitalismo contemporâneo e às políticas neoliberais, conduzem à precarização institucionalizada sob o manto de profusa legislação.

A partir de 2007, com a promulgação da Lei Complementar nº. 1.010 deflagraram-se ataques sistemáticos às formas de contratação cada vez mais precarizadas. Assim, os já nocivos dispositivos da Lei nº 500, de 1974, que dispunham sobre a admissão no serviço público estadual, de pessoal não efetivo, ao instituírem o *regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário*, chancelando esta forma espúria de admissão no âmbito da administração estadual, foram “aperfeiçoados” no sentido de possibilitar formas mais flexíveis e precarizadas de admissão de professores.

Desse modo, os docentes OFAs – Ocupantes de Função Atividade – *Categoria F*, admitidos segundo a Lei 500/1974 e por ela amparados no momento da promulgação da LC nº. 1.010, foram considerados titulares de cargo, os denominados “efetivos de luxo”. No entanto, muitos deles já fora do serviço público, ao serem chamados para assumir suas aulas, viram-se obrigados a lecionar em locais distantes ou em horários incompatíveis com outras aulas já assumidas em outros sistemas de ensino, levando-os a abandonar o magistério público. Àqueles OFAs que permaneceram na rede estadual de ensino foi assegurada a

¹⁴ SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica; ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio; IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo “é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.” (Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>)

atribuição de carga horária equivalente a 12 horas semanais de trabalho, composta por 10 horas em atividades com alunos e 2 horas de trabalho pedagógico na escola em atividades coletivas. (LC nº 1.010/2007, Art. 2º, § 2) Os docentes que não conseguem aumentar o número de suas aulas nos processos de atribuição de aulas anuais ou não obtêm os índices mínimos no processo seletivo simplificado, que ocorre anualmente, permanecem na situação descrita, sendo, muitas vezes, suplantados por graduandos “que passam na prova”. Esta situação gera revolta e indignação entre os professores, acirrando o individualismo e a competição.

Na esteira da citada Lei Complementar, surgem mais três categorias docentes: a *Categoria S*: professor eventual que estivesse ministrando aulas no dia 02 de junho de 2007; *Categoria L*: aqueles que, no dia 02 de junho de 2007, data de promulgação da lei, não estavam ministrando aulas, ainda que estivessem há muitos anos na rede estadual de ensino, teriam até 2011, um momento de transição e, depois, passariam à *Categoria O*, assinando contrato de trabalho por tempo determinado.¹⁵

Como consequência deste bem articulado emaranhado legal¹⁶, subdivide-se uma vez mais a categoria do professorado paulista: *Categoria P* (Estável) – professor que estava admitido na data da promulgação da Constituição Federal de 1988; *Categoria F* – professor que estivesse admitido em 02/06/2007, data da promulgação da LC 1.010/2007 (parágrafos 2º e 3º do Artigo 2º); *Categoria L* – professor admitido a partir de 03/06/2007, com vínculo em alguma escola em 17/07/2009, data de publicação da Lei Complementar nº 1.093; *Categoria I* – professor eventual a partir de 03/06/2007; *Categoria O* – professor contratado após a publicação da Lei Complementar nº 1.093/2009; *Categoria V* – docente contratado como eventual após a publicação da LC nº 1.093/2009.

Como o aprofundamento do arcabouço legal gestado pelos sucessivos governos do PSDB no Estado de São Paulo não é objeto deste artigo, cabe-nos, agora, reatar os fios dessa trama em que se constitui a organização do trabalho docente na rede estadual de ensino.

Da tessitura do processo de trabalho docente: precarização, flexibilização e reforma curricular

Para Souza (2011, p. 2), a modernização dos sistemas educacionais públicos, no Brasil,

instala um processo de precarização que reforça continuamente a subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade. Tomo como referência, a flexibilização dos contratos de trabalho, no setor público, que se expressa não somente pelo trabalho temporário, intermitente, eventual ou em

¹⁵ A criação da Categoria L resultou de um acordo entre os sindicatos e entidades representativas do professorado e o governo, por ocasião da promulgação da LC nº 1.010/2007, visando à incorporação dos docentes, enquadrados na situação acima descrita na São Paulo Previdência – SSPREV, por prazo limitado.

¹⁶ Legislação trabalhista promulgada a partir do governo de José Serra: Lei Complementar nº 1.010, publicada em 02/06/2007 -dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo. Esta LC prevê que os OFAs que estavam com aulas, na data da promulgação da lei, ficavam amparados pela Lei 500/1974, sendo considerados titulares de cargo; Lei Complementar nº 1.093 de 16/07/2009 – institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do magistério da Secretaria da Educação; Decreto nº 54.682 de 13/08/2009 – regulamenta a LC nº 1.093/2009; Instrução Conjunta CEI CENP COGSP DRHU, de 18/09/2009 – dispõe sobre a atribuição de aulas na rede estadual de ensino e sobre a admissão de docentes por prazo certo determinado; Instrução Normativa UCRH 2, de 21/09/2009, republicada em 23/09/2009, dá orientação aos órgãos setoriais do Sistema de Administração de pessoal da Administração direta e das autarquias, quanto ao processo seletivo simplificado de candidatos visando à contratação por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093/2009; Resolução SE – 67, de 01/10/2009 – delega competência para celebração de contratações por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093/2009; Lei Complementar nº 1.163/2012 – altera a Lei Complementar nº 1.093/2009 no sentido de que os contratados para o exercício de função docente possam celebrar novo contrato de trabalho, cuja vigência fica limitada ao período correspondente ao ano letivo de 2012.

tempo parcial (BEYNON, 1999), de estagiários ou bolsistas; [...]. As políticas de gestão do trabalho no setor público conduzem à individualização das relações e da organização do trabalho de professores. Essas políticas se concretizam não somente sob a gestão de competências e de avaliação de performances, como também incide sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista.

Nessa perspectiva, as instituições do setor público, aí inclusas as escolas, passam a reger-se pela “instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (BALL, 2005, p. 1107).

Seguindo este ideário, o *Caderno do Gestor*, publicação dirigida às escolas estaduais paulistas, como parte da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, assevera que o currículo deve ser *gerido* no interior da escola, não construído de forma colegiada, e define essa **gestão do currículo** como: “conjunto de iniciativas que devem ser adotadas na instituição como um todo, para que o *currículo proposto* se transforme em *currículo em ação* nas situações de ensino e de aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2008b, p.2)

O Projeto Político-Pedagógico, então, passa a ser encarado como “um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

Podemos considerar esses pressupostos subsidiários à *cultura do desempenho, das competências* e, nesse sentido, para Ball (2005, p. 117), “a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas”, com vista à melhoria da qualidade e à eficácia.

As alterações nas formas de empregabilidade, a intensificação e complexidade crescente das relações trabalhistas podem evidenciar-se no processo acelerado de individualização dos trabalhadores da educação, fragilizando-os e às suas entidades representativas.

As escolas não mais se constituem em *espaço dos possíveis*, nem em *espaço de tomadas de posições* (BOURDIEU, 1996), uma vez que a concepção e o planejamento do trabalho pedagógico não mais estão afetos a docentes e gestores: cada “passo” a ser dado no sentido do desenvolvimento do processo educativo já vem “pronto” das instâncias superiores da hierarquia do sistema, por meio dos cadernos do professor, do aluno, do gestor, do professor coordenador.

Dessa forma, não há como criar-se nos e entre os docentes aquele *sentimento de pertença* tão necessário ao estabelecimento de uma cultura escolar; à identidade da escola tecida pelas histórias individuais e coletivas de seus atores; ao fortalecimento de relações colaborativas, mediante a definição e construção crítica, consciente e legítima, pela totalidade dos atores educacionais, de um projeto educativo que tenha sentido e qualidade.

Ao não se reconhecerem no próprio trabalho, como sentir-se *parte* de uma escola? Os docentes com os quais temos trabalhado não vêem sentido em sua ação cotidiana, não se sentem à vontade em seu local de trabalho e, ao serem individualmente responsabilizados por seu desempenho e o de seus alunos, não mais confiam em seus saberes, em seu próprio mérito, o que acaba isolando-os cada vez mais, sobretudo porque a meritocracia torna diferenciados os salários dos professores de uma mesma escola, mediante os *bônus* por produtividade. Acirram-se a competição, a desconfiança do outro. Assim, como o processo educativo pode ter êxito e qualidade? Como atender às expectativas e necessidades de alunos concretos e reais?

A experiência estranhada/alienada do trabalho docente aprofunda-se, uma vez que o currículo e o seu planejamento não mais pertencem aos seus trabalhadores. As formas de organização do trabalho apresentam-se estranhas a docentes e gestores. As relações e condições de trabalho depauperam-se. Intensificam-se a exploração e a alienação.

Partindo da tese marxiana de que o trabalho é elemento fundante da sociabilidade humana, Ranieri (2001) considera que o fenômeno da alienação/estranhamento pode ser entendido da seguinte forma: enquanto *Entäusserung* –alienação - apresenta-se como uma categoria presente na produção e reprodução da vida dos homens, *Entfremdung* – estranhamento - tem sua ênfase nos obstáculos sociais que impossibilitam as condições necessárias para a emancipação da humanidade.

Assim, o trabalho alienado impede ao professor identificar-se como classe social com interesses antagônicos aos da burguesia, pois o processo de precarização e intensificação do trabalho desestabiliza a coesão da classe trabalhadora, permitindo o aumento da exploração do trabalhador e a exacerbação do individualismo e da competitividade.

Por sua vez, o estranhamento articula-se a partir da sedimentação dos obstáculos impeditivos à realização do professor enquanto ser social, pois, no momento em que a produção pedagógica é apropriada por um segmento diferente daquele encarregado da produção, ocorre o estranhamento.

Semelhantemente, a precarização, ao afetar os trabalhadores da educação pública, cujos empregos, até pouco tempo, eram estáveis, faz com que estes sejam confrontados

cotidianamente, com exigências cada vez maiores em seu trabalho e desenvolvem sentimentos de que nem sempre estão em condições de responder às exigências. Linhart (2009) chama este processo de precariedade subjetiva, pois estes trabalhadores também vivenciam subjetivamente a instabilidade. (SOUZA, 2011, p. 2)

No limite de nossas reflexões, é-nos lícito pensar o trabalho docente atual, na rede estadual de ensino paulista, como um trabalho digno, no sentido da concepção de *trabalho decente*: adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, com liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva?

Referências

- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, set./dez. 2005.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BURBULES, N.C; TORRES, C.A. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, N.C.; TORRES, C.A. (orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p.11 -26..
- CAÇÃO, M.I. Recuperando a memória: organização do trabalho do magistério público estadual paulista – 1933 – 1990. *Org & Demo*, n. 2, Marília: UNESP – Marília-Publicações, 2000-2001.

- _____. Trabalho docente no ensino publico paulista e a saga da proletarização. *Org & Demo*, Marília, v. 8, n. 12, jun./jul./dez., 2007.
- CAÇÃO, M.I.; MENDONÇA, S.G.L. “São Paulo faz Escola”? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M.A. (org.). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade*. Campinas: Papirus, 2011, p. 219-246.
- DIAS, E. F., MINTO, L. W. Ensino superior em SP: expansão privatista e consequências na educação básica. *Revista ADUSP*, nº 46, jan. 2010.
- GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GITLIN, A. (1987). Common school structures and teacher behaviour. In: SMYTH, J. (ed.). *Educating teachers*. Changing the nature of pedagogical knowledge. London: The Falmer Press.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- IANNI, O. *A sociedade global*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MARX, Karl. *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa: Ed. 70, 1993.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORGADO, J.C.; FERREIRA, J.B. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A.F.; PACHECO, J.A. *Globalização e educação – desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 61-86.
- MORROW, R.A.; TORRES, C.A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N.C.; TORRES, C.A. (orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p.27-44.
- OIT. *Trabalho decente*. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/apresenta%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em 10 nov. 2012.
- RANIERI, J. *A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2001
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. FINI, M.I. (coord.). São Paulo, 2008a.
- _____. *Caderno do Gestor*. FINI, M.I. (coord.). São Paulo, 2008b. Versão preliminar.
- SOUZA, A.N. Modernização do trabalho docente: processo de precarização e ataque ao ofício. In: V ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E VI ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 2011, Maceió. *Anais*. Maceió: UFAL: U. PORTO, CD-ROM.

Legislação consultada

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: *Artigo 115, X - Dispõe sobre a contratação por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.*

LEI nº 500/74, DE 13 DE NOVEMBRO DE 1974: *Dispõe sobre a Instituição do regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas.*

LEI COMPLEMENTAR nº 1.010, DE 01 DE JUNHO DE 2007: *Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas.*

LEI COMPLEMENTAR nº1. 093, DE 16 DE JULHO DE 2009. *Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.*

A “aprendizagem personalizada” e as transformações na profissão de professor: reflexões a partir do caso dos Estados Unidos da América

Leopoldo Mesquita¹⁷

Resumo

A “aprendizagem personalizada” (personalized learning) representa uma tendência hoje firmemente implantada nos sistemas educativos de um certo número de países, com destaque para os países anglo-saxónicos e, de entre estes, os Estados Unidos da América. Essa tendência acarreta uma transformação profunda no conceito de “professor” e no exercício da profissão docente e insere-se numa corrente global que influencia fortemente as políticas educativas na generalidade dos países, entre os quais Portugal..

Nesta comunicação pretendo apresentar uma análise sobre o caso dos EUA nesta vertente de mudança. Em tal análise dar-se-á ênfase ao facto de esta mudança ter na sua base fortes interesses de empresas e grupos económicos e financeiros actuando na área das indústrias educativas, os quais têm actualmente uma influência determinante no desenho das políticas educativas deste país.

As mudanças induzidas por tais interesses assentam na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem. A natureza de tais mudanças confere-lhes um significado particularmente importante no quadro das economias globais dos nossos dias, já que os mercados potenciais dos interesses capitalistas a elas associados são já os dos sistemas educativos de massas da generalidade dos países do mundo.

Na análise do caso estado-unidense, privilegiarei uma recente iniciativa federal de competição por bolsas de financiamento aos distritos escolares, designada por *Race to the Top-District*. Nessa competição, uma das exigências determinantes colocada aos potenciais candidatos era a da criação de um ambiente organizativo e funcional nas escolas que privilegiasse a aprendizagem personalizada por módulos e por percursos individuais de formação, assente na utilização de tecnologias digitais. Nos requisitos do concurso, o trabalho docente aparece confinado a uma acção de apoio e aconselhamento, prevendo-se o *outsourcing* de importantes funções tradicionalmente atribuídas aos professores nas escolas.

Para contextualizar o caso apresentado nesta comunicação, farei uma breve análise da evolução e do sentido das políticas educativas nos EUA, designadamente a partir da publicação do relatório *A Nation at Risk*, as quais configuram, em meu entender, um processo de capitalização dos sistemas de educação de massas neste país.

O contexto: O surgimento de uma lógica capitalista nos sistemas públicos de educação dos Estados Unidos da América

Analisando a realidade da educação pública nos Estados Unidos da América, Mosher, Fuhrman e Cohen afirmam que “no último meio século assistiu-se a uma transformação histórica nos objectivos educativos”, transformação essa que definem da seguinte maneira: “o foco transferiu-se dos recursos (...) para a

¹⁷ Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE – FPCEUP)

questão de saber se virtualmente todos os estudantes atingem a proficiência nos conhecimentos e nas aptidões fundamentais” (Mosher, Fuhrman e Cohen, 2007). A versão radical da mudança referida por estes autores é a que se contém hoje na expressão “no excuses!”, cujo significado é o de que as desigualdades sociais e a quantidade de recursos disponíveis nas escolas são variáveis pouco importantes relativamente ao objectivo de assegurar um pleno “sucesso” educativo de todos os alunos (ver, por exemplo, Thernstrom e Thernstrom, 2004). É esta a tese que se tem vindo a impor nas políticas públicas de educação, não apenas nos EUA mas também em termos praticamente globais e universais.

O foco nos resultados estabeleceu o programa de mudança educativa que, nos EUA, ficou conhecido por *standards based education reform*. O impulso decisivo para este movimento de reforma foi dado pelo relatório *A Nation at Risk – An imperative for education reform*, divulgado em 1983 (National Commission on Excellence in Education, 1983). Neste documento foram identificados dois obstáculos principais para uma desejada e urgente melhoria dos resultados escolares: o primeiro, são as “baixas expectativas” relativamente ao desempenho das escolas e dos respectivos alunos; o segundo, é a multiplicidade de funções e de objectivos que são fixados às escolas e que as afastam da sua função “básica”, ou seja, ensinar e aprender. Sob a aparência de simples ideias de senso-comum, esta apreciação contida em *A Nation at Risk* representa uma ruptura com alguns princípios quase consensuais em todo o período histórico anterior.

No novo paradigma representado por *A Nation at Risk*, a eficiência dos sistemas educativos deixou de poder avaliar-se apenas por critérios relacionados com as necessidades do sistema económico e da estabilidade social, ou com o estabelecimento de patamares de exigência que operem uma selecção dos alunos em função dos papéis a atribuir no aparelho produtivo ou administrativo. Esses critérios continuam a existir, mas aparece agora, ao lado deles, um outro critério que já não parece relacionar-se com as funções que tradicionalmente o sistema educativo era chamado a desempenhar, e que representa a constituição desse mesmo sistema educativo como um sector económico autónomo, funcionando de acordo com uma lógica de “melhoria contínua” do produto educativo, independentemente dos fins a que esse produto se destina.

No quadro deste último critério de eficiência, só interessam os resultados escolares que podem ser imediatamente medidos e quantificados. Esses resultados têm um valor em si que é independente da utilidade que os mesmos possam representar para os indivíduos que os obtiveram ou para a sociedade que, através de impostos, financia os sistemas educativos esperando daí obter benefícios futuros. Separados do seu “valor de uso”, os resultados assumem-se como um mero “valor de troca”. Expresso neste valor de troca, o nível de produção de cada escola determina o seu êxito ou o seu fracasso e tem consequências imediatas no seu futuro.

Os actuais *common core standards*, adoptados já pela grande maioria dos Estados nos EUA, junto com os mecanismos de *assessment* e *accountability*, aperfeiçoados pelo *No Child Left Behind Act*, de 2002 e pela legislação subsequente, representam a instituição de um padrão, ao qual alguns dos promotores do capitalismo educacional chamam “common currency of assessment and measurement” (Quazzo, Cohn, Horne & Moe, 2012: 87). É esta “common currency” que, permitindo conferir aos resultados escolares um valor de troca à escala nacional, institui progressivamente nos sistemas educativos a mesma lógica de competição económica que existe nos demais sectores produtivos. Tudo o que não seja passível de

medição e valorização por esta “common currency” está destinado a perder importância e a desaparecer dos programas educativos.

A colocação do lema “doing more with less” no centro das políticas educativas representa um impulso importante deste processo de mudança. Não basta obter bons resultados, é preciso que ocorra uma melhoria contínua desses resultados e que tal melhoria se faça com o mínimo possível de recursos. O objectivo é “fazer explodir o mito” de que existem boas escolas públicas (Merrifield, 2006). O número de professores e a sua remuneração devem sofrer uma forte redução. A “Baumol’s disease” pode finalmente deixar de ser um obstáculo à rentabilidade dos capitais investidos na indústria educativa (Hill & Roza, 2010).

Existe hoje um ambiente geral de optimismo entre os promotores do capitalismo educacional. Empresas de consultadoria e organizações que apoiam a iniciativa empresarial em educação exaltam “unprecedented flows of venture and growth capital into the U.S. education market” e “the vastly more efficient business models” nesta área, em comparação com outro período em que se verificaram picos de investimento na indústria educativa, nos finais da década de 1990. Como catalizadores de investimentos na educação, aquelas empresas e organizações realçam o envolvimento de grandes fundações, o programa federal *Race to the Top*, os incentivos dados no âmbito do *No Child Left Behind Act*, e os *common core standards*, bem como o forte crescimento das *charter schools*, a educação digital e as aprendizagens individualizadas (Quazzo et al., 2012). Os agentes inovadores na indústria educativa consideram os avanços tecnológicos actuais e a sua rápida adopção por alunos, professores e famílias como um ambiente favorável a uma “disruptive innovation” na educação, na qual o estudante emerge como o centro de uma almejada melhoria contínua da produtividade educativa (Christensen, Horn & Johnson, 2008; Moe & Chubb, 2009). Um conhecido promotor da iniciativa empresarial em educação expressa esse optimismo da forma seguinte: “These are good times for education entrepreneurs. The government, venture capitalists and philanthropists are focused on social entrepreneurship and education as major priorities.” (Sandler, 2010: 141).

O imperativo da produtividade e o programa de aprendizagem personalizada

A lógica de produção educativa definida nos termos precedentes coloca a organização e a produtividade do trabalho escolar no centro das preocupações e iniciativas dos agentes educativos. Nesta lógica, o aluno é o “ultimate worker”. O trabalho do professor organiza e rentabiliza o trabalho do aluno. A economia de custos e o aumento da produtividade significam, nestas circunstâncias, fazer trabalhar o aluno no limite das suas capacidades através de cadências impostas por mecanismos automáticos, nos quais o trabalho do professor seja reduzido ao mínimo indispensável. Tudo isto pressupõe a redução das aprendizagens a conhecimentos básicos e competências diversas, também a ênfase no *digital learning* e a organização modular das aprendizagens, e a progressão escolar individualizada em função dos objectivos que vão sendo alcançados pelo aluno. O programa de *personalized learning* é a expressão desta perspectiva relativamente ao trabalho escolar.

Pretende-se subordinar o funcionamento das escolas e dos sistemas educativos a um princípio de máxima eficiência. Isso significa escolarizar mais alunos durante mais tempo (horas por dia e dias por ano) com melhores resultados, utilizando menos professores com menores ordenados em menos turmas menos escolas e com menores custos administrativos (Roza, 2010). Embora esta ênfase na produtividade do trabalho escolar já se viesse manifestando nos EUA no âmbito da *standards based education reform*, foi a

partir da grande recessão de 2007-2009 e dos cortes nos fundos públicos destinados às escolas então ocorridos, que ganhou maior relevo e impacto. A crise forneceu argumentos fortes para centrar as políticas educativas num “productivity imperative”¹⁸. O principal método preconizado para aumentar a produtividade dos sistemas educativos é “to personalize instruction and employ the smart use of technology”, com recurso intensivo ao *online learning* e o encorajamento à criação de *virtual schools*, bem como “reshaping teacher compensation” e “increasing class size” (Duncan, 2010). As medidas de reforma impulsionadas pelos programas *Race to the Top* prosseguem estes objectivos, como a seguir se referirá.

O movimento pela “aprendizagem personalizada”

Nos últimos dois anos nos EUA têm-se sucedido medidas legislativas ao nível dos Estados de autorização ou expansão das *virtual charter schools* e de instituição de *vouchers* que podem ser utilizados para frequentar *for-profit virtual charter schools* usando a fórmula do financiamento por aluno nas escolas públicas. Outras medidas no mesmo sentido são as que exigem que os estudantes completem um número mínimo de disciplinas através de um sistema *online*, sem o que não poderão completar a sua graduação, ou as que eliminam as restrições respeitantes ao rácio professor/número de alunos nas disciplinas e cursos ministrados *online*. Estas medidas representam o resultado de uma forte acção de *lobbying* político por parte de empresas da área das tecnologias educativas, de investidores que apostam na *digital education*, de fundações e de *think-tanks*, destinada a tornar o *digital learning* no elemento central da actividade dos sistemas públicos de educação (Fang, 2011).

Em termos de organização do currículo e de avaliação de aprendizagens, a transformação que assim se pretende promover representa a generalização dos conceitos de “mastery learning” e de “competency education” a todos os tipos de escolarização e já não apenas à educação vocacional, como até agora acontecia. Como parâmetros determinantes do progresso escolar nos sistemas públicos de educação, pretende-se agora substituir os que estão associados à “Carnegie Unit” por outros que envolvam “a flexible use of time” e um “individualized pacing”. Assim, os estudantes progredirão assim que demonstrem “mastery in knowledge and skills embedded in competencies aligned with common and core standards”. O papel dos professores neste sistema é apenas o de explicar o significado dos objectivos de aprendizagem, ajudar cada estudante a definir um plano individualizado para atingir esses objectivos e controlar a respectiva execução. A inovação tecnológica e uma aprendizagem individualizada com recurso a meios digitais são a chave para a pretendida mudança educativa (Priest, Rudenstine & Weisstein, 2012; Bailey, Schneider, Sturgis & Ark, 2013; Sturgis, 2012).

Sendo um novo programa na iniciativa federal *Race to the Top*, a *RTT-District* foi uma competição promovida pelo Departamento de Educação (DE) do governo dos EUA, na qual estruturas educativas locais (*Local Education Agencies – LEAs*), em separado ou em consórcios, se candidataram a financiamentos na ordem dos 5 aos 40 milhões de dólares, dependendo do número de alunos abrangidos. O DE definiu como segue os objectivos deste programa:

¹⁸ “[T]he crisis could ultimately strengthen public education if leaders set their sights not on incremental budget cuts, but rather on refocusing schools around a productivity imperative” (Roza, Goldhaber & Hill, 2009)

The Race to the Top-District competition is aimed squarely at classrooms and all-important relationship between educators and students. The competition invites applicants to demonstrate how they can personalize education for all students in their schools. (...)

[A]pplicants must design a personalized learning environment that will use collaborative, data-base strategies and 21st century tools such as online learning platforms, computers, mobile devices, and learning algorithms, to deliver instruction and supports tailored to the needs and goals of each student, with the aim of enabling all students to graduate college- and career-ready. (U.S. Department of Education, 2012a)

Os critérios de selecção dos projectos a apresentar obrigavam estes a abranger todos os domínios de organização e funcionamento das respectivas escolas. As funções de “teaching” e “leading” foram agrupadas numa só, sendo o seu fim o de proporcionar a cada estudante a possibilidade de estruturar o seu plano de aprendizagens, tendo em vista os objectivos estabelecidos, e medir os progressos realizados. Para isto, os estudantes deveriam ser apoiados pelas escolas nos seus planos individuais de aprendizagem, no que respeita a estratégias e instrumentos, nomeadamente os digitais. Mesmo assim, nos critérios de selecção dos projectos, o apoio dos “educadores” às aprendizagens dos alunos vinha considerado como segundo em importância, depois do suporte a proporcionar pelas famílias. Aos estudantes deveria ser dada oportunidade “to progress and earn credit based on demonstrated mastery, not the amount of time spent on a topic”. A frequência das escolas por parte dos estudantes não figurava como exigência obrigatória nos critérios de selecção, devendo as LEAs disponibilizar, em condições devidamente operacionais, “information technology systems that allow parents and students to export their information in an open data format” para outros sistemas digitais de aprendizagem, funcionando como tutores electrónicos. As LEAs participantes eram obrigadas a ter um sistema completo de dados sempre actualizados respeitantes ao progresso individual de cada aluno. Tinham também de proporcionar às equipas dirigentes das escolas “sufficient flexibility and autonomy over factors such as school schedules and calendars, school personnel decisions and staffing models, roles and responsibilities for educators and non-educators, and school-level budgets”. Os parâmetros de avaliação do desempenho de professores, directores e superintendente nas LEAs participantes deveriam incluir a melhoria continua dos resultados escolares dos alunos, estes medidos em exames estatais, testes de fim de curso e provas práticas de avaliação. Finalmente, as LEAs participantes neste concurso eram obrigadas a delinear esquemas para estender o modelo de aprendizagem personalizada a outros alunos ou escolas não abrangidas pela candidatura (U.S. Department of Education, 2012b).

A *personalized learning* surge assim como um conceito relevante nas políticas educativas dos EUA. Embora, em termos teóricos, possam existir diferentes tipos de organização do trabalho escolar em que formas de aprendizagem personalizada tenham lugar, a corrente principal actualmente praticada tem na sua base a utilização das novas tecnologias de comunicação e identifica-se com o conceito de *online learning*. O aluno é assim colocado no centro do processo de aprendizagem e tal é apresentado como uma espécie de libertação relativamente ao chamado modelo-fábrica na educação de massas (Chubb, 2011). Todavia, a combinação da escolaridade obrigatória e de objectivos e formas de avaliação padronizadas, mais a existência de sofisticados sistemas de armazenamento e tratamento de dados sobre as aprendizagens dos alunos e de poderosos interesses ligados às indústrias educativas, tudo isto compõe um retrato de conjunto que não se coaduna com a referida imagem de libertação do aluno de constrangimentos indesejáveis na sua prática escolar.

Na verdade, o propósito de “liberating learning”, tal como é representado pelos defensores do capitalismo educacional, significa substituir os sistemas educativos públicos em que os professores e educadores têm um papel determinante, por um modelo de “free enterprise” aplicada a tais sistemas educativos (Moe & Chubb, 2009). A tecnologia e a “disruptive innovation” tornam-se assim a base dos novos sistemas de educação “centrados no aluno”. O “liberated student” aparece afinal como sendo uma espécie de “free worker” de uma pretendida “revolução industrial” na educação de massas. Os fins da educação pública ficam assim reduzidos a uma mera soma de planos individualizados de aprendizagem dos alunos e das escolas.

Conclusão

A Internet e o seu papel no desenvolvimento das aprendizagens escolares transformou-se num tema central na organização e funcionamento dos sistemas educativos. A necessidade de reestruturar as escolas e a educação pública tendo em conta as novas tecnologias, insere-se numa inevitável urgência de democratizar as aprendizagens, reforçar o envolvimento das comunidades exteriores à escola nos assuntos educativos e melhorar os resultados escolares em prol do bem comum.

De há algumas décadas a esta parte, uma forma particular de lidar com estes assuntos tem vindo a assumir um lugar privilegiado nas políticas educativas. Os defensores e agentes da “livre empresa” aplicada à educação têm influenciado fortemente as políticas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos. A educação das novas gerações é vista por tais defensores e agentes como um campo propício a investimentos capitalistas, sendo a “educação digital” e os sistemas de “aprendizagem personalizada” os meios principais para prosseguir tais interesses.

A realidade hoje vivida nos sistemas públicos de educação nos EUA representa uma tendência que se vem manifestando, sob formas e graus diversos, pelos decisores políticos a nível global. A forte diminuição do rácio professor/aluno, a digitalização dos currículos, a concentração dos objectivos de aprendizagem em “metas comuns” facilmente traduzíveis em resultados quantitativos e a personalização dos percursos de aprendizagem e de formação, correspondem a políticas que vão sendo prosseguidas um pouco por toda a parte. Em Portugal esta tendência manifesta-se de uma forma particularmente nítida, embora o presente corte acentuado nas despesas públicas com a educação tenha imposto drásticas limitações ao “plano tecnológico” para a educação que vinha sendo prosseguido pelo governo anterior.

Nos programas de “educação digital” e de “aprendizagem personalizada”, o papel do professor sofre uma transformação profunda. Ele deixa de ser um educador por excelência e um especialista na respectiva área, encarregue de transmitir, disponibilizar e construir conhecimentos em interacção permanente com os respectivos alunos, para passar a ser apenas um apoio ao trabalho autónomo desses mesmos alunos. Pretende-se que este trabalho autónomo do aluno esteja devidamente enquadrado por currículos digitais padronizados, sistemas de avaliação centralizados e aplicados de forma permanente e sistemática, e bases de dados sobre os percursos e resultados escolares de cada aluno, em condições de serem a todo o tempo transferíveis para “tutores electrónicos”. Na base desta mudança estão poderosos interesses capitalistas ligados às indústrias digitais e educativas, para os quais é vital a substituição do trabalho vivo e pago dos professores pelo trabalho morto das tecnologias e pelo trabalho não pago dos alunos.

Referências

- Bailey, J., Schneider, C., Sturgis, C., & Ark, T. V. (2013, Janeiro). The shift from cohorts to competency. Foundation for Excellence in Education in association with Getting Smart, Digital Learning Now! Smart Series. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.digitallearningnow.com/wp-content/uploads/2013/01/CB-Paper-Final.pdf>
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill.
- Chubb, J. (2011). More productive schools through online learning. In F. M. Hess & E. Osberg (Eds.), *Stretching the school dollar: How schools and districts can save money while serving students best* (pp. 155-178). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Duncan, A. (2010, Novembro 17). The new normal: Doing more with less. Secretary Arne Duncan's remarks at the American Enterprise Institute. United States Department of Education. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.ed.gov/news/speeches/new-normal-doing-more-less-secretary-arne-duncans-remarks-american-enterprise-institut>
- Fang, L. (2011, Dezembro 5). How online learning companies bought America's schools. *The Nation*. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.thenation.com/article/164651/how-online-learning-companies-bought-americas-schools?page=0,0>
- Hill, P., & Roza, M. (2010, Julho). Curing Baumol's disease: In search of productivity gains in K-12 schooling. Center on Reinventing Public Education. Retirado em Janeiro 28, 2013 de http://www.crpe.org/sites/default/files/whp_crpe1_baumols_jul10_0.pdf
- Merrifield, J. (2006). Discipline is the key to Milton Friedman's gold standard for education reform. In R. C. Enlow & L. T. Ealy (Eds.), *Liberty & learning: Milton Friedman's voucher idea at fifty* (pp. 125-137). Washington D.C.: Cato Institute.
- Moe, T. M., & Chubb, J. E. (2009). *Liberating learning: Technology, politics, and the future of american education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mosher, F., Fuhrman, S. H., & Cohen, D. K. (2007). The research that policy needs. *Educational Horizons*, 86(1), 19-28, Retirado Janeiro 15, 2011 de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ776906&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ776906
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Priest, N., Rudenstine, A., & Weisstein, E. (2012, November). Making mastery work: A close-up view of competency education. Nellie Mae Education Foundation. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2012/11/Making-Mastery-Work-NMEF-2012-Inline.pdf>
- Quazzo, D. H., Cohn, M., Horne, J., & Moe, M. (2012). *Fall of the wall: Capital flows to education innovation*. Chicago: GSV Advisors.

- Roza, M. (2010). Now is a great time to consider the per-unit cost of everything in education. In F. M. Hess & E. Osberg (Eds.), *Stretching the school dollar* (pp. 71-96). Cambridge: Harvard Education Press.
- Roza, M., Goldhaber, D., & Hill, P.T. (2009) "The Productivity Imperative – Getting More Benefits From School Costs in an Era of Tight Budgets", *Education Week*, January 5, 2009. Retirado em Janeiro 13, 2009 de http://www.edweek.org/ew/articles/2009/01/07/16roza_ep.h28.html.
- Sandler, M. R. (2010). *Social entrepreneurship in education: Private ventures for the public good*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Sturgis, C. (2012, July). The art and science of designing competencies - A competency works Issue Brief. International Association for K-12 Online Learning. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.nmefoundation.org/getmedia/d191a967-3f77-4530-ad4a-b199fbd94bc3/CompetencyWors-IssueBrief-DesignCompetencies-Aug-2012?ext=.pdf>
- Thernstrom, A., & Thernstrom, S. (2004). *No excuses: Closing the racial gap in learning*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- U. S. Department of Education (2012a, Agosto). *Race to the top-district competition: Background*. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-district/2012-background.pdf>
- U. S. Department of Education (2012b, Agosto). *Race to the top-district executive summary*. Washington, D.C. 20202. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-district/2012-executive-summary.pdf>

Avaliação da Política Pública Educacional- Projeto Realphabetização: uma análise da profissionalidade avaliativa dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro- RJ (2009-2010)

Carla da Mota Souza

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar o papel político e pedagógico dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro ao avaliarem, a política educativa: Projeto Realphabetização (2009-2010). Esta política foi celebrada entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O Projeto Realphabetização tinha como objetivo, promover a correção de fluxo dos alunos com distorção idade/série, não alfabetizados, do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A metodologia usada combinou as abordagens qualitativa e quantitativa, com emprego de diferentes instrumentos de produção de dados: questionário, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Teoricamente foi fundamentada no corpo conceitual formulado por Bourdieu, com os conceitos: campo, agente, habitus, estratégia e capital, bem como na concepção de educação emancipatória de Freire. Para a contextualização foi discutido o ciclo das políticas públicas, descrito por Stephen Ball e Richard Bowe; com ênfase no contexto da prática. Também foram considerados o conceito de participação, em Antonio Faundez e Pedro Demo, e as contribuições do paradigma da avaliação emancipatória, formulado por Ana Maria Saul. A pesquisa justifica-se, porque o sistema democrático exige dos professores uma nova profissionalidade. Nesta, o docente avalia as políticas educacionais, enquanto ser potencializador de justiça social e medidor das ações pedagógicas no espaço escolar. Portanto, a pesquisa se enquadra no eixo: "Trabalho docente e políticas educativas". Também foi problematizada nesta, a relação entre o público e o privado na educação, na medida em que a natureza do Projeto Realphabetização foi uma parceria público-privada. Conclusões: o estudo apontou, na perspectiva dos professores, a frágil e ultrapassada fundamentação pedagógica do Projeto Realphabetização, bem como seu caráter autoritário, na medida em que nega o protagonismo docente na prática pedagógica. A pesquisa revelou uma baixa efetividade na correção do fluxo escolar dos alunos. Entretanto, os professores consideraram, válida, porque entenderam que existiu ganho social para os alunos, mesmo para aqueles que não saíram alfabetizados. Foi possível analisar que as avaliações feitas pelos docentes, recaíram no seu fazer pedagógico, ocorrendo desatenção no que tange a avaliação política. As amarras do opressor permanecem incrustadas nestes profissionais, que, ao fazerem seu melhor pedagógico, nem sempre percebem as armadilhas que são engendradas no campo educacional pelos sujeitos que implantam as leis e as normas.

Palavras-Chave: Projeto Realphabetização - Município do Rio de Janeiro; Política Educacional; Avaliação de Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi originado de trabalho de pesquisa, vinculado a Universidade Federal Fluminense (UFF). O objetivo foi dar voz e compreender a lógica avaliativa dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) a respeito da política público-privada entre a Secretaria de Educação (SME) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O período estudado foi 2009-2010 e o *locus* pesquisado foi a 7ª CRE. Atualmente o Município do Rio de Janeiro é constituído de onze (11) CREs. O Município possui uma área de 1.224,56 km². Sua população se constitui de 6.320.446 habitantes e a taxa de analfabetismo é de 2,94% da população com 15 anos ou mais (IBGE, 2010).

O município estudado compreende 1065 unidades escolares, 225 creches de horário integral, 109 unidades escolares que atendem como creche, além de 178 outras creches conveniadas e 26 espaços de desenvolvimento infantil. Deste universo, 117 escolas fazem parte da 7ª CRE. Foram 56 escolas atendidas pelo Projeto em 2009 e 18 em 2010. Na 7ª CRE.

O total de professores à frente do projeto foi de 129 docentes, distribuídos nos anos de 2009 e 2010. Participaram da pesquisa 50 docentes, portanto a amostra corresponde a 38,76% de todos os docentes.

O número de alunos iniciais participantes em 2009 foi de 2.057 e, em 2010, foram 345. Segue detalhamento comparativo entre a Rede Municipal e a 7ª CRE.

Tabela 1: Alunos Participantes do Projeto Realphabetização

Anos	Rede Municipal/Início do ano Alunos/Projeto Realphabetização	7ªCRE/ Início do ano Alunos/Projeto Realphabetização	% Rede/7ª CRE (início do ano)
2009	13.000	2057	16%
2010	4.165	345	8%

Fonte: A partir dos dados em campo pela pesquisadora

A pesquisa constou de duas etapas. A primeira com questionários para todas as escolas da 7ª CRE, seleção dos professores que se propuseram a participar da entrevista, seguindo o critério de privilegiar os docentes com mais tempo a frente do Projeto, ou que, tivessem seguido a turma no ano posterior.

Para embasar a pesquisa foram usados os seguintes arquétipos: o primeiro foi a compreensão do conceito de política pública. Osga (2000) esclarece que não existe uma única definição de política pública. Ela concebe política pública como processo, ou seja, arena de negociação e de lutas entre os diferentes agentes e grupos envolvidos. Höfling esclarece ainda que:

[...] as políticas públicas são compreendidas como as de responsabilidade do Estado, quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HÖFLING, 2001, p.31).

O segundo, a reflexão do Paradigma da Avaliação Emancipatória como forma de ressaltar a importância desta avaliação no processo de construção e consolidação das avaliações de políticas educacionais. Não existe, *a priori*, um único modelo de avaliação, todavia não se deve reduzir avaliação a

uma escolha de combinação de métodos e técnicas em função da preferência do avaliador. As características deste paradigma são congruentes com as contribuições do ciclo de política descrito por Bowe et al. (1992), quando aplicados à avaliação das políticas educacionais.

O terceiro foi à compreensão do conceito de aluno alfabetizado. O IAS considera para fins censitários que os alunos que leem/escrevem palavras, frases e textos são todos alfabetizados. Estes alunos no final do ano estão aptos a passarem para a próxima etapa, que no município do Rio de Janeiro se constitui de outro Programa do IAS, o “Acelera Brasil”. Assim os percentuais apresentados são supradimensionados, pois nem sempre que o aluno lê palavras, frases e textos, o faz com compreensão. Segundo Soares (2003, p.15) a alfabetização é “em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. A autora afirma que, “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2003, p.16). Sem compreensão o aluno apenas reage a um processo mecânico sem sentido.

Importante ressaltar que estes pilares estão assentados num grande arcabouço teórico metodológico que tem como fundamento primeiro os conceitos de campo, habitus, agente, capital e Estratégia de Bourdieu e a concepção de educação emancipatória de Freire.

2- Surgimento e Funcionamento do Projeto Realfabetização no Município do Rio de Janeiro

O Projeto surgiu em 2009, como proposta política de correção de fluxo dos alunos não alfabetizados com distorções série/idade dos 4º, 5º anos não alfabetizados, pelo governo atual. Foi adaptado do Programa “Se Liga” de propriedade do IAS à estrutura administrativa do município, sendo oficialmente conhecido como Projeto Realfabetização. **As primeiras turmas foram criadas após “diagnóstico”, por meio de uma avaliação de responsabilidade do Instituto Ayrton Senna, aplicada a toda rede escolar dos 4º e 5º anos, para medir conhecimentos de leitura/escrita dos alunos. A partir desta seleção e entendimento, que aqueles alunos eram analfabetos funcionais, formaram-se turmas com um quantitativo de no mínimo 11 alunos e no máximo 25.**

Os alunos no Projeto Realfabetização são orientados pela metodologia (IAS) – esta é voltada para uma gestão de resultado, baseado em metodologia própria composta por: recursos gerenciais, didáticos e humanos. Dentre o material de apoio do projeto, existem as matrizes, que são descritores de habilidades, com os indicadores de sucesso a serem monitorados: deveres de casa, contabilidade de falta dos professores, contabilidade de falta dos alunos, livros paradidáticos lidos pelos alunos e professor e dados posicionais da situação de leitura e escrita dos alunos; diagnósticos da realidade educacional, com relatórios de acompanhamento e avaliações (provas do IAS).

Após o professor preencher as matrizes avaliativas de cada aluno mensalmente, são recolhidos os dados e entregues para o itinerante, que leva os dados para serem condensados pelo Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI).

O Projeto Realfabetização que utiliza a mesma metodologia do programa “Se Liga”, também se baseia no Método Dom Bosco. Segundo explicação documental do próprio IAS, a proposta pedagógica deste método voltado em sua origem para a alfabetização de jovens e adultos, adaptada para crianças.

Este método é conhecido no Brasil desde a década de 1960. Reconhecido como método eclético por trabalhar as sílabas das palavras-chaves, apresentando um desenho gerador. O método segue um cronograma com 42 aulas para ser seguido pelo professor. São 25 palavras-chave cuja apresentação deve ser contextualizada por meio de uma discussão- diálogo a partir do conhecimento prévio dos alunos. O desenho-gerador é o recurso que dá origem à grafia da palavra-chave, expressa significado e associa ideias. A escrita deve ser feita em letra cursiva e de imprensa, para que o aluno se familiarize simultaneamente com os dois tipos de letras.

Quanto aos materiais pedagógicos, cada turma do Projeto Realphabetização recebeu um *kit* com materiais didáticos específicos, contendo uma caixa de livros de literatura, composta de 30 títulos diferentes, material dourado, para trabalhar a matemática e alfabeto emborrachado (letras móveis). Cada discente recebeu um módulo de alfabetização (“*cartilha*”) e um caderno de atividades.

O instituto garante em documentos oficial e no seu próprio site, que o sucesso chega a atingir 95% de alfabetizados. Ainda esclarece que, em muitos casos, os alunos aceleram sua aprendizagem “pulando” para séries seguintes. As aulas são pensadas para cumprir 200 dias letivos com atividades. A rotina deve ser rigorosamente marcada com tempos previstos para as atividades. As etapas da rotina estão relacionadas na Tabel3..

O importante no Projeto é que o professor siga os passos demarcados pela sistemática exposta a cima. A Tabela 4 mostra dados fornecidos pela 7ª CRE, consolidados no mês de dezembro de 2009, lembrando que na contabilidade final não foi levado em conta os alunos evadidos.

Tabela 3 : Passos da aula do Projeto Realphabetização

ATIVIDADE	TEMPO
Acolhida	
Curtindo as leituras	
Correção do para casa	
Desenvolvimento das atividades (palavra chave-diálogo; exploração do módulo de alfabetização; exploração do caderno de atividades)	
Revisão do dia	
Para casa	

Fonte: Dados de Instruções do Instituto Ayrton Senna (2011)

Tabela 4 – Indicadores Município do Rio de Janeiro

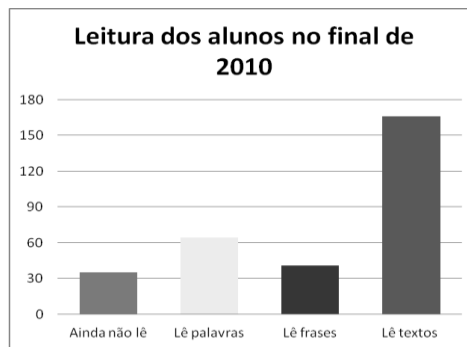
Dezembro 2009

acompanha mento	Número de turmas/professores	93
	Sias letivos previstos no mês	13
	Dias letivos dados no mês	13

	Alunos no início do mês	1886
	Alunos no final do mês	1862
	Faltas dos professores (justificadas e não justificadas)	0
	Percentual de faltas de professores	0
	Faltas de alunos (justificadas e não justificadas)	2415
	Livros lidos – dezembro	2035
	Para Casa não feitos – dezembro	1816
Leitura	Número de alunos que ainda não leem (nem palavras)	138
	Percentual dos alunos que ainda não leem	7,3
	Alunos que leem somente palavras(silabando e com fluência)	214
	Percentual dos alunos que leem somente palavras (silabando e com fluência)	11,3
	Alunos que leem frases (silabando e com fluência)	336
	Percentual dos alunos que leem frases (silabando e com fluência)	17,8
	Alunos que leem textos (com pausa e com fluência)	1173
	Percentual de alunos que leem textos (com pausa e com fluência)	62,2
Escrita	Número de alunos que ainda não escrevem	146
	Percentual dos alunos que ainda não escrevem	7,7
	Alunos que escrevem somente palavras (não ortograficamente e ortograficamente)	474
	Percentual de alunos que escrevem somente palavras (ortograficamente e não ortograficamente)	25,1
	Alunos que produzem textos (com frases soltas dentro do texto e coesos)	1240
	Percentual dos alunos que produzem textos (com frases soltas dentro do texto e coesos)	65,7

Os gráficos abaixo também são gerados a partir de dados oficiais da 7ª CRE e novamente não são calculados os percentuais considerando os alunos evadidos ao final do ano. Quando contabilizado os dados gerais apenas dos alunos que leem textos, pois possivelmente são estes alfabetizados, o percentual do sucesso do IAS cai de 92,52% para 57,02% e de 86,27% em 2010 cai para 48,12%. **Na escrita os percentuais se fixam em 60,28% em 2009 e 51,30% em 2010.** Dessa maneira, o “brilhantismo” da metodologia do sucesso se transforma em padrão modesto de resultados positivos. Seguem os dados gráficos de 2010.

Gráfico 1



Ainda não lê	Lê palavras	Lê frases	Lê textos
35	64	41	166

Fonte: Elaboração própria a partir de dados oficiais da 7ª CRE

Gráfico 2



Ainda não escreve	Escreve somente palavras	Produz Textos
35	94	177

Fonte: Elaboração própria a partir de dados oficiais da 7ª CRE

3- Análise do pesquisador frente ao campo explorado.

O estudo trouxe à tona que a massa de alunos “excluídos por dentro” do sistema engrossa a estatística dos analfabetos funcionais, nas unidades escolares do município. Uma discussão responsável reclama por ser realizada, pois as escolas estão perpetuando à lógica reprodutivista, tal como conceituada por Bourdieu (1992), consagrando uma prática de inclusão-excludente dos muitos alunos que frequentam os espaços

escolares e deles saem despreparados para a vida. São verdadeiras usinas de mão-de-obra barata a alimentar o sistema capitalista de exploração do trabalho.

Para quebrar esta concepção, o professor passa a ser um aliado indispensável, como aquele capaz de ajudar na transformação e na conscientização dos alunos para a importância da aprendizagem crítica, reflexiva, participativa e humanista

A questão que se estabelece é que as escolas estão sendo “tímidas” em sua capacidade pedagógica de planejamento, pois não têm conseguido se organizar para propor novos caminhos em prol da alfabetização dos alunos analfabetos funcionais em seus próprios espaços. O trabalho em conjunto dos profissionais da educação não tem sido orquestrado em sintonia e com isto gera discrepância em todo o sistema educacional. Problema este que coaduna com a limitação do professor que não tem apoio de outros profissionais para auxiliarem o trabalho cooperativo, já que muitos educandos analfabetos apresentam problemas sociais, neurológicos, entre outros que não podem ser sanados apenas pelo professor. Esta tem sido uma grita dos profissionais da área.

A pesquisa apontou para recontextualização da política pública analisada, que apesar da lógica gerencial *top-down*, de controle legal, por parte dos órgãos municipais e do IAS, sobre as atividades do professor nas salas de aula, com o direcionamento das práticas docentes para o cumprimento de tarefas, foi possível constatar uma resignificação, na prática, de uma nova política, tal como conceituado por Ball (2002). Existe certo consenso quanto ao fato de que o professor é elemento central na construção de efetivas mudanças sociais na vida dos educandos. A esse respeito, Giroux (1988) afirma que, perante o “mudancismo”, os professores se sentem simultaneamente ameaçados e desafiados em seu fazer pedagógico. Eles continuam a ser ignorados, por parte dos gestores educativos, que não veem ou não querem ver, neste profissional, conhecimento e competência para fazer análises críticas dos processos decisórios das políticas educacionais.

Os professores são acantonados como forma de minimizar os possíveis problemas gerados por insatisfações e contestações. Eles não são chamados a participar de propostas com as quais irão trabalhar. Ball (2002) explicita sua concepção segundo a qual os professores trabalham e agem sem saber quais serão seus próximos passos, pois a cada momento as instruções são reformuladas, *“numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória”* (BALL, 2002, p.10). O princípio da incerteza se instala, criando desestímulo nestes profissionais quanto a suas práticas educativas. Mesmo com todas as dificuldades o professor encontrou estratégias, rotas auxiliarem mediante a padronização do Projeto Realphabetização e conseguiu imprimir sua marca, com adaptações do seu saber e fazer em sala de aula.

A função pedagógica do professor foi minimizada, pois a avaliação contínua foi suprimida em proveito das matrizes avaliativas elaboradas pelo IAS. A dinâmica do Projeto não possibilitou a decisão final do professor, quanto ao encaminhamento dos alunos. Eles se sentiram tolhidos em sua capacidade avaliativa, pois o que prevaleceu foi o sistema matricial com as informações consolidadas pelo IAS. Este mecanismo de avaliação voltado para os resultados são falhos, pois não possibilita avaliação realística, já que nem sempre um aluno que consegue ler, silabando um pequeno texto, o compreende de fato, como já explicitado neste texto. Existe uma lacuna sinalizada pelos docentes neste processo, que não possibilita descrever, na sua complexidade, a realidade da apropriação da leitura/escrita pelo aluno.

Seguindo a concepção avaliativa do IAS, na 7ª CRE, em 2009, foi verificado que 92,52% dos alunos leem, com fluência ou não: palavras, frases e textos. Em 2010, este percentual foi de 86,27%. Estes são considerados alfabetizados, não importando se a compreensão da leitura é ou não com entendimento do texto lido. Quando retirado o número de alunos que leem apenas palavras e frases soltas, e os evadidos, este percentual se fixa em **57,02%, em 2009, e cai para 48,12%, em 2010. Na escrita os percentuais são de 60,28% em 2009 e 51,30% em 2010.** Dessa maneira, o “brilhantismo” da metodologia do sucesso se transforma em padrão modesto de resultados positivos.

O conceito de alfabetização utilizado para identificar e promover os alunos do Projeto Realphabetização para o Projeto Acelera é mecânico, visto que muitos alunos passaram para a etapa seguinte na situação de decodificadores mecânicos dos símbolos. O próprio nome do Projeto Realphabetização traz consigo um erro conceitual, pois, a partir do momento em que o aluno for alfabetizado, ele não precisará ser (re)alfabetizado. Os alunos que participaram do Projeto e estavam analfabetos foram “possivelmente” alfabetizados.

De acordo com avaliações feitas pelos professores da 7ª CRE, não houve “brilhantismo” na proposta em questão; pelo contrário, foi identificada uma gama de vozes, entre itinerantes e regentes, que declararam que o Projeto se constitui como um “pacote fechado”, que não foi pensado para a realidade do município; que foi e continua sendo antidemocrático enquanto política pública educacional. As mudanças pontuais que vêm ocorrendo na sistemática do Projeto, derivam principalmente da luta social, por meio de reivindicações e contestações de diversas vozes dos profissionais da educação, que pleiteiam, afinal, a sua justa participação no Projeto.

A lógica de premiação utilizada pelo IAS para gerenciar os espaços educativos, tais como Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, foi copiada pela 7ª CRE, que, numa onda produtivista, premiou seus professores no final do ano de 2009 com medalhas representativas de bom profissional e colaborador eficaz. Esta concepção “meritocrática” de premiação foi percebida pelos professores da 7ª CRE, pois a SME-Rio atrelou o desempenho das escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ao pagamento do 14º salário, ou seja, apenas para aqueles profissionais que tiveram, em suas escolas, as metas alcançadas. Estas ações suscitam, além de ranqueamento entre as escolas, clima de insatisfação entre os profissionais. Lyotard (1984, p.46) chama de “performatividade” esta cultura de comparação e controle, como forma de medir a produtividade dos professores. Os índices do IDEB não servem como avaliações transformadoras, pois não se prestam a oportunizar momento de reconstrução do erro dos discentes, mas tão somente a classificar as escolas, podendo ainda servir de mascaramento por meio de dados estatísticos, quando burlados pelas escolas para que seus profissionais ganhem o 14º salário.

Canais abertos como “*blog*” e “*twitter*” não traduzam mudanças na gestão da Secretaria Municipal de educação,. A participação dos agentes envolvidos em qualquer política pública é fundamental, pois, para a construção de qualquer projeto, deve-se partir dos anseios e necessidades da comunidade, para se recolher sugestões e se traçar melhores caminhos na aplicabilidade da política educacional. E posteriormente, deve-se retornar à mesma e verificar os efeitos advindos da política efetivada, como forma de avaliar de fato a política educacional: um ciclo contínuo de avaliação e participação de todos os agentes interessados. Esta avaliação deve ser realizada constantemente, através do fluxo de interação das informações. Portanto, ouvir o professor e valorizar sua participação na construção e manutenção dos Projetos estabelecidos, constitui-se uma prática necessária à democracia.

Muitos pais não conseguiram entender o Projeto Realphabetização. Esta falta de compreensão foi latente também entre todos os professores, devido à multiplicidade de projetos, circulando na rede municipal. Com a quantidade de Projetos na rede escolar e o duplo nome entre o oficial dado pela SME e o original, dado pelas Instituições, em parceria com o governo, ocorre enorme confusão entre os responsáveis pelos educandos e os próprios professores em exercício. Eles desconhecem as nomenclaturas oficiais e/ou confundem-nas. Segue Tabela 5 que mostra a correlação dos nomes entre os Programas originais e a adaptação no Sistema de Cadastro Acadêmico (SCA) do município do Rio de Janeiro:

Tabela 5: Projetos em funcionamento em 2011

Ordem	Projeto	Nome no SCA	Código
1	Se Liga	Realphabetização I	81
2	Novo Realphabetização	Realphabetização 2ª	82
3	Fórmula da Vitória	Realphabetização 2B	83
4	Acelera Brasil	Aceleração 1A	84
5	Tecendo o Saber	Aceleração 1B	85
6	Autonomia Carioca: Aceleração de Estudos II	Aceleração 2	88
7	Autonomia Carioca: Aceleração de estudos III	Aceleração 3	89

Fonte: Dados gerados pelo autor com base informações SME – RJ.

Um dado importante foi revelado por uma das docentes itinerantes entrevistada: ela revelou que, devido à ampla quantidade de projetos presentes na rede, o sistema escolar encontra-se tensionado, ou seja, estão faltando vagas para os egressos das primeiras classes escolares. Estes projetos ocupam salas com quantitativo de alunos reduzido (mínimo de 11 alunos) e muitos funcionam em horário integral. Com isso, muitas escolas passam a ter que aumentar o número de turnos para atenderem a demanda local e, nesta ótica, se estreita o tempo de aula efetivo com os alunos e, conseqüentemente, diminui as possibilidades de maior dedicação dos professores para com os discentes: perdas para o processo de aprendizagem.

ONGs diversas estão atuando nos espaços escolares e ditando as regras a serem seguidas, sem que o corpo escolar possa decidir sobre novas propostas pedagógicas. A entrada das ONGs no espaço educacional causa desordem no sistema escolar. Leher (2008), esclarece como as ONGs se consolidaram a partir da década de 90 na área educacional. O autor destaca que a marca dos novos movimentos da sociedade civil, (ONGs) se deu pelo abandono das categorias e conceitos totalizantes baseados no trabalho, passando a penetrar em setores de responsabilidade do Estado e no regime de parcerias, ditando as regras, baseadas em valores empresariais. Pregam a competitividade, flexibilidade, entre outros valores capitalistas, e com isto escamoteiam seus propósitos econômicos com jargão democrático de ampliação da participação da sociedade civil nas decisões e efetividades governamentais. Surge a terceira via, ou seja, instituições sem “fins lucrativos” que participam da gestão pública, como opção, de autoajuda para solucionar problemas sociais.

Somando-se a este novo movimento, os neoliberais reivindicam um Estado com função de coordenador, fiscalizador das atividades praticadas pelo mercado. A terceira via, apesar de ratificar a crise por culpa do Estado ineficiente como os neoliberais, não comunga o ataque à democracia, pelo contrário, sugeria e continua sugerindo a participação ativa da sociedade civil no gerenciamento da “coisa pública”. O que propõe é o repasse de responsabilidades administrativas com o financiamento do Estado, ou seja, o Estado paga a conta e as Organizações Não Governamentais (ONGs) gerenciam.

Conforme Frigotto (2009, p. 77-136) Fragmenta-se a educação e os processos de conhecimento, com falsos subsídios, em que ocorre repasse financeiro do Estado para o capital privado, por meio de parceria com escolas comunitárias, escolas cooperativas e ONGs. Alternativas mascaradas com o rótulos de democráticas, conforme Frigotto (2009, p. 77-136): A este respeito as autoras Peroni e Adrião são categóricas em afirmar que:

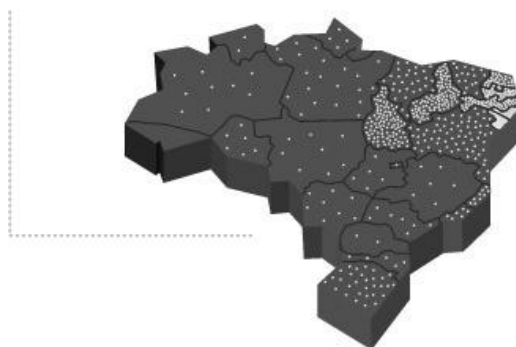
“A gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é parâmetro de qualidade, o que leva muitos sistemas públicos a buscarem parceria com instituições que vendem produtos com promessa da qualidade.” Peroni e Adrião (2005, p. 115)

Os muitos projetos e programas implementados pela SME-RJ, sem diálogo com os docentes, retiram destes, o protagonismo no processo ensino-aprendizagem. Esta atitude arbitrária fere princípios caros ao magistério, como a autonomia pedagógica das escolas. A SME-RJ, dessa forma, contribui para reduzir o trabalho docente a uma mera execução de tarefas.

As políticas educacionais *top-down* fracassaram, pois não conseguem efetividade sem a participação dos agentes interessados e, principalmente, sem a concordância dos professores, que, na prática, acabam por ressignificar os textos legais e as propostas oficiais. O modelo participativo de gestão educacional urge por ser instalado na prática, pois, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), teve início um movimento descentralizador das políticas educacionais, atribuindo-se às escolas e aos seus atores maior autonomia nas tomadas de decisão. Portanto, é um retrocesso implantar projetos sem ampla discussão entre os agentes envolvidos na política.

Há necessidade de se rever a participação da sociedade civil nos espaços que são de responsabilidade do Estado, principalmente o educacional. As isenções de impostos ou repasse de verbas a ONGs devem ser reexaminados, como forma de se buscar retomar o controle de verbas, de conteúdos e de métodos pedagógicos. Pela quantidade de municípios atendidos pelo IAS se pode afirmar que a Educação no país precisa ser reavaliada e levada a sério de fato.

Figura 2: Abrangência do Instituto Ayrton Senna



Fonte: IAS, 2010.

Os docentes perderam a capacidade de educar? São qualificados? São politicamente conscientes? A este respeito vale a pena ressaltar que os docentes participantes da pesquisa apresentam níveis de escolaridade conforme Tabela 6.

Há necessidade de um momento “novo” com maior escuta participativa dos professores para avaliarem as políticas educacionais e participarem de fato da concreção das políticas educacionais. A este respeito, Leite (1997, p.372), ressaltava uma nova “profissionalidade docente”, representada por ação coletiva da escola, na qual se insiram os alunos, pais, comunidade, professores e gestores da educação.

Tabela 6 -Docentes por nível de escolaridade

Nível Educacional	Quantidade docente	%
Mestrado	1	2
Superior	33	66
Pós Graduação	11	22
Normal	5	10

Fonte: Dados gerados pelo autor

Os professores precisam compreender que esta profissionalidade não virá sem o processo organizado de luta da categoria e consciência crítica do seu papel de agente de transformação social. A pesquisa oportunizou aos docentes da 7ª CRE um espaço de reflexão ao dar voz às suas análises com relação ao Projeto Realphabetização e evidenciou o lado adormecido do profissional que se dedica às concepções pedagógicas e esquece seu papel político. O grande desafio que se coloca para os professores é sua responsabilidade crítica e participativa, como forma de poder, tal como conceituado por Demo (2009) e Faundez (1993).

Os docentes precisam compreender esta participação como manutenção do poder democrático e, a partir deste entendimento e conquista, exijam a ruptura deste sistema, ainda estruturado de cima para baixo. O

processo de construção de políticas educacionais precisa ser compartilhado para que todos os agentes se responsabilizem por escolhas de métodos e processos para a obtenção de um sistema educacional que promova a igualdade social. Os padrões de conduta convencionais do docente tarefeiro é comportamento do passado. Nesta, o docente ocupa papel de destaque na avaliação das políticas educacionais, enquanto ser potencializador de justiça social no espaço escolar e medidor e avaliador das ações político-pedagógicas.

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, deve ser o instrumento fundamental para servir de norteador de programas e estratégias a serem responsavelmente construídas pelos docentes e todo corpo escolar:, com alunos e comunidade visando às necessidades dos alunos daquela escola.

Soluções existem. Uma sugestão alternativa é que hajam dois professores especializados em alfabetização, disponíveis em cada turno das escolas , que tenham salas apropriadas, com recursos necessários à alfabetização e um “centro escolar” de apoio, que tenha profissionais como: psicólogo, fonoaudiólogo e uma assistente social. O trabalho compartilhado com vários profissionais por certo trará ganhos para toda coletividade escolar. Uma proposta plausível, possivelmente eficaz, pois será trabalhada à realidade dos alunos de cada escola e bem menos onerosa do que toda monta para implantar projetos como o analisado.

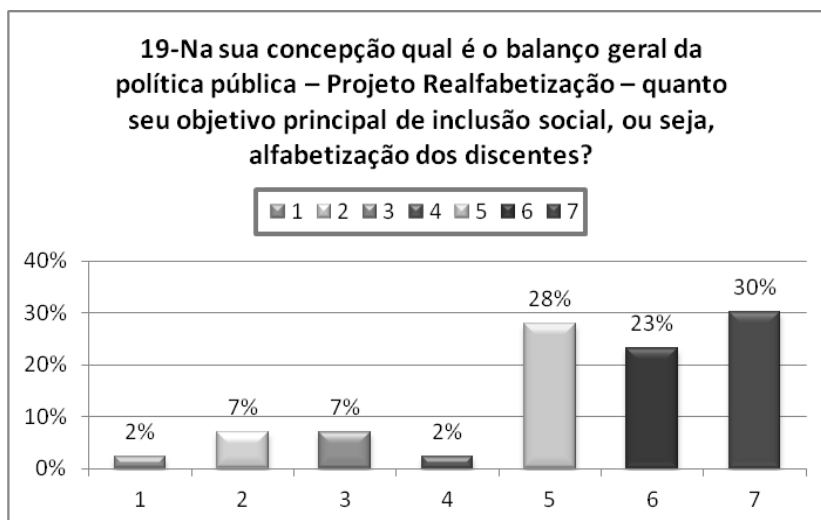
A educação reflexiva e emancipatória, tal como definida por Freire (1997), deve romper com a lógica reprodutivista que ainda persiste nos espaços educacionais, tal como conceituado por Bourdieu (1992). A rede municipal de educação do Rio de Janeiro, enquanto corpo profissional, aliada à comunidade, deve buscar soluções possíveis para evitar as distorções idade/série dos alunos não alfabetizados no interior de suas unidades escolares.

Embora a maioria dos docentes seja qualificada mediante seu nível educacional, carecem de conscientização política, pois as amarras do opressor permanecem incrustadas nestes profissionais, que, ao fazerem seu melhor, nem sempre percebem as armadilhas que são engendradas no campo educacional pelos sujeitos que implantam as leis e as normas. Existe uma visão oblíqua dos docentes da 7ª CRE, que sinalizam para uma positividade da política pública em questão, sem maiores reflexões a respeito do seu caráter coercitivo, limitador e autoritário, do qual emanam regras a serem cumpridas, num processo que, a rigor, é um arremedo de democracia.

Ao que pese todos os pontos contrários a esta política, a oportunidade dada aos alunos fala mais alto para os professores da 7ª CRE e os leva a avaliarem o Projeto positivamente. Os dados quantitativos e qualitativos comprovaram esta análise.

Segue alguns extratos de entrevista com a professora regente BBBBBB, onde se pode averiguar a lógica avaliativa dos docentes da 7ª CRE, evidenciada e verbalizada na voz desta docente:

Gráfico 3



Fonte: Dados gerados pela autora

Pesquisadora (P): Entendi... assim...você lembra no final do ano , os alunos, que foram avaliados de forma, que quem fosse alfabetizado iriam para o projeto Acelera e os que não, voltariam para suas turmas de origem. Isto aconteceu com você?

Professora regente BBBBB (R): não, não aconteceu...eu tive caso de dois alunos, que eles não liam, não escreviam quase nada... eles não tiveram progresso em posição alguma... e eu não tinha colocado o nome deles na lista para ir para o Acelera,[...] Aí para minha surpresa em janeiro eu recebi telefonema da diretora da escola, dizendo que tinha mudado a determinação, que a nossa CRE tinha colocado aqueles dois alunos como alunos **aptos** para irem para o Acelera.

P: Mas por que isso? Disseram por quê?

R: Não, não...não disseram porquê...e aí a gente teve um final de ano assim...que fomos convidadas para um evento...e que nossa CRE foi muito bem colocada, porque teve um alto índice de alunos,que conseguiram ir para o Acelera. Só que meu caso e não foi o único...muitas colegas tiveram seus alunos que não liam e nem escreviam quase nada...e aí foi um fiasco, né? Porque quando chegou em 2010 esses alunos estavam lá... e muito perdidos...

P: Me conta um pouco sobre isto, BBBBB...? Quer dizer então, que eles foram para o Acelera... é se acreditava então, que eles estivessem muito bem...(ela interrompeu)...

R: Não se acreditava!.. (ar de riso)...eles sabiam que eles não estavam..

P: Ah ele sabiam?!.. Quem sabia?

R: Ué?! As pessoas que trabalham com o Projeto...

P: esta política então foi uma política de integração social para estes alunos?

R: foi...foi...acho que sim..apesar de não ter sido uma escolha, de não ter tido uma consulta ao professor, mas eu acredito que teve êxito.

4-Considerações Finais

Os docentes da 7ª CRE avaliaram o Projeto Realfabetização enquanto política educacional e apontaram as seguintes questões:

1. Caracterizado por metodologia pedagógica arcaica, com a volta da “cartilha”, que nos anos de 2009 e 2010 foi empregada como instrumento de apoio à alfabetização dos discentes. Não obstante, isso não comprometeu o trabalho, porque os professores criaram estratégias de adaptação e enriquecimento do material, descrito por eles como “pobre.
2. Política desconexa com a realidade dos educandos do município, pois o Projeto veio pronto de outros estados para ser implantado na rede municipal do Rio de Janeiro, contendo termos distantes do cotidiano carioca, como TALHA, além de termo preconceituoso, como: ZAROLHO.
3. Pautado por mecanismo de avaliação baseado no gerenciamento de resultados, através de matrizes descritivas do IAS, que não contemplam uma avaliação legítima do processo ensino-aprendizagem de cada aluno, pois existe uma lacuna nestas planilhas, o que não permitiu ao professor pormenorizar a apropriação da leitura/escrita dos discentes. Estas planilhas são interpretadas no final do ano letivo e resultam em dados estatísticos positivos, considerados de “total sucesso”, porque englobam todos os alunos que leem/escrevem palavras, frases e textos como alunos alfabetizados.
4. Antidemocrático porque as avaliações dos professores em relação aos alunos foram suplantadas pela metodologia gerencial/censitária do IAS e, dessa forma, os professores não puderam decidir o encaminhamento do discente no final do Projeto, nos anos pesquisados.
5. Antidemocrático também porque os professores não participaram de amplo processo de discussão na rede municipal com vistas à concretização do Projeto ou de outras políticas que buscassem sanar o problema; por também não terem participado da execução da política, através da montagem e correção das avaliações diagnósticas feitas para identificar os alunos analfabetos; por não terem tampouco sido atendidos em vários momentos de suas reivindicações em prol de melhorias no Projeto.

Apesar desses aspectos no balanço geral, os professores avaliaram o Projeto como válido, pois alguns alunos saíram alfabetizados e mesmo aqueles alunos que não conseguiram ser alfabetizados, obtiveram ganhos sociais.

Importante ressaltar a preocupação dos docentes da 7ª CRE com seus alunos e a pouca criticidade dos mesmos com a avaliação do Projeto enquanto política educacional. A análise que se chegou consubstanciada segundo os conceitos estabelecidos na pesquisa, possibilitou compreender que por ser tratar de momento “novo”, onde eles, os professores, passaram a ser os avaliadores e por não estarem habituados a este papel, não conseguiram separar o seu fazer pedagógico/ganhos dos discentes e a sua consciência crítica enquanto avaliadores da política, descrita por eles como desconexa da realidade dos alunos e antidemocrática. Validaram a política por terem percebido que de fato a SME criou a possibilidade de resgatar alunos excluídos do próprio sistema educacional, mesmo que a escolha do caminho para alfabetizar estes alunos não tenha sido democrática. Os professores se mostraram empenhados em suas

atividades pedagógicas, enriqueceram os materiais, acrescentaram outros métodos, burlando as determinações do Projeto original e fizeram a diferença para muitos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, Stephen. J. (2002) Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação.
- Bourdieu, Pierre (1992) A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva.
- Bowe, Richard.; Ball, Stephen J.; GOLD, Arthur (1992). Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, p.19.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC) (1996). Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional, p.27833. Brasília, DF, dezembro.
- Demo, Pedro (2009). Participação é conquista: noções de política social participativa – 6 ed.- São Paulo, Cortez.
- Faundez, Antônio (1993). O poder da participação. São Paulo: Cortez, p. 120.
- Freire, Paulo (1997). Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, Gaudêncio (2009). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes. P. 77 -136.
- Giroux, Henry A (1998). Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. Massachusetts: Bering & Garvey.
- Hofling, Eloisa. de M. (2010) Estado e políticas (públicas) sociais. Caderno CEDES, Campinas, v.21, n.55, nov. 2001.p.31.Disponívelem:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Nov. 2010.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>> Acessado em: 30.03.2011.
- IBGE.PNAD2009.Disponívelem:<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 31 dez 2011.
- Leher, Roberto (2008). Tempo, autonomia, sociedade e esfera Pública: uma introdução ao debate a propósito dos” novos” movimentos sociais na educação. In: Gentili, P.;
- leite, Carlinda (1997). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. Educação Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371 – 389.
- Lyotard, Jean- F (1984). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press, v.10.

Peroni, Vera M.M.; Adrião, TheresM (2005). (Orgs). Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. O Público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e sociedade. São Paulo: Xamã.

Peroni, Vera M.M.; Adrião, TheresM (2008). (Orgs). Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã.

Soares, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.p.15.

Iniciativas inovadoras de projetos educacionais no município de vitória da conquista – ba: o projeto escola mais e o projeto roda de alfabetização¹⁹

Arlete Ramos dos Santos²⁰

Vitória da Conquista é uma cidade brasileira, localizada no estado da Bahia, que possui mais de 200 escolas municipais, às quais atendem uma média de 42.000 alunos. Como tentativa de resolver os problemas referentes à defasagem idade-série, o baixo desempenho municipal no IDEB e, melhorar a aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental, o referido município criou em 2009, o Projeto *Roda de Alfabetização*, no qual os professores passam por cursos de formação continuada para trabalhar com o método psicogenético no processo de alfabetização. A formação acontece com material de apoio pedagógico, oficinas para construção de jogos pedagógicos ligados à matemática e à linguagem, oficinas de música e jogos psicomotores, recebem também mapas com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com seus alunos de forma adequada e dosada a cada grupo atendido. São contemplados alunos das turmas regulares que têm dificuldade de aprendizagem, numa média de 15 alunos a cada 2 horas de atendimento no mesmo turno em que estudam. O referido Programa já atendeu cerca de 11.000 alunos da rede municipal ao longo dos três anos que vem atuando e, segundo a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), o número de alunos foi sendo reduzido consideravelmente, pois muitos destes não precisaram mais de intervenção pedagógica. E, para dar condições ao corpo docente de realizar o planejamento pedagógico, os estudos coletivos e a socialização de experiências intraclasses do contexto escolar, a SMED implementou em 2004, o Projeto *Escola Mais*, o qual se caracteriza como um projeto que aponta possibilidades da introdução de diferentes linguagens artísticas no espaço escolar: artes visuais, dança, música, teatro, capoeira e xadrez. A metodologia deste projeto é desenvolvida em três eixos: 1) abordagem das linguagens artísticas nas classes do ensino fundamental das escolas públicas municipais; 2) ações de cidadania nas comunidades onde as escolas funcionam e 3) oficina de pais. O arcabouço teórico deste é pautado na perspectiva emancipatória de educação, principalmente, as análises vigotskianas. Assim, com o objetivo de verificar as contribuições e os resultados oriundos desses dois projetos junto às escolas municipais, surgiu a presente pesquisa. A abordagem utilizada para coleta de dados foi a qualitativa, por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes de oito (8) instituições escolares, tendo como critério de escolha do espaço, as escolas que atendem maior número de alunos. Com base nos dados coletados, observou-se que tais projetos são de grande importância para a educação municipal, como forma de corrigir a distorção idade-série, a evasão, a repetência, pois se constitui em elementos de desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. Porém, para que estes tenham mais êxitos, os sujeitos apontaram alguns aspectos que devem ser corrigidos na implementação dos mesmos, a exemplo de melhorias na formação continuada e na estrutura física das escolas.

Palavras – chave: Políticas educacionais; Projeto Escola Mais; Projeto Roda de Alfabetização.

¹⁹ Pesquisa encomendada pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA.

²⁰ Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Doutora em Educação pela FAE/UFMG.

Este artigo é oriundo de uma pesquisa realizada no município de Vitória da Conquista- BA, a qual teve como objetivos analisar o impacto das políticas públicas educacionais implementadas nas escolas municipais, no recorte temporal de 2009 a 2012, e o arcabouço teórico subjacente às mesmas. Apesar de existirem várias políticas educacionais sendo implementadas no município, neste texto trataremos apenas de dois projetos: o projeto Escola Mais e o Projeto Roda de Alfabetização, os quais se caracterizam como novas experiências educacionais que tem servido para o desenvolvimento da educação nas escolas do município, para trabalhar as atividades de ensino de forma lúdica e corrigindo a defasagem idade-série/ano.

Vitória da Conquista é um município brasileiro localizado na Bahia, com população estimada em 310. 129 habitantes de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011. No que se refere à educação, a rede municipal de ensino possui, atualmente, mais de 40.000 alunos e 203 escolas, onde, segundo a secretaria municipal de educação, se desenvolve um fazer pedagógico, que tem como propósito respeitar os tempos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O público atendido nas escolas municipais, em sua grande maioria, é composto de crianças, cujas famílias possuem pouco rendimento econômico, o que redundando na necessidade da implementação de políticas públicas educacionais por parte do governo municipal, o que tem motivado a busca de parcerias nos entes federados e na sociedade civil.

Segundo Bobbio (2000), a etimologia do termo “*política*” tem vários significados. Na origem clássica é derivado de um adjetivo grego que vem de *polis* – *politikós* (*dos cidadãos, o que é pertencente aos cidadãos*) – e está relacionado a tudo que se refere à cidade, e conseqüentemente, ao urbano, público, civil, social. Ou ainda tem derivações do latim – *politicus* (ciência dos governos dos estados). No livro “A política”, de Aristóteles encontramos uma definição do que significa esse conceito, bem como a sua natureza, as funções e divisões do Estado na política. Para Norberto Bobbio, existe um deslocamento no significado do termo, passando de um conjunto de relações qualificadas pelo adjetivo “*político*”, para a constituição de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações. Nesse sentido, *política* passa a significar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado.

Na atualidade, o conceito de política se reporta ao Estado moderno capitalista, voltando-se para o poder do Estado em tomar decisões, planejar, decidir, atuar, legislar. Porém, tratamos da política do Estado, dando várias designações: políticas públicas, políticas sociais, políticas educacionais, dentre outras.

As *políticas públicas* são ações desenvolvidas pelo Estado em âmbitos Federal, Estadual e Municipal para atender a determinados setores da sociedade civil e envolvem recursos públicos. São definidas quanto à sua natureza (estrutural ou emergencial), abrangência (universais, segmentais, fragmentadas) e impacto (distributivas, redistributivas e regulatórias). As *Distributivas* são aquelas que fornecem bens e serviços aos cidadãos, tais como serviços recreacionais, de policiamento ou educacionais. As *Redistributivas* retiram recursos ou bens de um grupo e os dá a outro grupo, tais como as políticas de imposto e de bem-estar. As *Regulatórias*: indica o que o indivíduo pode ou não fazer, tais como proteção ao meio ambiente e a política de segurança pública (TEIXEIRA, 2002, p. 3).

As políticas sociais têm sua origem relacionada às mudanças qualitativas que ocorreram na organização da produção e nas relações de poder que tiveram como conseqüência a redefinição de estratégias econômicas do sistema capitalista. Pode ser entendida como um conjunto de ações determinantes na formulação, avaliação e execução de programas que visam estabelecer medidas de proteção social aos indivíduos

marcados pela exclusão econômica, resultante do capitalismo. Devem ser voltadas, principalmente, aos trabalhadores que estão à margem do processo de trabalho. Está voltada para os serviços de habitação, saúde, educação, segurança, etc.

No que se refere à política educacional, esta se direciona para as leis, regulamentos, pareceres e decretos sobre a educação. Estão situadas no âmbito das políticas públicas de caráter social. São dinâmicas, ou seja, vão mudando de acordo com a conjuntura política, econômica e social de cada país e são construídas nos embates do Estado com a sociedade civil.

Nas políticas educacionais estão contemplados os temas como globalização, Estado, sociedade e educação; legislação educacional, estrutura e funcionamento do ensino; políticas de inclusão/exclusão; financiamento da educação; formação e profissionalização docente; expansão e qualidade do ensino, dentre outros que afetam a vida cotidiana das instituições educativas escolares e não escolares.

As políticas educacionais nos municípios são efetivadas com recursos federais e municipais, conforme a LDB 9394/96:

Art. 68. *Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:*

- 1. receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;*
- 2. receita de transferências constitucionais e outras transferências;*
- 3. receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;*
- 4. receita de incentivos fiscais;*
- 5. outros recursos previstos em lei.*

Para controlar a efetivação das políticas públicas educacionais no Brasil, o Governo Federal criou o Plano de Ações Articuladas - PAR (faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação), por meio do qual os prefeitos assinam um termo de adesão com o MEC, e faz um monitoramento *on line* através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Isso faz parte de um processo de descentralização que vem ocorrendo desde a década de 1990, quando os municípios sofreram significativas alterações no que se refere às suas atribuições, “[...] ora organizando-se por normas próprias, ora sendo organizado pelo Estado segundo as conveniências da nação, que lhe regula a autonomia e lhe defere maiores ou menores incumbências administrativas no âmbito local” (FERREIRA, 2009, p. 27).

O PAR, foi instituído pelo Decreto 6.094/2007 está no Art. 9º do Plano de Metas, sendo designado como o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, 2007).

É importante destacar também que enquanto mecanismo de descentralização das políticas públicas, o PAR se configura como forma de o governo federal controlar o que acontece nos municípios por meio da regulação. A partir do novo formato de gestão das políticas públicas educacionais, na segunda metade da década de 1990, cabe salientar que a formulação das políticas acontece no nível central, mas a sua execução ocorre de forma descentralizada, em nível local, por meio de contratos e parcerias entre o governo federal e os entes federados. Nesse sentido, surgem dois termos no contexto das políticas públicas que vão servir para nomear tais ações: governança (*governance*) e regulação.

Para Diniz (2004), governança significa a capacidade de o governo resolver aspectos da pauta de problemas do país mediante a formulação e implantação das políticas públicas pertinentes. Ou seja, é a capacidade de tomar decisões e executá-las, garantindo que os segmentos atingidos por tais políticas garantam a realização e continuidade das mesmas. Tais ações levam ao que também é denominado de “empoderamento local” ou *empowerment*. Nesse sentido, Diniz (2004, p. 29) complementa que a governança compreende não só a capacidade de o governo tomar decisões com presteza, mas também sua habilidade de sustentar suas políticas gerando adesões e condições para o desenvolvimento de práticas cooperativas, o que implica romper com a rigidez do padrão tecnocrático de gestão pública.

A regulação se constitui em mecanismos utilizados para analisar a gestão pública, incluindo, além de mecanismos avaliativos vindos do poder central, também outros segmentos que estão utilizando as políticas, como a diversidade de atores que participam delas no cotidiano.

As políticas educacionais têm sido consideradas como alternativas positivas, devido aos seus objetivos de preocupação com a qualidade da educação, bem como por financiamentos para acabar com o analfabetismo. Salienta-se que as políticas educacionais analisadas nessa pesquisa não fazem parte do PAR, porém, são administradas com recursos destinados para a educação municipal, os quais são passíveis de regulação e fiscalização pelos órgãos competentes.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Utilizamos a metodologia de caráter qualitativo. Inicialmente, com uma revisão bibliográfica e documental das políticas educacionais implementadas no município, observando quais os objetivos, os pressupostos teóricos que os fundamentam, e como estão estruturados nas escolas Municipais. A análise documental “pode se constituir de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). Para análise dos dados, estes tiveram como referência a metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1997, p. 20).

Para verificarmos se os objetivos propostos nas políticas educacionais no município estão sendo alcançados, tanto do ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação - SMED como na visão dos sujeitos da comunidade escolar realizamos entrevistas semiestruturadas a fim de coletar dados sobre o funcionamento das políticas públicas nas escolas municipais.

Segundo Triviños (2007, p. 145),

“a entrevista semiestruturada é um dos principais meios para o pesquisador realizar a coleta de dados, pois ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

No total foram realizadas trinta e três (33) entrevistas, sendo seis (6) com pessoas que trabalham dentro da SMED, nos setores pedagógico e administrativo, e vinte e sete (27) com gestores e professores das escolas municipais. Outro instrumento utilizado para coletar dados foi a aplicação de um questionário composto de perguntas fechadas e abertas para a equipe da gestão das escolas municipais, incluindo coordenadores, diretores e vice-diretores. Para a aplicação deste instrumento, comparecemos em três reuniões de diretores

e duas reuniões de coordenadores realizadas pela SMED, sendo convidados a preencher o questionário, todos os sujeitos presentes que ocupam funções na gestão escolar.

No que se refere às escolas escolhidas para realização da pesquisa, foram oito (8) escolas municipais, tendo como critério de escolha as maiores escolas, e que tem maior número de políticas educacionais implementadas, sendo quatro escolas da zona urbana e quatro escolas da zona rural. No espaço escolar foram entrevistados os seguintes sujeitos: O diretor, o coordenador e um professor dos primeiros anos do ensino fundamental.

Projeto Escola Mais

Em Vitória da Conquista, o planejamento educacional nas turmas regulares do ensino fundamental é realizado quinzenalmente. Nessa ocasião, os professores deixam suas salas de aula sob a responsabilidade dos facilitadores do projeto Escola Mais, os quais desenvolvem atividades lúdicas com os alunos, planejadas previamente, com uma equipe gestora da SMED.

O referido projeto aponta algumas possibilidades de qualificação da escola pública conquistense a partir da introdução de diferentes linguagens artísticas no espaço escolar, como: artes visuais, dança, música, teatro, capoeira e xadrez (SMED, 2010). Busca ainda trabalhar na perspectiva da emancipação cultural para socializar o acesso aos bens culturais da humanidade, tendo como público alvo alunos matriculados regularmente nos primeiros anos do ensino fundamental.

As matrículas dos alunos são realizadas na primeira quinzena do ano letivo, quando o aluno pode escolher até três das modalidades oferecidas na escola, sendo que se o aluno não gostar da oficina que participará como primeira opção, poderá mudar para a segunda opção, e assim sucessivamente. Cada turma deverá ter no máximo 30 alunos, e o quadro de funcionários do projeto é composto de quatro funções, segundo a SMED (2010, p. 21):

1. *facilitadores* - que executam o projeto nas escolas, trabalham 40 horas semanais, sendo 32 horas para trabalho em sala de aula e 8 horas para planejamento e produção de material didático;
2. *facilitadores-articuladores* - que planejam o trabalho junto aos facilitadores. São oriundos do grupo de facilitadores e devem ter o perfil de liderança e disponibilidade para atuar em três turnos. Trabalham 40 horas semanais;
3. *facilitadores-formadores* - que faz a formação e acompanhamento em cada modalidade específica, de acordo com a formação de cada um. É responsável pela supervisão dos facilitadores. Trabalham 16 horas semanais.
4. *equipe gestora* - responsável pela gestão administrativa e pedagógica do projeto.

A concepção de construção de conhecimento subjacente nesse projeto possibilita compreender o sujeito e potencializar os seus processos de desenvolvimento por meio do uso de diferentes linguagens através da arte, mobilizando saberes que constituem a construção da memória coletiva, a qual se manifesta e consolida na herança cultural.

Todas as modalidades artísticas oferecidas estão amparadas na legislação vigente no município e fundamentadas nos teóricos que discutem a importância do lúdico na aprendizagem, a exemplo de Vigotski,

para quem “O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que ela aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração” (SMED, 2010, *apud* VIGOTSKY, 1987).

Dentre os vários objetivos do Projeto Escola Mais, alguns são fundamentais para o seu desenvolvimento:

- *Qualificar o currículo da escola pública da rede municipal de ensino conquistense por meio da constituição de espaços-tempos destinados a situações pedagógicas que promovam o diálogo das linguagens artísticas com o universo do aluno, ampliando o seu patrimônio cultural;*
- *Redimensionar e valorizar o espaço escolar como ambiente lúdico;*
- *Mediar a relação da criança com as artes por meio de experiências estéticas e expressivas com a música, a cultura popular, as artes visuais e plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro e literatura (SMED, 2010, p. 8).*

A metodologia do projeto é desenvolvida em três eixos: 1) abordagem das linguagens artísticas nas classes do ensino fundamental das escolas públicas municipais; 2) ações de cidadania nas comunidades onde as escolas funcionam e 3) oficina de pais. Tais eixos são distribuídos em três momentos de vivência:

Contação de história escolhidas de acordo com a faixa etária e temática pertinente à ampliação do patrimônio cultural do aluno e formação de valores; Abordagem teórica de acordo com a programação temática; Abordagem prática de acordo com uma programação proposta pelas modalidades a serem trabalhadas no projeto (PROJETO ESCOLA MAIS - SMED, 2010).

Como estratégia de funcionamento o projeto Escola Mais adota nas escolas a composição de núcleos de teatro, dança, xadrex, esporte, artes plásticas e música, sendo que acontecem encontros de socialização e planejamento entre os facilitadores-articuladores e os facilitadores-formadores. Para tanto, são formadas equipes com todas as expressões artísticas, e cada uma das equipes é responsável pelo desenvolvimento do trabalho em seis escolas.

Expressões artísticas do projeto Escola Mais

As expressões artísticas trabalhadas no projeto Escola Mais levam em consideração a importância do lúdico para o desenvolvimento cognitivo e a emancipação cultural do aluno, conforme veremos a seguir:

- a) *Teatro* – ao fazer a opção por teatro a SMED (2010) compreende-o como forma de potencializar aos alunos atividades cognitivas porque traz em seu bojo os aprendizados das vivências em grupo, da necessidade do trabalho coletivo para a realização de um objetivo que implica em múltiplas ações, da capacidade de pensar a realidade a partir de um leque de possibilidades. Tal prática educativa se fundamenta Boal (1986, p. 27), a qual “nasce quando o ser humano descobre a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver, ver em situação”.
- b) *Artes Visuais* – são utilizadas de múltiplos modos e várias possibilidades de conexões entre imagens, a partir das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal (SMED, 2010, p. 10). Na compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), as artes visuais, além das formas tradicionais (pintura,

escultura, desenho, gravura, etc.), incluem outras modalidades como avanços tecnológicos e transformações estéticas (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, etc.).

- c) *Música* – o ensino da música como atividade artística no projeto Escola Mais está fundamentado na Lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. As oficinas desenvolvidas são ritmos diversos: percussão com bate-lata, a partir de ritmos do Olodum, samba, maracatu, além de ritmos e danças da cultura afro brasileira, como: maculelê, jongo e puxada de rede. Tais atividades proporcionam o trabalho com diversas matrizes culturais que compõe a identidade brasileira, além de poder trabalhar interdisciplinarmente as atividades de sala de aula. Tem também o canto coral com músicas folclóricas, cantigas de roda, música popular, dentre outras.
- d) *Xadrez* – é um jogo que se tornou importante instrumento de aprendizagem por proporcionar o desenvolvimento da imaginação, da memória, da concentração, do raciocínio lógico-matemático, autoconfiança, sensibilidade, organização. Para Julião (2008, p.5), existem similitudes entre o jogo de xadrez e a aprendizagem da matemática, pois ambos “têm necessidade de utilizar o cálculo, o raciocínio lógico e a habilidade em lidar com elementos abstratos, por exemplo, com as peças de xadrez e com os números, nas práticas matemáticas”.
- e) *Esportes e recreação* – buscam trabalhar com cultura corporal em sentido amplo, para usufruir de jogos, esportes, danças e lutas, em benefício do exercício crítico da cidadania e melhoria da qualidade de vida. Para fundamentar o esporte e a recreação, a SMED fundamenta o projeto Escola Mais com autores, como Paes (2002), Tani (1988) e Borba (2007), os quais destacam a importância do jogo no desenvolvimento de possibilidades pedagógicas.

Em 2012 o projeto Escola Mais atendeu a 80 espaços educacionais na zona urbana, entre creches, escolas, pastorais, dentre outros. Na zona rural do município, atendeu a 57 escolas. Na tabela a seguir aparece um mapeamento geral do projeto no município em 2012.

Tabela 1 – Projeto Escola Mais em 2012

Escolas/Assentamentos/Pastorais/Polícia e Creches	Nº de Turmas	Nº alunos	Nº de professores
Escolas da zona urbana	448	18.362	473
Escolas da zona rural	174	6.795	202
Pastorais	78	400	9
Polícia	13	220	7
Creches da zona	71	3.415	132
TOTAL	754	29.192	823

Os dados da tabela acima tratam apenas do ensino fundamental I, pois o projeto Escola Mais não atende o ensino fundamental II. Ou seja, o projeto atende a mais de 50% dos alunos da rede municipal de ensino. Com base nos dados coletados nas entrevistas, esse projeto tem se constituído como um importante mecanismo de melhoria para a educação município, devido à diversificação das atividades e a forma como está estruturado. Seguem, então, trechos de entrevistas que retratam essa questão:

Ah, eu acho assim, que o Escola Mais de tudo o que tem de programa [...], deu resultado. O Escola Mais é uma experiência fantástica, eu pelo menos avalio, porque os meninos do dia, quando falam que é o dia do Escola Mais, eles tiram aquilo para o que a escola deveria ser no dia-a-dia, que é o lúdico. Então, pra eles aí é um prazer em vir. Eles já começam a perguntar na segunda-feira: "Tia, essa semana é do Escola Mais?" Porque os meninos do Escola Mais trabalham muito com essa questão do desenvolver a capacidade do menino, de fazer a coisa diferente (DIRETORA DA ESCOLA AMARELA, 12/09/2012).

Os monitores ficam na sala de aula realizando atividades como: artes visuais, teatro, percussão, dança. É um programa rico. Às vezes, enfrentamos algumas dificuldades com os alunos porque quando não estão com os seus professores de origem aproveitam para colocar as suas energias para fora. Este ano, tivemos aqui na escola um grupo muito bom de monitores. É claro que precisamos dar um acompanhamento de perto no momento em que desorganiza de maneira positiva a escola. Há uma certa desorganização na escola no sentido de que os alunos são organizados conforme o interesse e no momento em que cada um procura a sua oficina ocorre uma desorganização, mas compreendo que isso é necessário porque foge um pouco da rotina para depois se organizar. Eu não considero essa desorganização momentânea inicial negativa porque depois eles organizam as turmas e os alunos são direcionados (DIRETORA DA ESCOLA AZUL, 04/09/2012).

O Escola Mais veio somar porque é o momento que os professores têm para planejar. Com o projeto os alunos têm oficinas de artes, capoeira e muitas outras. Eles não ficam ociosos, ficam com o monitor do projeto participando de um momento diferente da sala de aula. Os problemas do projeto são fáceis de resolver. Trata-se de uma política que veio somar (COORDENADORA DA ESCOLA BRANCA, 17/09/2012).

Em relação ao Escola Mais, a única coisa que eu acho vantajoso é a nossa saída para o planejamento, no AC. Agora, na sala de aula não estou vendo muito resultado com os meninos. Os alunos reclamam muito, tanto que minha turma não vem 100%. Quando é o dia dos monitores a turma não comparece totalmente, mesmo falando que vão levar falta. Muitos não gostam de participar do Escola Mais e não estão nem aí (PROFESSORA DA ESCOLA VERDE, 04/09/2012).

Analisando os dados que aparecem nas entrevistas, observa-se que este é um projeto que desenvolve várias atividades artísticas nas escolas municipais, cumprindo, assim, seus objetivos. Porém, ainda carece de mais investimentos e organização por parte da equipe gestora, sendo necessário que a coordenação promova mais formação para os facilitadores, principalmente, na área de metodologia do ensino e didática.

O Projeto Roda de Alfabetização

Iniciou-se em 2009, com o objetivo de trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem. Primeiramente, foi aderido por 35 escolas, perfazendo um atendimento de 3.300 alunos e um total de 75 professores contratados. Em 2010 o número de escolas em atendimento ampliou para 49, e o número de alunos ampliou para 4.505 alunos. Porém, em 2011, o número de escolas passou para 59, com 80 professores e um total de 3.500 alunos.

Para trabalhar nesse projeto, os professores passam por cursos de formação continuada com o método psicogenético no processo de alfabetização. A formação acontece por meio de material de apoio pedagógico, oficinas para construção de jogos pedagógicos ligados a matemática e a linguagem, oficinas de música e jogos psicomotores. Recebem também mapas com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com seus alunos adequando e dosando para cada grupo atendido. São atendidos alunos das turmas regulares que têm dificuldade de aprendizagem, numa média de 15 alunos a cada 2 horas de atendimento, no mesmo turno que estudam. Os alunos saem de suas salas de aulas regulares e vão para outro espaço para ser atendido pelo professor do projeto Roda de Alfabetização, apenas com atividades de letramento, pois tem alunos que tem dificuldade na leitura e na escrita, e já estão chegando ao final do ensino fundamental I. E é com o objetivo de sanar essas dificuldades de letramento, evitando a reprovação e a repetência, que surgiu esse projeto.

Segundo a coordenação do Programa na SMED,

Os professores que atuam desde o início, passam por formação continuada que já alcançou mais de 300 horas de carga horária. Em todo esse processo de atuação deles com as crianças que estão em defasagem escolar, acontecem visitas periódicas às escolas e sala de aula por parte da coordenação pedagógica do Projeto. Contam com material de apoio pedagógico, oficinas para construção de jogos pedagógicos ligados a matemática e a linguagem, oficinas e música e jogos psicomotores, recebem também mapas com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com seus alunos adequando e dosando para cada grupo atendido, que são em média 15 alunos a cada 2 horas de atendimento (COORDENAÇÃO- SMED, 2012).

O Programa já atendeu cerca de 11.000 alunos da rede municipal ao longo dos três anos que vem atuando e, segundo à coordenação da SMED, o número de alunos foi sendo reduzido consideravelmente, pois muitos destes não precisaram mais de intervenção pedagógica, sendo esse um ponto positivo que o projeto tem trazido, com a perspectiva de que em 2012, 78% dos alunos assistidos e frequentes ao projeto não precisem mais de intervenção no seu processo de alfabetização.

Para os sujeitos pesquisados o projeto Roda de Alfabetização tem dado bons resultados, sendo importante a continuidade do mesmo, conforme se observa nos trechos das entrevistas abaixo:

Tenho três alunos no Roda de Alfabetização. Se tivesse um espaço adequado na escola o projeto teria sucesso. Existem dias em que a professora do projeto tem que dividir espaço com outra turma na sala de leitura. Ano passado, fluiu bem mais do que este ano (PROFESSORA DA ESCOLA VERDE, 17/09/2012).

O Roda de Alfabetização é justamente para os alunos do 4º e 5º ano. Quando uma pessoa está com câncer ela tem que começar o tratamento quando está morrendo ou quando descobre a doença? Quando descobre. Com o Roda de Alfabetização não acontece isso porque o projeto veio para paliar uma falha do ciclo I onde não está acontecendo a alfabetização. Os meninos são aprovados automaticamente para o 4º ano. Olha tem o Roda de Alfabetização para os alunos que ainda não foram alfabetizados então isso não teria que ter curado no 1º, 2º e 3º ano? Eu acho que o município deveria assistir bastante o ciclo I que é a base para que ao chegar ao 4º ano ele tenha pelo menos o raciocínio lógico desenvolvido a ponto de interpretar um texto, um problema e não é o que está acontecendo (PROFESSORA DA ESCOLA LARANJA, 11/09/2012).

É outro projeto do município muito bom. Considero ótimo, excelente. Seria maravilhoso se tivéssemos o Roda de alfabetização também para os alunos que estão na 5ª série. A alfabetização é um processo crescente, mas alfabetizar os meninos que não conseguiram os requisitos necessários para estar na turma da 5ª série é difícil.

Se tivesse um projeto voltado aos alunos do 6º ano seria uma maravilha (DIRETORA DA ESCOLA LILÁS, 18/09/2012).

[...] Eu acho importantíssimo ter o RODA, só que eu acho que o problema de os meninos não aprenderem ler nem escrever na idade, eu acho que é uma questão da alfabetização. É uma coisa que eu sempre penso, então eu acho que deveria investir na alfabetização, quando eles começam pequeninhos botar um professor que sabe, que entende de alfabetização, investir, mesmo (COORDENADORA DA ESCOLA VERMELHA, 17/09/2012).

Com base nas falas acima, observa-se a importância que esse projeto representa para a educação municipal, como forma de corrigir a distorção idade-série, a evasão, a repetência, pois se constitui em elemento de desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos que estão no 4º e 5º ano do ensino fundamental. Os sujeitos apontam alguns aspectos que devem ser corrigido na implementação do projeto, para que tenha mais êxito, como melhores condições de estrutura física. Entretanto, no material disponibilizado pela SMED, para informações dessa pesquisa, não define, exatamente, qual fase do ensino fundamental é prioritária para o Projeto.

Tabela 2 - Dados da estrutura do Projeto Roda de Alfabetização – 2009-2011

	2009	2010	2011	2012
Escolas Urbanas	25 escolas	30 escolas com 3 extensões	34 escolas com 3 extensões	34 escolas com 3 extensões
Escolas Rurais	08 com 03 extensões	13 com 06 extensões	21 com 06 extensões	21 com 06 extensões
Nº de salas urbanas	42 salas	77 salas	82 salas	73 salas
Nº de salas rurais	21salas	33 salas	40 salas	37 salas
Nº de alunos (urbano)	1.240	3.270	2.455	2.260
Nº de alunos (rural)	420	1.235	1.105	1.090
TOTAL DE ALUNOS	1.660	4.505	3.560	3.350
Nº de Professores	50	68	78	84

Fonte: Núcleo Pedagógico da SMED – 2012

Tabela 3- Avaliação do desempenho dos alunos no projeto Roda de Alfabetização – 2010/2011

	2010		2011	
AÇÕES	SIM	NÃO	SIM	NÃO

Reconhecem vogais	95,40%	4,60%	96,07%	3,3%
Reconhecem som das famílias	85,24%	14,76%	79,94%	20,06%
Formam frases simples (na ação)	78,00%	22,00%	81,21%	18,79%
Formam frases compostas (na ação)	68,00%	32,00%	66,29%	33,71%
Reproduzem graficamente	68,00%	32,00%	57,64%	42,36%
Escrevem Pequenos Textos	68,54%	31,46%	52,02%	47,98%
Lêem palavras	85,00%	15,00%	74,83%	25,17%
Formam frases simples (graficamente)	81,80%	18,20%	71,20%	28,80%
Formam frases compostas (graficamente)	70,00%	30,00%	66,29%	33,71%
Lêem frases simples	81,00%	19,00%	54,67%	45,33%
Lêem pequenos textos	76,00%	24,00%	45,37%	54,63%
Compreendem o que lêem	63,42%	36,58%	73,40%	26,60%

Fonte: Núcleo Pedagógico da SMED - 2012

De acordo com a Tabela 2, podemos observar que o projeto Roda de Alfabetização atende um significativo número de alunos na rede municipal. Apesar de, inicialmente, atender 1.660 alunos, em 2012, aumentou em mais de 100% o seu atendimento, passando para 3.350 alunos. Entretanto, segundo a coordenadora do projeto na SMED, a tendência era que o número de alunos atendidos fosse paulatinamente diminuindo, porque iriam adquirindo os conhecimentos de leitura e escrita necessários para a sua série/ano, uma vez que o projeto funcionaria como uma forma de reforço escolar no mesmo turno que o aluno frequenta as aulas. Porém, como vimos, esse número aumentou significativamente.

Quando analisamos a Tabela 3, a diferença é relativamente pequena entre 2010 e 2011. Então o questionamento é se realmente o projeto vem cumprindo os seus objetivos em relação à aprendizagem dos alunos. Pois em algumas ações o desenvolvimento de 2011 apresenta-se inferior a 2010, e, quando está maior, o quantitativo ainda é muito pequeno. A justificativa por parte da SMED é de que os sujeitos atendidos pelo projeto nem sempre são os mesmos a cada ano que passa.

Referências

- BOAL, Augusto. Teatro de Augusto Boal. Vol. 1. São Paulo: Hucitec, 1986. BOBBIO, N. O futuro da democracia. Tradução de Marco Aurélio Nogueira – São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BOBBIO, N. O futuro da democracia. Tradução de Marco Aurélio Nogueira – São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, 2007, p. 33-45.

BRASIL. Senado Federal. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.

_____. Senado Federal. Constituição Federal de 1988.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

DINIZ, E. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: _____; AZEVEDO, S. Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 2011. CD- ROM dos microdados. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, IBGE-RJ, 2011.

JULIÃO, T. Uma etnografia do xadrez: símbolos e representações. Disponível em:
WWW.esporteitba.kit.net/xadrez/etngra.doc Acesso em: 24/04/2013.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 6. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 1995.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAES, R.R. Educação Físicas escolar: o esporte como conteúdo pedagógico no ensino fundamental. Canoas: ULBRA, 2001.

Secretaria Municipal de Educação. Projeto Escola Mais. 2010.

TANI, G. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, C. E. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. AATR – BA. 2002. Disponível em:

http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. – 15 – reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Da política de avaliação para a qualidade às ações de escolas de educação básica: implicações no trabalho docente

Marilda Pasqual Schneider, Elton Luiz Nardi²¹

Resumo

Em vista das medidas operadas pelo Estado brasileiro no campo educacional, a organização da escola pública de educação básica tem sido alvo de significativas transformações que se estendem, ou mesmo se refletem, em diferentes campos por ela abrigados no desempenho da sua função educativa. Consoante esse processo, deflagrado especialmente a partir da última década do século passado, tem sido empunhada a bandeira da qualidade da educação em favor da qual o Estado justifica a convocação de diversas estratégias. Dentre as estratégias, a consolidação de um sistema nacional de avaliação externa à escola representa um ponto de inflexão nas políticas de regulação encampadas. Na vigência desse sistema, mobilizado para a produção de metas nacionais traduzidas por indicadores oficiais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a escola vem sendo chamada a protagonizar medidas conducentes às metas traçadas, muitas das quais interferindo nas condições de trabalho dos professores. Com base no exposto, o trabalho tem por objetivo examinar ações, previstas ou implementadas por escolas públicas, que implicam o trabalho docente em vista das circunstâncias a que estão submetidas as instituições no contexto das prioridades informadas por metas do Ideb. O estudo toma por base resultados de uma investigação, ainda em curso, vinculada ao Programa Observatório da Educação (MEC/Capes), cujo campo empírico compreende um conjunto de escolas municipais de educação básica situadas no estado de Santa Catarina. Para o trabalho em questão, examina dados colhidos na aplicação de questionários e entrevistas a gestores escolares e docentes do ensino fundamental, os quais tiveram por finalidade levantar o conjunto de ações e estratégias previstas ou implementadas pelas escolas no período compreendido entre os anos de 2010 (a partir da divulgação do Ideb de 2009) e 2012, com vistas à melhoria da qualidade educacional. A leitura desse conjunto permitiu verificar que a maior parte das ações, previstas e/ou implementadas no período, diz respeito às condições de trabalho docente compreendendo, nomeadamente, condições materiais. Considerando que a maioria dessas ações foi traçada tendo o Ideb como fator mobilizador, e que parte dos professores manifestou reservas quanto ao seu alcance e à sua efetividade, cuja leitura vem parametrizada pela realidade de suas escolas, conclui que o protagonismo a que a escola é chamada a exercer assenta-se, sobremaneira, na produção de resultados com vistas ao alcance das metas nacionais que, oficialmente, informam a qualidade educacional. Afora isso, o quadro descrito sugere comprometimento das condições concretas de trabalho do professor a quem, progressivamente, vem sendo imputada importante carga de responsabilidade na produção desses resultados.

Palavras-chave: Sistema de avaliação da educação básica. Ideb. Trabalho docente. Condições de trabalho.

²¹ Unesco

Introdução

No ano de 2012, o Governo brasileiro divulgou os resultados da quarta edição do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Aportado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), esse índice foi criado em 2007 para aferir resultados educacionais dos estados, municípios, redes de ensino e escolas de educação básica²² do país. Apesar do ano de sua criação (2007), a série histórica do Ideb data de 2005, donde, a partir de então, segue com avaliação bienal ancorada na realização da Prova Brasil/Saeb. No ano de sua criação, foi divulgado o Ideb de 2007 e realizada uma projeção pregressa do de 2005. Em 2010, foi divulgado o índice de 2009 e, em 2012, o de 2011.

A criação do Ideb compõe o quadro das políticas de avaliação da educação básica encampadas especialmente a partir da década de 1990, que tiveram como epicentro o fortalecimento do papel e do controle do Estado brasileiro sobre o setor educacional, tomando por base o discurso da necessidade de melhoria da qualidade da educação básica no país. Como consequência dessa política, professores e gestores escolares passaram a ser instados a atuar de modo a assegurar o alcance, e até mesmo a superação, das metas bianuais, traçadas para cada escola e por etapa de escolarização da educação básica (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

Apesar de recente, o Ideb já não é mais uma novidade para as escolas de educação básica. A massiva divulgação dos resultados de cada biênio, pelos órgãos governamentais e a própria mídia, bem como a exigência dos governos na observância às metas traçadas, vem produzindo impactos na gestão das escolas e no trabalho dos docentes, sobre quem recai grande parcela da responsabilidade pelos resultados.

O princípio que orienta esse índice é o de que a qualidade da educação pressupõe que os alunos dominem habilidades cognitivas básicas (leitura e resolução de problemas) e sejam aprovados. Ainda que recaiam reservas sobre esse princípio, o fato é que o rendimento escolar, representado pelas taxas de aprovação dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, associado aos dados de desempenho obtido por estudantes de 5ª e 9ª séries do ensino fundamental (Prova Brasil) e 3ª série do ensino médio (Saeb) de todos os sistemas educacionais resultam, a cada biênio, em um novo Ideb.

Com base no exposto, o trabalho tem por objetivo examinar ações, previstas ou implementadas por escolas públicas, que implicam o trabalho docente, em vista das circunstâncias a que estão submetidas os estabelecimentos de ensino no contexto das prioridades informadas por metas do Ideb. O estudo toma por base resultados de uma investigação, ainda em curso, vinculada ao Programa Observatório da Educação (MEC/Capes), cujo campo empírico compreende um conjunto de 18 escolas municipais de educação básica situadas no estado de Santa Catarina. No trabalho em questão são examinados dados colhidos com a aplicação de questionários aos gestores e entrevistas a estes e a docentes do ensino fundamental dessas escolas, os quais tiveram por finalidade levantar o conjunto de ações previstas ou implementadas pelas escolas no período compreendido entre os anos de 2010 (com a divulgação do Ideb de 2009) e 2012, com vistas à melhoria da qualidade educacional.

Para dar conta do objetivo traçado, procuramos, inicialmente, apresentar algumas notas técnicas sobre o Ideb, enquanto peça das políticas de avaliação em larga escala encampadas no Brasil a partir dos anos de 1990, com a intenção declarada de regular a qualidade da educação básica. No segundo momento,

²² No Brasil, a educação básica compreende três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em abril de 2013, uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estendeu a escolarização obrigatória, antes restrita ao ensino fundamental, até o ensino médio, obrigatoriamente essa agora compreendida dos quatro aos 17 anos de idade.

apresentamos e analisamos um conjunto de ações informadas pelos gestores das escolas pesquisadas e previstas para o período 2010-2012, as quais são apontadas como destinadas à melhoria da qualidade educacional, destacando as que têm implicações mais diretas no trabalho docente, nomeadamente, as que incidem nas suas condições objetivas de trabalho e nas de emprego ou carreira.

Como parte da análise, verificamos que aspectos são mais enfocadas nas ações previstas ou implementadas e que decorrências podem ser aferidas às condições efetivas de trabalho do professor. A análise vem parametrizada pelos dados das entrevistas realizadas com docentes de 4ª série do ensino fundamental e das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das 8ª série, bem como de gestores das 18 escolas pesquisadas.²³

O Ideb no contexto das políticas de avaliação em larga escala

No Brasil, iniciativas de implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, por meio de avaliações de largo espectro, iniciaram na década de 1980, sendo endossadas pelas discussões em torno da Constituição Federal promulgada em 1998. Ainda que essas iniciativas possam ser vistas como uma forma ostensiva de garantir o “controle de qualidade”, um dos maiores efeitos dessa intervenção tem sido a considerável pressão sobre os professores para que ensinem visando bons resultados dos seus alunos nos testes e exames externos.

Sob a égide de uma política de regulação do fluxo escolar, foi criado, no ano de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com exames externos e de caráter amostral. Segundo destacam Bonamino e Franco (1999), o Saeb é inspirado no Pisa (*Programme for International Student Assessment*), um exame de natureza internacional promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com raízes em demandas do Banco Mundial, que recomenda para os países periféricos, dentre eles o Brasil, a focalização de conhecimentos centrados em habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer, e o desenvolvimento de um sistema de avaliação centralizado em resultados que permitam o monitoramento da situação educacional nacional.

Com a utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI), adotada a partir de 1995, o exame do Saeb permitiu comparações no decorrer dos anos, favorecendo a construção de um panorama do desempenho dos estudantes de 4ª e 8ª séries (atualmente 5ª e 9ª séries) do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática, em nível nacional e estadual, nas redes rurais e urbanas, públicas e privadas.

No ano de 2005, o Saeb sofreu adequações quanto à sua natureza e abrangência. Em atenção à Portaria Ministerial nº. 931/2005, o exame passou a ser subdividido em Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), conhecida por Prova Brasil, e Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), designada pelo mesmo nome que agora abriga o sistema nacional de avaliação (BRASIL, 2005).

A Prova Brasil possui a mesma metodologia de realização do Saeb, assemelhando-se a ele em vários aspectos. É bianual e avalia as mesmas áreas de conhecimento, porém sua abrangência é censitária, ou

²³ Com o processo de transição do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciado por determinação legal de 2006, as redes vêm implantando progressivamente o novo regime de duração em suas escolas. Considerando esse processo de transição, as escolas amostradas, por ocasião do levantamento dos dados, ainda possuíam turmas de 4ª e 8ª séries, motivo pelo qual optamos por adotar essa designação na análise dos dados.

seja, permite uma análise mais detalhada dos sistemas educacionais exatamente por oferecer dados por escola e por município. Essa avaliação passou a aferir o desempenho dos estudantes de 5ª e 9ª séries do ensino fundamental da rede pública urbana.

Juntamente com o Saeb, a Prova Brasil representa, hoje, uma das forças mais expressivas da cultura da avaliação em larga escala no Brasil, em vista do lugar que ocupa na delimitação de indicadores de qualidade da educação básica. Isso porque os resultados obtidos pelos estudantes nestes dois instrumentos alimentam o Ideb, o mais recente índice de qualidade da educação básica brasileira.

Como já assinalado, o Ideb foi criado em 2007, mas teve suas metas projetadas bianualmente a partir de dados observados em 2005. Ancorado na Prova Brasil e no Saeb, fornece resultados educacionais dos estados, municípios, redes de ensino e escolas brasileiras.

O índice resulta do produto entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil/Saeb (N), compreendendo a média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática expressa por um indicador entre 0 e 10, e o rendimento escolar (P), baseado na taxa de aprovação dos alunos na etapa de ensino, taxa esta aferida por meio do Censo Escolar e expressa por valores entre 0 e 1. O indicador de rendimento é o inverso do tempo médio em anos que os alunos de uma escola, rede de ensino, município, estado ou mesmo do país levam para completar uma série,²⁴ o que pode ser traduzido na seguinte equação: $Ideb = N \times (1/T)$.

Se o fluxo escolar for regular, ou seja, se o tempo médio de conclusão de cada série for de um ano, o Ideb da escola e dos municípios equivale ao indicador de desempenho obtido na Prova Brasil/Saeb.²⁵ Do contrário, quanto maior a taxa de reprovação e de abandono registrados na etapa, maior será o tempo médio (T) de conclusão de uma série, o que claramente penaliza o resultado obtido na proficiência. Para Fernandes (2007, p. 8), além de aplicável às escolas, o índice é “explícito em relação à ‘taxa de troca’ entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes.”

No ensejo de fortalecimento do papel do Estado neste setor, a criação do Ideb compreende o quadro de políticas educacionais que utilizam avaliações de largo espectro como instrumento de regulação da qualidade educacional e que, aos poucos, vai interferindo nas condições de o docente assumir-se como artífice de sua ação pedagógica. Ainda que essas iniciativas possam ser vistas como uma forma ostensiva de garantir qualidade, um dos maiores efeitos tem sido a considerável pressão sobre os docentes para que ensinem visando a que seus alunos logrem êxito nos testes nacionais, de modo a alcançar as metas bianuais traçadas para cada escola.

Aportado no PDE, o Ideb representa uma iniciativa pioneira, até então no Brasil, de se acompanhar a qualidade da educação básica a partir de dois indicadores: rendimento escolar e desempenho, possibilitando, com isso, a incorporação de objetivos de *accountability* na educação básica, com responsabilização dos atores educacionais pelos resultados de suas unidades.

O reforço a essa incorporação deu-se pela adoção de metas por escola, rede de ensino e município, com as quais os governos locais comprometeram-se por meio da adesão formal ao Plano de Metas “Compromisso

²⁴ Para o cálculo do Ideb da 5ª série o tempo T é obtido com base no fluxo escolar dos alunos até esta série, no ano de aferição do índice. Já para o cálculo do Ideb da 9ª série, o tempo T é obtido com base no fluxo da 6ª a 9ª séries, também do ano de aferição do índice.

²⁵ Para o cálculo do Ideb das regiões e dos estados da federação são levados em conta os resultados da Aneb-Saeb, constituídos por avaliações amostrais a estudantes de 5ª e 9ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, de escolas públicas e privadas do país.

Todos Pela Educação”. Por tudo isso, o Ideb tornou-se o índice de maior impacto na qualidade da educação básica brasileira.

A meta final do Ideb tem seu alcance estimado para 2021, com divulgação em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Significa dizer que em 2021 o Brasil deve atingir, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, a média 6,0 (seis), indicativa, segundo Fernandes e Gremaud (2009, p. 17) do “padrão de qualidade dos países desenvolvidos”.

Tendo-lhe sido atribuído o posto de tradutor oficial da qualidade da educação básica, na prática é a partir do Ideb que gestores e professores são chamados a propor medidas que possibilitem o alcance de melhores resultados educacionais. Esses resultados, por sua vez, encontram-se perspectivados no horizonte do sistema de metas pactuadas entre o MEC e as unidades subnacionais. Concorde essa atribuição, deflagrada pelo modelo de aferição que orienta a constituição do Ideb, a visualização dos resultados logrados pode desvelar rumos da produção de políticas e opções de gestão escolar das/nas redes públicas de ensino.

Sob o prisma da função que espera desempenhar o índice, em vista dos objetivos anunciados pelas metas oficiais, ações e estratégias operadas pelas escolas de educação básica não só são esperadas como devem focalizar as condições que sejam potencialmente conducentes à melhoria dos indicadores submetidos à aferição.

Ações de escolas municipais: implicações ao trabalho docente

Criado como um índice com plano de metas quantificáveis, individualizadas por escola e amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais e pela mídia, o Ideb favorece o monitoramento do desenvolvimento educacional desde uma determinada concepção de qualidade, ao passo em que instiga escolas e docentes a pautarem suas ações com base no compromisso para com as metas traçadas.

Com o intuito de inventariar ações, previstas ou implantadas por escolas municipais no período compreendido entre os anos de 2010 (com a divulgação do Ideb de 2009) e 2012, com vistas à melhoria da qualidade educacional, foram aplicados questionários a 18 gestores escolares e realizadas entrevistas com estes e com docentes da 4ª série do ensino fundamental e de Língua Portuguesa e Matemática das 8ª séries do ensino fundamental dessas escolas.

Tendo em conta que as políticas educacionais conduzidas nesses últimos vinte anos, cuja centralidade é depositada na correlação entre educação, desenvolvimento e trabalho, têm colocado o professor como peça-chave e protagonista central do processo de mudanças e das possibilidades de reforma do sistema educacional (CASTRO, 2005), o inventário realizado buscou examinar ações que justamente implicam o trabalho docente em vista das circunstâncias a que estão submetidas os estabelecimentos de ensino no contexto das prioridades informadas pelas metas oficiais.

Com base em Oliveira (2010), o trabalho docente é uma categoria que abarca os sujeitos que atuam no processo educativo das escolas e outras instituições de educação, considerada a diversidade de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades desses sujeitos, e as atividades laborais por eles realizadas. Por extrapolar a regência de classe, o trabalho docente pode ser definido como todo ato de realização no âmbito do processo educativo.

Birgin (2000, p. 98) afirma que o trabalho docente “constrói-se precisamente nas formas cotidianas da micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais”. Portanto, ele se estabelece a partir de processos de negociação inscritos em uma rede de relações internas e externas que se entrecruzam no espaço escolar. Analisar o trabalho docente a partir dessa perspectiva implica considerá-lo como um espaço e uma forma de regulação social, com lógicas e contradições inerentes à natureza própria desse trabalho, produzidas na relação dialética entre determinações estruturais sociais amplas e específicas.

O movimento de reforma iniciado especialmente nos países da América Latina, na década de 1990, demarcou uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo consequências à organização e gestão da escola (OLIVEIRA, 2004). Dentre as consequências está a reestruturação do trabalho docente que implica alterações, inclusive, na natureza e definição das dimensões desse trabalho e nos enfoques teórico-metodológicos acerca da profissionalização docente.

Por serem os que assumem mais expressivamente o ato educativo, seja em quantidade, seja em envolvimento, os professores são mais frequentemente lembrados quando se mobiliza o termo trabalho docente. Ademais, são a eles que as políticas educacionais creditam o encargo de principais responsáveis pelo processo educativo, com acentuada ampliação do quadro de responsabilidades.

No atual contexto da educação brasileira, o professor é chamado a assumir novas incumbências decorrentes das alterações provenientes do processo de reorganização escolar e das novas regulações sociais. Essas incumbências somam-se às atividades reconhecidamente inerentes ao seu trabalho.

Como parte das atividades inerentes ao seu trabalho, os professores desenvolvem tarefas—como: participação em reuniões escolares; planejamento das aulas; elaboração e ou seleção de materiais pedagógicos; correção de trabalhos e atividades; organização de atividades externas à escola, tais como excursões e festas escolares; atendimento a pais e responsáveis; e participação em cursos de formação e aperfeiçoamento.

A partir das novas regulamentações resultantes das reformas operadas no país, especialmente a partir dos anos de 1990, o professor é chamado a comprometer-se, ainda, com a gestão da escola, a organização do projeto político-pedagógico e outros projetos interdisciplinares, o trabalho com a família e a comunidade, entre outras (DUARTE, 2011). Essas são demandas que extrapolam o trabalho inerente às atividades de ensino, e passam a constituir um espectro cumulativo de atividades que amplia consideravelmente suas funções docentes tradicionais.

Mas, que condições concorrem para a realização do trabalho do professor no contexto aqui referido? Essa é uma questão que, ao certo, não conduz a uma resposta padrão, convencionada por critérios definidos a priori, dado que condições de trabalho situam-se sempre em um contexto histórico-social e econômico, no qual elas também são engendradas.

Atentos à realidade das escolas investigadas, a análise aqui empreendida tomou por base as seguintes categorias: condições de emprego e condições objetivas de realização do processo de trabalho (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Seguindo Duarte (2011), enquanto as primeiras podem ser associadas mais diretamente à carreira docente (salário, jornada de trabalho, contratos, tempos remunerados para o trabalho coletivo, formação continuada e outros), a segunda tem a ver com as condições materiais, portanto, com o

ambiente físico-organizacional no qual se desenvolve o trabalho docente (espaço físico, equipamentos, material de consumo e material didático, entre outros, que oferecem subsídios ao trabalho).

De acordo com os dados coligidos na pesquisa, foram identificados seis tipos distintos de ações, cuja especificidade permite que sejam abarcadas pelas categorias referidas e, portanto, constituem o *corpus* submetido à análise. No total, são 51 ações previstas ou implementadas pelas escolas, de acordo com seus respectivos gestores, 64,7% delas afetas às condições objetivas de trabalho e, portanto, 35,3% às condições de emprego.

De modo geral, na maioria das ações mapeadas o enfoque recai na geração de condições para o enfrentamento de fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem, sobre os quais os docentes são chamados a atuar. É com o objetivo do alcance de melhores resultados no trabalho com o aluno que as condições de trabalho do professor parecem ser justificadas.²⁶

Podemos identificar, inicialmente, um primeiro conjunto de escolas, representado por 50% dos estabelecimentos amostrados, em que a maior parte das ações previstas ou implementadas implicam mais diretamente as condições de trabalho dos professores. Seguindo a prevalência já verificada em relação à totalidade das ações, das 36 ações identificadas neste primeiro conjunto, 61,1% delas dizem respeito às condições objetivas de realização do processo de trabalho. Deste total de ações, sobressaem as de (a) aquisição de materiais e equipamentos (59,1%) e de (b) melhoria e ampliação das instalações físicas da escola (22,7%).

Já as ações mencionadas pelos gestores de 39% das escolas pesquisadas possuem menor focalização nas condições de trabalho docente. Também neste conjunto as ações relativas à categoria condições objetivas de realização do processo de trabalho representam a maior parte das iniciativas, alcançando 73,3%. Novamente, as ações abarcadas por esta categoria, neste segundo conjunto, concentram-se na (a) aquisição de materiais e equipamentos (63,6%) e na (b) melhoria e ampliação de instalações físicas (27,3%).

Um terceiro conjunto, representado por 11% das escolas pesquisadas, compreende aqueles estabelecimentos cujas ações informadas pelos gestores não têm incidência mais direta nas condições do trabalho docente (5,5%) ou, de outra forma, que não prestaram informações (5,5%).

Dada a maior extensão do número de ações afetas às condições objetivas do ambiente físico-organizacional no qual se desenvolve o trabalho docente, os percentuais de frequência de ações associadas mais diretamente à carreira docente são de 38,9% e de 26,7%, respectivamente no primeiro e no segundo conjuntos de escolas. Sobre carreira ou condições de emprego, traço comum nos dois conjuntos é a preponderância de ações voltadas à formação continuada de professores (57,1% no primeiro e 50% no segundo conjunto de escolas). Já ações voltadas à contratação/ingresso de professores foram mencionadas por 42,8% dos gestores do primeiro conjunto de escolas, enquanto que ação versando sobre plano de carreira foi referida apenas uma vez, por escola do segundo conjunto, situação indicativa do caráter periférico que, por alguma razão, ações dessa natureza assumem no contexto do planejamento das escolas.

²⁶ Cabe observar que a maioria dos gestores participantes da pesquisa afirma haver correlação entre a mobilização das ações informadas (dentre quais as aqui exploradas) e o resultado do Ideb de 2009, assim como impacto dessas ações nesse resultado, aludindo ao fato de que algumas delas estariam em curso ainda antes da divulgação do índice, em 2010.

A constatação da menor presença de ações voltadas às condições de emprego ou carreira e, sobre estas, a concentração em duas frentes (formação continuada e contratação de novos professores), nos leva ao traçado de três hipóteses. A primeira delas toma a pouca expressividade de ações relacionadas à carreira docente como decorrente de uma visão de gestores de que esse assunto diz respeito às políticas educacionais, portanto, dos gestores públicos. A escola, por não ter autonomia de atuar sobre, nada poderia fazer para alterar um quadro que talvez requeresse mudanças. Daí o silêncio sobre questões que afetam a carreira docente.

Tão preocupante quanto a primeira, a segunda hipótese diz respeito ao fato de os gestores não considerarem as questões da carreira docente como potencialmente relacionadas às condições de melhoria da qualidade educacional. Essa hipótese pode estar relacionada às mudanças nas relações de trabalho a que se refere Oliveira (2004, p.1139). Segundo destaca essa autora,

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista.

O que vem sendo caracterizado como um processo de precarização do trabalho decorre, especialmente, das novas formas e padrões de uso e remuneração da força de trabalho, que instiga a flexibilização de contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista. Os municípios, em especial, têm dado preferência à contratação temporária de profissionais da educação, medida que acentua a precarização das relações de emprego dos docentes.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A terceira hipótese levantada, acerca das motivações pelas quais aspectos relacionados à carreira docente não teriam merecido referência maior pelos gestores das escolas é de que as questões relacionadas ao tema poderiam estar resolvidas no contexto das escolas municipais investigadas e que, portanto, já não representariam uma necessidade. Sobre a possibilidade de confirmação dessa hipótese, no entanto, recaem fortes ressalvas visto que, ao menos no tocante à carreira inicial dos docentes, persiste um problema estrutural em âmbito nacional dado pela não observância de muitos estados e municípios ao piso salarial dos profissionais do magistério, aprovado pela Lei nº 11.738/2008.

De toda sorte, a forte incidência de ações que afetam as condições de trabalho docente no quadro das escolas investigadas evidencia que, de fato, também para os gestores as questões relacionadas à melhoria da qualidade educacional estão diretamente associadas ao trabalho que o professor realiza com os alunos e que este, por sua vez, remete preponderantemente às condições materiais para a sua efetivação, como evidenciam os dados levantados.

Ainda com relação ao quadro de ações informado pelas escolas do primeiro conjunto, que traçou o maior número de iniciativas atinentes às condições de trabalho, e do segundo conjunto, com menor concentração de ações nesse campo, buscamos sistematizar as leituras que fazem os docentes e gestores entrevistados acerca dessas ações. Que créditos atribuem às ações encampadas por suas escolas? Que expectativas nutrem em relação a essas ações?

Acerca do quadro geral de ações informadas, os gestores escolares, os professores de 4ª série do ensino fundamental e os de Língua Portuguesa e Matemática da 8ª série do ensino fundamental, em sua extensiva maioria, consideram as ações previstas e ou desenvolvidas pela escola conducentes ao enfrentamento dos desafios postos.

Essa leitura, consoante o que revelam os dados levantados, vem parametrizada majoritariamente nas ações relacionadas às condições objetivas de trabalho, ações estas que representam a maior frente de ação das escolas pesquisadas, conforme ilustram os seguintes depoimentos: “Conseguimos fazer com que as aulas sejam mais dinâmicas com os materiais didáticos e o laboratório de informática.” (Professor de 4ª série). “Eu acredito que melhorou [...] quanto aos recursos tecnológicos também, porque mandaram à escola uns aparelhos bons e aí conseguimos trabalhar de uma maneira diferente [...]” (Professor de Língua Portuguesa de 8ª série). “[A formação continuada] tem contribuído muito para novas atividades em sala de aula. E dá bons resultados.” (Professor de 4ª série).

Alguns dos sujeitos entrevistados, embora reafirmem a importância dessas ações, fazem reservas quanto à efetividade de várias delas, posto julgarem existir dificuldades relacionadas à geração de condições efetivas de melhoria da qualidade educacional e cujas ações parecem não darem conta de atender satisfatoriamente, conforme ilustram os seguintes depoimentos: “Falta formação continuada que contribua para a prática pedagógica.” (Professor de 4ª série). “Na verdade nós não temos formação mensal [...] O que nós temos hoje é uma busca individualizada de formação, [...] eu pelo menos busco participar de todos os [curso] que me tenham sido facilitados pela liberação da escola ou que tenham sido próximos [...]” (Professor de Matemática de 8ª série). “O [laboratório] de informática, fica um pouco difícil de usar, pelo seguinte motivo: não tem técnico [...] e o tempo é curto. Até eu ir ao laboratório, ligar todos os computadores, levar os alunos [...] demora duas ou três aulas [...]” (Professor de Língua Portuguesa de 8ª série). “A formação continuada só é efetiva quando obrigatória. Há repetição, sempre se fala a mesma coisa. Questões fora da realidade da sala de aula.” (Gestor escolar).

A extensiva maioria dos depoentes posicionou-se favoravelmente à existência de relação entre as ações previstas e a busca por melhores resultados no Ideb, embora alguns tenham manifestado descrença sobre o impacto positivo das ações nesses resultados. Depositam sim, maior confiança no trabalho coletivo como potencializador da melhoria educacional, questão esta merecedora de análises mais aprofundadas, que fogem ao escopo deste trabalho.

Considerações finais

Os resultados do estudo, realizado no âmbito da investigação aqui descrita, dão indicativos de que o protagonismo a que a escola é chamada a exercer a partir da criação do Ideb assenta-se, sobremaneira, na produção de resultados com vistas ao alcance das metas nacionais que, oficialmente, informam a qualidade educacional. Afora isso, o quadro amostrado sugere limitação das condições concretas de trabalho do

professor, justamente a quem, progressivamente, vem sendo imputada importante carga de responsabilidade na produção desses resultados.

O resultado do levantamento do conjunto de ações previstas ou desenvolvidas pelas escolas investigadas constitui uma pequena amostra de uma visão já bem generalizada em muitos discursos de gestores públicos brasileiros: o professor é considerado o grande responsável pelas condições de melhoria da qualidade educacional. Por isso, sobre ele recaem medidas que também cumprem o papel de espreitar a ação que dispensa para viabilizar as condições de melhoria, em um contexto em que suas próprias condições de trabalho encontram-se diminuídas e, até mesmo, comprometidas.

O desequilíbrio entre ações que visem cobrir condições de emprego e as que implicam condições objetivas de trabalho, sobre o que os dados desta pesquisa constituem uma pequena mostra, reforça as muitas críticas tecidas país afora sobre o descompasso entre a gama de responsabilidades a que o professor tem sido levado assumir e as condições de trabalho de que dispõe. Em que pese a responsabilidade atribuída ao professor pela aprendizagem dos seus alunos, também recai indelevelmente sobre ele, como procuramos assinalar neste trabalho, a responsabilidade pelos resultados de desenvolvimento educacional, como os informados pelo Ideb da sua escola e do sistema de ensino.

Em suma, entendemos que as exigências a que se vê submetido no atual contexto educacional e, especialmente a partir da implementação de avaliações em larga escala como instrumento de regulação e controle da qualidade educacional, suplantam, muitas vezes, a sua formação e condições pessoais. Afora isso, as condições de carreira postas pelas atuais políticas contribuem para um sentimento de desprofissionalização e desqualificação do seu trabalho (OLIVEIRA, 2004), pondo em evidência as contradições das políticas que atribuem ao professor o papel de artífice das transformações objetivadas pelas reformas educacionais em curso.

O cenário aqui descrito e as evidências produzidas acerca do papel do professor na construção de uma determinada concepção de qualidade educacional, informada, especialmente no caso do ensino fundamental, por meio de metas bianuais traçadas pelo Ideb, impõem a necessidade de se repensar as condições de trabalho docente, concebendo a escola como espaço de trabalho e de produção de política educacional. Requer, por consequência, explicitar-se a que noção de qualidade se associam as ações e políticas em curso.

Referências

- Birgin, A. (2002). Novas regulações do trabalho docente: o caso das reforma argentina. Caderno de Pesquisa, São Paulo, dez. n. 111. p. 95-113.
- Bonamino, A. & Franco, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, nov., n. 108, p. 101-132.
- Brasil (2005). Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União, n.55, terça-feira, 22 mar.
- Castro, A.M.D.A. (2005). Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, out./dez.v.13, n.49, p.469-486.

- Duarte, A. (2011). Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. IN: Oliveira, D. A.; Duarte, A.(org.) Políticas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG; Fino Traço.
- Fernandes, R. (2007). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Oliveira, D. A.(2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144.
- Oliveira, D. A. & Assunção, A. A. (2010). Condições de trabalho docente. In: Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C. & Vieira, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- Oliveira, D. A. (2010). Trabalho docente. In: Oliveira, D.A., Duarte, A.M.C. & Vieira, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

A política nacional de educação ambiental e sua repercussão na formação docente

Maria do Socorro da Silva Batista²⁷

O trabalho intitulado A Política Nacional de Educação Ambiental e sua repercussão na formação docente, analisa a importância da inclusão da educação ambiental nos cursos de formação de professores. Trata-se do recorte da nossa pesquisa de doutorado concluída em 2011, oportunidade em que avaliamos a experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Brasil) enfatizando a proposta do curso de Pedagogia. Além da análise documental e revisão bibliográfica, a pesquisa utilizou-se também de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da referida instituição. Nossa análise toma como ponto de partida a compreensão do processo de agravamento da crise ambiental e o papel da educação, de modo especial da Universidade no processo de superação desta realidade. Embora não se trate de uma problemática recente na história da humanidade, é fato que, no contexto da globalização, o meio ambiente, considerado em sua totalidade, o que envolve aspectos naturais, culturais e sociais, dentre outros, vem sendo cada vez mais afetado. Isto porque, a globalização não está relacionada apenas à economia, mas a um conjunto de mudanças que ocorrem em todas as esferas da sociedade. Em relação à dimensão ambiental, identificamos a degradação dos recursos naturais de modo mais intenso, dada à competitividade que caracteriza esse estágio de desenvolvimento, atuando com base na apropriação e exploração indevida dos recursos naturais. Para esse processo, não há limites ou fronteiras, tampouco importam os impactos sobre o meio ambiente, pois o que está em causa é a satisfação dos interesses do mercado que, entre outros aspectos, se pauta pela produção ilimitada de bens de consumo de curta duração e fácil circulação, possibilitada pelos avanços científicos e tecnológicos. A análise sobre a repercussão da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99) nos projetos pedagógicos dos cursos avaliados demonstrou que, contrariando o que prever a referida legislação, prevalece a disciplinarização do conhecimento, sendo que na maioria das disciplinas relativas ao meio ambiente e educação ambiental é de caráter optativo. O projeto pedagógico do curso de pedagogia apresenta uma experiência diferenciada e, ao nosso entendimento, mais avançada, porém mantém o mesmo viés metodológico, observado nos demais cursos, concentrando o estudo da temática em uma área específica de aprofundamento de estudos – a educação ambiental. Consideramos que, mesmo no contexto analisado, as iniciativas existentes atualmente na UERN se apresentam como relevantes. Ainda que não se constituam uma intervenção da Universidade de forma articulada na problemática ambiental local, expressam que a comunidade acadêmica não está alheia à temática atuando sobre a mesma a partir da capilaridade da qual é detentora, da subjetividade de cada segmento acadêmico e das possibilidades postas pela realidade concreta.

Palavras-chave: Educação ambiental; formação docente; ensino superior

O constante agravamento dos problemas ambientais tem sido um dos temas mais atuais e de maior pertinência para a nossa civilização. Nos últimos séculos temos convivido com desastres ecológicos de gravidade jamais identificada na história recente da humanidade, revelando o aprofundamento da crise ambiental, resultante de um movimento histórico que traz em seu cerne, o desenvolvimento do capitalismo e

²⁷ Doutora em Educação; Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/BRASIL). msbatista-@hotmail.com

todas as consequências advindas de seu processo de estruturação e hegemonização social. No contexto da globalização, o meio ambiente, vem sendo cada vez mais afetado, uma vez que este processo não estar relacionada apenas à economia, mas a um conjunto de mudanças que ocorrem em todas as esferas da sociedade. Em relação à dimensão ambiental, identificamos a degradação dos recursos naturais de modo mais intenso, dada à competitividade que caracteriza esse estágio de desenvolvimento, atuando com base na apropriação e exploração indevida dos recursos naturais. Compõe esse processo, a ofensiva midiática de incentivo ao consumo, ideologicamente propagado como satisfação das necessidades humanas, bem como a ampliação das desigualdades sociais, aprofundadas, também, pelos problemas inerentes ao meio ambiente. Segundo a análise de Sorrentino et al. (2010, p. 287), “vivemos processos de exclusão nos quais há uma ampla degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, indissociados de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados”.

Mediante o processo de degradação ambiental e a pressão de setores da sociedade que, de forma organizada, reivindicam providências por parte do Estado para o enfrentamento desse quadro, a temática ambiental começou a ser pensada como política pública no Brasil de forma mais intensa a partir da década de 1970. Nesse contexto, o ambientalismo configurou-se como um movimento social, tensionando o Estado para o estabelecimento de políticas voltadas para a reflexão e resolução dos problemas ambientais. Desde então, a inserção da temática ambiental enquanto dimensão da formação vem se constituindo como objeto de pesquisa e formulação de proposições, num contexto articulação internacional em que se evidencia o processo crescente de degradação ambiental e a pertinência de iniciativas do campo educacional enquanto parte das respostas necessárias ao enfrentamento da problemática anunciada.

A educação ambiental insere-se nesse movimento histórico no qual a educação “é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica desta relação social” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). Essa concepção traz em si, a necessidade de compreendermos a educação a partir da pluralidade conceitual que a identifica como um campo político de disputas ideológicas e determinado por relações sociais concretas e dialéticas.

Segundo a análise de Tozoni-Reis (2007, p.01), no campo da educação ambiental, esse processo é decorrente:

Da constatação de sua intencionalidade e da impossibilidade de sua neutralidade. Portanto, como atividade da prática social, a educação e, portanto, a educação ambiental são eminentemente políticas, o que não quer dizer necessariamente críticas e transformadoras, podendo ser também, porque políticas, não-críticas e reprodutoras.

Essa diversidade conceitual no campo da educação ambiental, enquanto política pública, se expressa no âmbito da formação, influenciando os direcionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos adotados pelas universidades com reflexos nas propostas curriculares, seja pelo modo como cada instituição define a forma de abordagem da problemática ambiental, seja pela própria omissão no trato da questão. Desse modo, os posicionamentos assumidos nessa análise no que se refere às opções feitas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/BRASIL) para inserir a temática ambiental em seus projetos pedagógicos, consideram as proposições políticas estabelecidas na legislação, e busca imprimir uma

reflexão que leva ao conhecimento do problema em suas raízes, consubstanciada em aspectos teóricos, políticos e pedagógicos, afastando-se de uma análise puramente legalista.

Conforme afirmamos anteriormente a partir da década de 1970, a inserção do tema meio ambiente como dimensão da formação constitui-se em objeto de importantes debates nos diversos espaços institucionais governamentais e não governamentais. Estes debates traziam em seu cerne a importância e o papel da educação enquanto estratégia de enfrentamento da problemática ambiental. Essa dinâmica foi precedida e motivada, pela realização da primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental ocorrida em Tbilisi, no Estado da Geórgia em 1977 (BRASIL, 1997a). As diretrizes aprovadas para essa área passaram a se constituir em norte para as políticas ambientais formuladas pelos governos em contexto internacional. A referida Conferência sugeriu que houvesse por parte das Instituições de Ensino Superior uma preocupação em ampliar os cursos relativos ao meio ambiente, assim como no desenvolvimento de ações e estratégias para promover projetos de pesquisa necessários à educação ambiental, e consequente incorporação de seus resultados no processo geral de ensino.

Com a aprovação da Lei nº. 9.795/99 (BRASIL, 1999) que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi estabelecido que a educação ambiental deve ser desenvolvida no ensino formal, determinando, no entanto, que não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino mas de modo transversal e interdisciplinar. Em relação à formação de professores, a política nacional orienta para que a dimensão ambiental seja incluída nos currículos admitindo que isto ocorra por meio de disciplina específica. Ao estabelecer os princípios a serem seguidos pelas instituições de ensino no que concerne à educação ambiental como dimensão educativa, a referida legislação orienta para o desenvolvimento de um processo que considere a interdisciplinaridade, enquanto um dos princípios pedagógicos da formação.

Para além do que está definido na Política Nacional de Educação Ambiental, a forma de inserção da educação ambiental nos currículos tem sido tema de reiterados debates e proposições. Autores como Gonzáles-Guadiano, (2005) e Leff (2004) defendem a abordagem dessa temática como uma dimensão que permeia e interage com todas as áreas de conhecimento e atividades formativas, e que, portanto, pode transcender a visão compartimentalizada do conhecimento, quando inserida em um projeto acadêmico-institucional que busque a formação levando em consideração a sua totalidade histórica.

Trata-se, portanto, de atribuir novos sentidos ao conhecimento, impossíveis de serem proporcionados pelas disciplinas isoladamente. “Parte-se da premissa de que a realidade é divisível desde o teórico para fins de estudo, mas os diferentes componentes cognitivos que dão origem às diversas disciplinas estão de fato relacionados inexoravelmente” (GONZÁLES- GAUDIANO, 2005, p.121). Politicamente, a postura interdisciplinar questiona as práticas de produção e reprodução do conhecimento, demonstrando que esse processo não se trata, apenas, de um problema técnico ou instrumental. Mas é importante ressaltarmos também que a interdisciplinaridade não é um decreto institucional, tampouco um produto, mas um processo que implica uma nova atitude diante do conhecimento, questionando-o e buscando as suas inter-relações históricas, incorporando o saber ambiental às práticas acadêmicas, disseminando assim uma nova cultura. Estas premissas referenciam o caminho teórico-metodológico adotado na pesquisa que resultou neste trabalho, no qual analisamos a importância da inclusão da educação ambiental nos cursos de formação de professores, tendo como campo empírico a experiência da UERN.

A pesquisa deu-se início pela análise da matriz curricular dos cursos de licenciatura por meio de consulta ao site oficial da instituição pesquisada (UERN /UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010). À medida que identificamos a presença da temática ambiental, nas propostas curriculares, selecionamos os cursos aos quais dedicamos à análise²⁸. Assim, analisamos os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Geografia e Pedagogia. Nessa avaliação inicial, verificamos que o curso de Pedagogia apresenta uma maior inserção da educação ambiental o que nos conduziu a uma análise mais apurada do seu Projeto Pedagógico e sobre o qual nos detemos neste trabalho.

A dimensão ambiental na formação docente: a proposta do curso de Pedagogia/UERN.

A Resolução nº. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, determina que esta formação deve considerar a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade (BRASIL, 2010). Além disso, com a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº. 9.795/99 (BRASIL, 1999) foi estabelecido, no artigo 12, que a autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, devem levar em consideração a inclusão da dimensão ambiental nos currículos em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo do curso de Pedagogia da UERN, toma a interdisciplinaridade como um dos princípios orientadores da formação. Esclarece que “no campo da produção do conhecimento científico, a interdisciplinaridade é chamada a contribuir para superar a dissociação do conhecimento produzido e para orientar a produção de uma nova ordem de conhecimento” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007, p. 25). A estrutura pedagógica do referido curso é formada por núcleos de estudos, assim estruturados:

1. Núcleo de Estudos Básicos, dirigido ao estudo da atuação profissional e da multiculturalidade da sociedade brasileira;
2. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, destinado às áreas de aprofundamento profissional. Integram esse núcleo a área de Educação Especial e a área de Educação Ambiental, cabendo ao aluno fazer a opção pela área pretendida no oitavo período do curso. A área de educação ambiental é constituída de duas disciplinas: Educação e Meio Ambiente e Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas.
3. Núcleo de Estudos Integradores, constituído por atividades livres de caráter científico-acadêmico-culturais que visam enriquecer o processo formativo do aluno como um todo, tais como: participação em pesquisa, extensão, eventos científicos, publicação de trabalhos, dentre outras.

No que se refere à dimensão ambiental e à importância de sua inclusão na proposta de formação, a comunidade acadêmica expressa o seu posicionamento, ao definir no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que:

[...] não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, atribuiremos diferentes finalidades à escola e ao papel dos professores. Essa

²⁸ Para essa definição utilizamos o seguinte critério: 1) a quantidade de componentes curriculares relacionados ao tema meio ambiente; 2) a forma de oferta do componente curricular (disciplina, seminário, etc); 3) se o componente curricular é ofertado de forma obrigatória ou optativa.

idéia vai ao encontro do nosso pensamento quando acreditamos que o momento em que estamos vivendo necessita de uma mudança radical nos valores, comportamentos e atitudes de uma sociedade que tem se deparado com problemas sócio-ambientais de toda ordem. Nesse contexto, é de se imaginar que qualquer discussão na área de educação formal, principalmente no que se refere à formação de professores, contemple os princípios de uma educação ambiental (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007 p. 39).

O curso de Pedagogia assume um compromisso com a formação de educadores considerando a inclusão da dimensão socioambiental como conteúdo fundamental à formação de novos valores. A necessidade de opções ideológicas e o reconhecimento da importância da educação ambiental são explicitados pelo Projeto Pedagógico do Curso. Aponta para uma compreensão da educação como ação política, que, como tal, exige posicionamentos quanto aos referenciais a serem adotados, já que as nossas ações são permeadas de sentidos e intencionalidades, e “nossa atividade no mundo não é descolada da materialidade das relações sociais que nos constituem” (LOUREIRO, 2010, p.18).

Nesse mesmo raciocínio, Reigota (1995, p.61) destaca o caráter político da educação ambiental enfatizando-a como uma educação política “fundamentada numa filosofia política, da ciência da educação antitotalitária, pacifista e mesmo utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios básicos de justiça social, buscando uma ‘nova aliança’ com a natureza através de práticas pedagógicas dialógicas”. Seguindo a linha de compreensão dos autores anteriormente citados, um dos entrevistados (DOCENTE D) considera que:

Na medida em que a ação do professor não é uma prática neutra, mas um fazer permeado por múltiplos sentidos, podemos caracterizá-la como um ato político pedagógico, como nos adverte Paulo Freire. Sendo assim a formação não pode eximir-se de possibilitar ao aluno assumir-se como sujeito consciente e crítico, protagonista de sua ação pedagógica. Com efeito, compreendemos que uma formação que integre a dimensão ambiental em seu currículo certamente contribuirá para que o docente tenha maior clareza sobre o significado das propostas e práticas de educação ambiental das quais venha a participar ou propor.

A partir da compreensão explicitada no Projeto Pedagógico do curso acerca da importância da dimensão ambiental na formação dos futuros pedagogos, a definição da educação ambiental, como área de aprofundamento, esclarece que:

[...] com o forte argumento de que o Curso de Pedagogia da UERN dispõe atualmente de um quadro docente com formação stricto sensu na área da Educação Ambiental, desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão, concebemos que o referido aprofundamento de estudos favorecerá o desenvolvimento de um profissional sensível ao pensar e agir sobre as problemáticas socioambientais locais e globais (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007 p. 40).

A inclusão da educação ambiental como área de aprofundamento de estudos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, revela elementos importantes envolvidos na decisão que, a nosso ver, significa uma iniciativa relevante, demonstrando que a temática tem visibilidade no corpo docente do curso e demais segmentos envolvidos na construção do projeto curricular.

Entretanto, por meio das entrevistas, constatamos dificuldades para que a temática ambiental se estabilize como uma reflexão educativa de fato integrada à proposta formativa do curso. A fragmentação de ações e, em algumas situações, a descontinuidade delas são avaliadas pelos docentes com referência à

necessidade de um projeto institucional, como percebemos no depoimento de outro entrevistado (DOCENTE C):

Esta compartimentalização das atividades na Instituição dificulta, ou quem sabe, impede a realização de um projeto institucional voltado para essa finalidade. Tal fato se reflete em outros âmbitos e atividades, como por exemplo, a (des) articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O estudo da educação ambiental como área de aprofundamento, sem que a sua abordagem ocorra de forma integrada e permanente ao longo do curso, através de ações institucionais, contribui para com fragmentação do processo educativo. A explicitação sobre as lacunas identificadas é percebida, também, por outro entrevistado (DOCENTE D), revelando a consciência da necessidade de avanços em termos de proposta pedagógica e de ação institucional, ao fazer referência à proposta do curso de Pedagogia:

Sabemos que a inclusão da educação ambiental como área de aprofundamento não é suficiente para promover a formação de uma atitude ambiental crítica, dada a natureza da problemática sócio-ambiental. É mister que a temática ambiental perpassasse toda a formação, assumindo o seu caráter transversal e interdisciplinar, para que não reproduza aquilo que tanto se critica: as práticas pontuais, fragmentadas, reducionistas. Neste sentido, temos muito a avançar.

Além dos determinantes de ordem teórico-metodológica geral e interna da UERN resultantes, inclusive de fatores manifestos na opinião de quem vivencia o dia-a-dia da Instituição, não podemos perder de vista o caráter mais amplo dessa problemática. Uma prática pedagógica que objetive romper com as fronteiras disciplinares implica mudança de atitudes que não são garantidas simplesmente por estarem propostas nos currículos acadêmicos. Sobre essa lógica, Lück (2001, p. 68), afirma que “implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido”, conquistas essas que podem ser obtidas pela vontade e decisão política, somada à experiência que a comunidade acadêmica vai acumulando, sem desconhecermos os determinantes de ordem política, econômica e ideológica que, por si só, dão contornos às práticas pedagógicas.

Segundo as análises, a interdisciplinaridade e a transversalidade anunciadas como diretrizes pedagógicas desde a oficialização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) e reiteradas pela Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) não vêm sendo praticadas, mesmo que estejam contempladas nas propostas pedagógicas como ocorre com o curso de Pedagogia da UERN.

Tristão (2002) esclarece que um dos desafios postos para o estudo da temática ambiental no que se refere à prática do educador é a superação da visão especializada do conhecimento e, para tanto, o caminho é a ruptura com as práticas disciplinares, que não acontece apenas pela sua formalização em projetos pedagógicos, mas como exercício cotidiano que reconhece nos conhecimentos ambientais o potencial de articulação com todas as áreas de conhecimento. Ressaltamos, pois, que, reconhecendo a trajetória da UERN como um processo em construção, não podemos perder de vista a necessidade de recuperação desse potencial pela comunidade acadêmica visando articular não apenas pessoas e grupos, mas, principalmente, os saberes disciplinares. A partir deste princípio é necessário considerarmos a dimensão ambiental como conteúdo da formação, a partir do princípio da educação como um processo político, conforme considera Severino (2002, p.120-121) ao explicitar que:

O investimento na formação e na atuação profissional do educador não pode reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Precisa ser também política, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação e a cultura se tornarão intrinsecamente éticas.

Nesse raciocínio, Jacobi (2005, p.243) esclarece que:

Entende-se que a educação para a cidadania trata não só da capacidade do indivíduo de exercer os seus direitos nas escolhas e nas decisões políticas, como ainda de assegurar a sua total dignidade nas estruturas sociais. Desse modo, o exercício da cidadania implica autonomia e liberdade responsável, participação na esfera política democrática e na vida social. Os cidadãos desenvolvem ações de integração social, conservação do ambiente, justiça social, solidariedade, segurança e tolerância, as quais constituem preocupações da sociedade atual. Pretende-se, assim, sensibilizar alunos e professores para uma participação mais consciente no contexto da sociedade, questionando comportamentos, atitudes e valores, além de propor novas práticas.

Os esclarecimentos anunciados por Severino (2002) e Jacobi (2005), devem ser interpretados no contexto das determinações que orientam as políticas educacionais, entre as quais as políticas de educação superior que incidem diretamente sobre os conteúdos da formação de professores, principalmente para a educação básica. De modo geral, identificamos que essas políticas conduzem as instituições de ensino a um processo de adequação aos modelos de formação instituídos que ora recheiam os cursos de atividades curriculares diversas na perspectiva de exigências legais, ora se centram na formação aligeirada em cursos ofertados através de programas de curta duração. O discurso da qualidade concretiza-se quando e na medida em que representa também interesses imediatos do mercado. Instituiu-se, assim, o processo de mercadorização da educação e do conhecimento, processo esse amplamente criticado por quem defende a educação como “formação de sujeitos sociais e de construção de uma sociedade fundada em bases éticas” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.133).

Transpondo essa reflexão para o campo da temática ambiental, compreendemos que os dados coletados nesta pesquisa, bem como a reflexão deles decorrente, nos permitem concluir que os direcionamentos adotados para que a dimensão ambiental esteja inserida nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, decorre das concepções presentes nas políticas educacionais que, conforme as especificidades locais, se impõe sobre a UERN, modelando os conteúdos da formação, primando pelas chamadas especificidades, fortalecendo campos disciplinares isolados, ao mesmo tempo que promove, ainda mais, a visão da formação especializada.

Nesse cenário, os espaços de reflexão e a inserção da temática ambiental, quando existem, fortalecem formalmente e na prática, a especialização do saber. Ou seja, a abordagem da temática ambiental, segundo o que foi apurado em nossa análise, vem se tornando mais um campo específico da formação. A esse se dedicam especialistas e militantes da causa ambiental, pouco reconhecida como necessidade ética, diretamente relacionada aos interesses sociais, mas uma causa a ser abraçada pela Universidade Pública - a UERN, considerando que a educação é um ato político e, como tal, não pode prescindir dos conteúdos proporcionados por uma abordagem crítica da problemática ambiental como processo formativo.

CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos os projetos pedagógicos dos cursos, identificamos a existência de iniciativas relevantes nos diversos cursos analisados, mas sem um posicionamento concretamente assumido pelo conjunto dos segmentos acadêmicos. Prevalece a oferta de disciplinas relativas ao meio ambiente e educação ambiental, em sua maioria de caráter optativo e sob a responsabilidade específica de determinados professores, sem um maior alcance pela coletividade acadêmica. As entrevistas demonstram que, em parte, essa realidade é determinada pelo processo de especialização do saber. Esse processo induz as instituições e as pessoas isoladamente, a uma atitude de resistência quando se torna necessária a apreensão de novos saberes, ampliação das chamadas áreas de conhecimentos específicos e de adoção de posturas metodológicas que impliquem uma abordagem do conhecimento em suas variadas dimensões.

Desse modo, a motivação pelo estudo do meio ambiente e pela educação ambiental fica restrita a uma pequena parcela do corpo docente por terem obtido uma formação específica em nível de pós-graduação ou pelo fato de terem vinculações orgânicas com militantes e ações relacionadas ao ambientalismo. Esses docentes são motivados para a abordagem da temática, com base nas suas experiências pessoais, haja vista a inexistência de diretrizes institucionais. Assim, a temática ambiental fica restrita ao campo de disciplinas específicas das quais os docentes são titulares.

Os depoimentos apresentados durante as entrevistas demonstram uma clareza conceitual acerca da problemática ambiental e do papel da universidade. Enfatizam, também, a necessidade de integração entre ensino, pesquisa, extensão bem como a articulação das diversas atividades desenvolvidas como uma das condições para a inserção da temática ambiental no interior da Universidade de modo a contribuir com uma formação humana e integral. Em que pese a relevância dessas informações, a análise dos dados coletados demonstra que ainda existe uma distância para que esta compreensão se traduza em ações mais concretas e coerentes com as visões explicitadas.

O curso de Pedagogia da UERN vem implementando uma experiência curricular diferenciada ao instituir a educação ambiental como área de aprofundamento de estudos em seu Projeto Pedagógico. Avaliamos essa iniciativa como um avanço em relação aos demais Projetos dos cursos analisados, visto que expressa maior alcance da temática pelos segmentos acadêmicos do referido curso. Verificamos, ainda, que a metodologia proposta se orienta por uma concepção disciplinar do conhecimento. Se, nos demais projetos analisados, a abordagem da temática ambiental é de competência de disciplinas específicas, no curso de Pedagogia é atribuída à área de aprofundamento, sendo de caráter optativo e, como tal, abrange uma parcela ainda pequena do corpo discente..

Julgamos importante ressaltar que o maior desafio consiste em um redirecionamento da política institucional que não acontece pela espontaneidade, tampouco pela vontade individual, mas pelo compromisso e engajamento político, pois, como afirma Morales (2009, p.186) “não se pode reformar só a instituição se as mentes não forem também reformadas.” Compreendendo a educação como uma dinâmica histórico-social, determinante e ao mesmo tempo determinada (APPLE, 2004), acreditamos na reversibilidade dos processos instituídos.

Compreendemos que essa é uma causa que deve ser assumida pela comunidade universitária, sob a condução dos setores envolvidos com a temática, e reflete um compromisso acadêmico, fundamentado na compreensão histórica e crítica de que, mesmo no contexto descrito, é possível atuar sobre a realidade para ressignificar a gestão acadêmica e as práticas pedagógicas, direcionando-as para uma ação pedagógica

de cunho social, comprometida com a superação das injustiças e desigualdades, entre as quais situa-se aquelas relacionadas à problemática ambiental. A educação e a universidade enquanto instituições não podem tudo. Tampouco está no horizonte nosso – educadores e educadoras – que possamos reverter um processo histórico pela via exclusiva da educação ambiental. No entanto, a nossa contribuição é imprescindível. A UERN tem a seu dispor um vasto campo de atuação sobre a temática ambiental. As iniciativas latentes, ainda que difusas, demonstram o potencial acadêmico que precisa ser melhor assimilado para além das individualidades, em direção de uma ação acadêmica, coletiva e solidária, considerando o ambiente em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: ABURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). Globalização e educação: perspectivas críticas. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRASIL.. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. A Resolução do CNE/CP nº 1/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília, 1997a. (Série Estudos Educação Ambiental).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Ambiental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Brasília, 1997b.
- DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.
- GONZÁLES –GUADIANO, Edgar. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (Orgs.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.
- LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo Crítica ao teorismo e ao praticismo na educação ambiental. In: CABRAL NETO, Antônio; MACEDO FILHO, Francisco Dutra de; BATISTA, Maria do Socorro da Silva. Educação ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares. Brasília: Liber Livro, 2010.

Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais.

Resumo

O texto, organizado na perspectiva dos estudos sobre currículo que vimos desenvolvendo no Centro de Educação da Universidade, integra o conteúdo de uma conferência sobre *Currículo e gestão* que apresentamos no XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação realizado em Setembro de 2012 em Florianópolis, acrescido de outros elementos de sustentação teórica em torno da mesma problemática. Dentre o amplo espectro que envolve as temáticas da gestão e do currículo, analisa-se, como recorte, dois movimentos de natureza política que ocupam lugares centrais no âmbito do debate educacional brasileiro: o fenômeno das avaliações externas e a presença cada vez mais expressiva de organismos não estatais (nacionais e internacionais) nos espaços da formulação de políticas educacionais e curriculares para a educação pública, ambos com implicações diretas na vida das escolas e nos processos de trabalho dos educadores. Do ponto de vista teórico, faz-se o diálogo com pesquisadores que nos últimos anos têm se dedicado à discussão sobre políticas públicas educacionais em geral e do currículo em particular. O trabalho busca referência em pesquisadores como Miguel Arroyo, Juan Casassus, Luiz Carlos de Freitas, Nora Rut Krawczyk, Stephen Ball, Gimeno Sacristán, Michael Apple, Pablo Gentili, além de outros autores que insistentemente denunciam os riscos da presença cada vez mais marcada do chamado Estado-Mercado para a qualidade da educação pública. Com enfoque na perspectiva crítica, apontam-se um conjunto de contradições reveladas nas interfaces entre o prescrito oficialmente nos textos da política curricular e a ação do próprio Estado quando este avalia os resultados do processo educacional pela via da standardização. Neste âmbito, analisam-se as contradições presentes em relação aos princípios da autonomia escolar tais como o trabalho coletivo e participativo, o da legitimidade do projeto político-pedagógico e o da pluralidade de concepções pedagógicas, todos formalmente colocados na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas, na prática, negados em função de expectativas de resultados em provas externas. Particularmente no âmbito da gestão apontam-se as contradições da relação entre o princípio da gestão democrática escolar, concepção institucionalmente assumida nas Diretrizes Nacionais e nos textos da política curricular brasileira, e a prática gerencialista de concepção liberal (neo)tecnicista que rapidamente se dissemina nas escolas públicas pelo território nacional. Sobre este aspecto, argumenta-se que a avaliação externa por ranqueamento elimina qualquer possibilidade de gestão democrática ou de autonomia pedagógica das escolas dado que o foco estará sempre nos resultados mais que nos processos. Finalmente discute-se o fenômeno da progressiva intervenção de organizações privadas e/ou não estatais nas políticas de currículo apresentando-se uma série de experiências que se desenvolvem atualmente no Brasil e apontam-se os riscos que esse movimento pode produzir sobre a qualidade social da educação. De modo geral, o trabalho revela elementos teóricos e experiências de ação concreta que colocam currículo e gestão escolar sob a mira da avaliação externa – uma racionalidade que amplia ainda mais os desafios colocados para a educação pública.

Palavras chave: Currículo, Gestão, Avaliação, Standardização

Introdução

O presente texto, organizado na perspectiva dos estudos sobre currículo que vimos desenvolvendo no Centro de Educação da Universidade, integra o conteúdo de uma conferência sobre *Currículo e gestão* que apresentamos no XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação realizado em Setembro de 2012 em Florianópolis, acrescido de outros elementos de sustentação teórica em torno da mesma problemática.

Dentre o amplo espectro que envolve as temáticas da gestão e do currículo, analisamos, como recorte, dois movimentos de natureza política que ocupam lugares centrais no âmbito do debate educacional brasileiro: o fenômeno das avaliações externas ou da standardização e a presença cada vez mais expressiva de organismos não estatais (nacionais e internacionais) nos espaços da formulação de políticas educacionais e curriculares para a educação pública. Ambos com implicações diretas na vida das escolas e nos processos de trabalho dos educadores.

O conjunto dos argumentos que adensa teoricamente a leitura desses movimentos e da relação entre si, toma como mote três afirmações empíricas, as quais passam a constituir pressupostos para a análise que fazemos ao longo do texto. A primeira delas é que a racionalidade neoliberal do Estado-mercado, promotora da lógica da padronização e do ranqueamento, vê a educação essencialmente como imperativo do crescimento econômico e como instrumento de manutenção do modelo capitalista, portanto, sua perspectiva é nitidamente distinta de outros segmentos mais críticos que a concebem como instrumento político de justiça e autonomia social. A segunda afirmação, relacionada à primeira, é que a lógica que sustenta a seletividade e a meritocracia implicitamente presentes nas políticas educacionais e curriculares produz efeitos danosos sobre a educação escolar na medida em que acentua desigualdades educacionais, legitima fracassos e desautoriza iniciativas coletivas baseadas na cooperação e no engajamento político. O terceiro pressuposto é que a lógica da standardização, que esconde os processos para mostrar resultados (questionáveis, aliás), estimula a presença de atores e agentes privados no cenário educacional os quais coadunam com esta mesma racionalidade e, por isso, passam a ocupar lugares estratégicos na gestão educacional e escolar prometendo resultados mais imediatos e visíveis do ponto de vista das exigências dos organismos internacionais.

As afirmações elencadas acima são também a expressão do posicionamento teórico e político de pesquisadores como Arroyo (2011), Apple (2008), Casassus (2007), Souza e Oliveira (2003), Freitas (2004, 2008, 2011), Krawczyk (2002, 2005), Gewirtz e Ball (2011), com os quais dialogamos no texto. Estes pesquisadores, no seu conjunto, defendem que a lógica estabelecida pelos gestores conservadores e neoconservadores dos órgãos políticos oficiais e pelos grandes organismos multilaterais para a educação neste início de século, representa um grande risco à democracia, à inclusão e a justiça social, dado que o compromisso maior é com a formação do sujeito economicamente produtivo que atenda, portanto, às expectativas do mercado e do consumo.

Apoiando-nos nessa crítica às forças que atualmente formulam, orientam e controlam as políticas educacionais os currículos e a gestão, apontamos outros elementos dessa lógica e algumas das implicações tanto no âmbito da configuração dos sistemas de ensino quanto na configuração dos currículos praticados nas escolas. Considerando que são muitos os aspectos afetados como decorrência desses

movimentos, daremos especial atenção àqueles que mais diretamente relacionam-se com o contexto brasileiro.

Educação padronizada para culturas plurais: indicadores prá que(m)?

Casassus (2007) inicia um de seus artigos sobre políticas educacionais no contexto da América Latina afirmando que se observarmos os critérios colocados nos últimos 25 anos para as políticas de avaliação padronizadas, podemos constatar que elas, de modo geral têm fracassado. Seus resultados informam que além de não revelarem progresso, demonstram que houve retrocessos e que a segmentação e a desigualdade social elevaram-se.

O pesquisador aponta uma série de prejuízos que essa lógica trás à qualidade social da educação. Dentre os efeitos perversos destacam-se: a ampliação da pressão sobre os professores para obtenção de resultados quantitativos; o conceito de qualidade fica reduzido aos índices de uma prova padrão, a elevação dos índices induz o mascaramento da realidade (falsa qualidade); superficializa-se e desvaloriza-se a atividade avaliativa - elemento fundamental do processo de aprendizagem; ampliam-se as desigualdades sociais; reduz-se a dignidade e a autonomia dos docentes; mina-se a motivação intrínseca dos docentes; reduzem-se as possibilidades de uma ação docente criativa e original em função da padronização; fragiliza-se o clima de confiança entre professores e estudantes. É um jogo político que mais uma vez ameaça a autoridade do trabalho docente despolitizando seu território (ARROYO, 2011).

Contraditoriamente ao que apontam as críticas sobre essa perversa lógica do *Estado avaliador* e do *Estado regulador* e da *educação quase mercado* (SOUZA e OLIVEIRA, 2003), há um discurso institucional produzido e disseminado por meio de diretrizes curriculares oficiais e pela *mass media* que fagocita os conceitos originados, em geral, nas teorias de esquerda, os recontextualiza e apresenta como sendo princípios seus. Assim, expressões como cidadania, autonomia, direitos sociais, direitos humanos e inclusão, por exemplo, são frequentemente encontradas nos textos orais e escritos. O que se vê são discursos liberais mascarados com alguma panfletagem de tonalidade democrática.

Essa estratégia estilo camaleão que vem marcando os discursos oficiais no campo das diretrizes curriculares, é frequentemente denunciada por curriculistas e sociólogos ligados ao campo do currículo como Michael Apple, Basil Bernstein, Miguel Arroyo, Peter McLaren, Alice Casimiro Lopes, além de outros. No Brasil, os exemplos mais contundentes dessa prática discursiva recontextualizadora e híbrida, podem ser verificados em documentos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente em resoluções como a 05/2009 que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, a 04/2010 que define diretrizes nacionais para a Educação Básica e a 07/2010 que fixa as diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 09 anos.

Uma leitura mais atenta do que constitui o discurso oficial na política curricular brasileira permite que se identifiquem contradições entre o prescrito e o praticado e entre o enunciado e as finalidades. Os pressupostos normativos que definem a gestão democrática e a autonomia das escolas como modelos, constituem exemplos que ilustram bem o conjunto das contradições. Nesse âmbito a questão que se apresenta é: qual autonomia pedagógica, curricular, metodológica e valorativa das escolas se os elementos que designam o conceito de 'produto final da aprendizagem' estão dados pelo Estado e pelo mercado? A contradição está no fato de o Estado propor gestão democrática escolar como princípio pedagógico e, ao

mesmo tempo, exigir que o produto de seu trabalho atenda o que está prescrito fora dela. Há, portanto, uma falsa noção de democracia na gestão, na medida em que a lógica orientadora nas relações de poder é do tipo *top down*. A gestão é hierárquica, o currículo é prescritivo e o resultado é mensurável por provas padronizadas.

É também contraditória a proposição que desde a LBD de 1996 indicou o projeto político pedagógico como instrumento legítimo da autonomia didático-pedagógica das escolas. Ora, em que medida o projeto da escola pode definir finalidades educativas, configuração curricular e sistemas próprios de avaliação se os produtos da aprendizagem, elementos finalísticos da ação escolar, são definidos, regulados e mensurados pelo Estado-mercado.

A premissa que nos parece válida é que todas as escolas têm liberdade de ação desde que ajam restritivamente na direção do que está definido como necessário e suficiente pelo aparato regulador. Afinal que autonomia é essa? Ilma Passos Veiga, pesquisadora interessada em discutir os elementos desse instrumento político e pedagógico, defende que o projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores (2003, p. 272).

Outra contradição não menos significativa está na relação entre pluralidade e performatividade. Mais do que nunca o discurso colocado nas políticas educacionais em geral e nas diretrizes curriculares em particular é o do pluralismo de ideias e concepções, o do pluralismo cultural na valorização da identidade e da diferença e o da flexibilização curricular. Não obstante haver a marca desse discurso 'aberto e aderente', o que o Estado-Mercado avaliador e regulador exige é *performance* em termos de atitudes, competências e habilidades. Ressalte-se que os elementos dessa performatividade estão, a princípio, instituídos e, portanto, não constituem prerrogativa ou opção da gestão ou do currículo no âmbito da escola. São expectativas de comportamento escolar construídas, não raras vezes, por organismos ligados aos setores produtivos da economia ou por instituições de regulação dos processos sociais e políticos.

Outro elemento de contradição, na lógica da avaliação externa pela via do ranqueamento, pode ser encontrado na relação entre trabalho individual e coletivo. É mensagem corrente que o trabalho escolar funda-se na atividade coletiva, que o caminho da interdisciplinaridade é dialógico, partilhado e integrado, que projeto político pedagógico é a expressão material da prática coletiva e das finalidades comuns dos sujeitos envolvidos. Contraditoriamente a estes princípios, a racionalidade da avaliação padronizada e os critérios de qualidade determinados pelo Estado-Mercado, exigem competitividade, meritocracia, seleção por resultado-produto, disputa por vagas. Nesse contexto, poder-se-ia perguntar: como articular gestão democrática, participativa, coletiva e colaborativa para atingir finalidades seletivas, restritivas e competitivas? Como pensar e organizar uma proposta curricular considerando saberes significativos para a comunidade, suas culturas e identidades se o conhecimento exigido pelo mercado já está definido e apresentado como universal?

Entendemos que é a racionalidade instrumental, colocada a serviço da manutenção do modelo de concentração dos bens materiais e culturais, que define os rumos e os conteúdos da educação e da escola atual - seja ela pública ou privada. A avaliação é tão somente o instrumento mais explícito desta engenharia até porque é por meio dela que regulam-se e controlam-se os movimentos da formação humana desde sua

origem (*input*) até sua finalização (*output*). Mais do que nunca os sistemas educativos têm sido colocados a serviço de um modelo que integra globalização econômica, massificação cultural e cosmotecnologização²⁹.

Particularmente no âmbito do currículo vivemos a atualização do movimento da “eficiência social e da gestão científica” de John Franklin Bobbitt (1876-1956). Para esse curriculista que, em algum sentido, dá início aos estudos curriculares nos Estados Unidos em 1918 com a obra *The curriculum*, o currículo escolar constitui um instrumento técnico com a força política capaz de materializar, na escola, as aspirações sociais e econômicas mais amplas. Na conhecida obra de 1918 ele afirmou:

Uma vez que o mundo se move a um ritmo alucinante para a realização de novas coisas, a educação deve também desenvolver-se de uma forma rápida. A educação deve fornecer a inteligência e aspirações necessárias ao desenvolvimento, promovendo a estabilidade e consistência dos resultados. A educação deve enveredar por um caminho certo, não por si própria, mas pelo progresso social. (p. 37)

Sem dúvida, movimentos como o tecnicismo³⁰ e o neotecnismo³¹, que em alta medida conformaram o currículo escolar da escola ocidental durante o Século XX, permanecem produzindo seus efeitos, sobretudo pela capacidade de metamorfosear-se incorporando discursos híbridos em seus textos orais e escritos. Como bem avalia Freitas (2011), o discurso neotecnista mais recente agora sob a forma da teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições). Racionalidades ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea.

As velhas práticas, alimentadas agora na atualização dos discursos, se nutrem pela adjetivação do conceito de eficiência com argumentos que incluem qualidade, *performance*, inovação, mérito, competência, desempenho, rendimento, etc. Todavia, o movimento de atualização discursiva não inclui apenas novas terminologias para justificar a padronização educativa, traz consigo também outros conceitos de gestão, um claro gesto político que associa elementos do recente progressivismo aos antigos conceitos liberais.

Os feitos mais diretos evidenciados no âmbito da gestão educacional e escolar podem ser descritos nos termos das mudanças no conceito de administração nas várias acepções que este assume ao longo das últimas décadas. Nesse breve percurso histórico, em que a gestão passa a ser ponto de atenção e de debate teórico, observa-se que seu conceito vai alterando-se em função do que, em cada período, coloca-se como finalidade social mais ampla em termos de intencionalidade política e econômica.

Nesse sentido, no âmbito da América Latina, vemos que para um paradigma marcado pela racionalidade instrumental e técnica dos anos 1950-1970, a ideia de administração educacional e escolar parece ter assentado bem. Já a partir dos 1980, com a mudança na matriz política em função dos movimentos de abertura democrática, a expressão que melhor se assentou foi a de gestão democrática. Dos anos 1990 em diante a ideia de gerenciamento da educação e da escola parece ganhar maior espaço, trazendo consigo terminologias complementares como liderança e governança.

²⁹ Expressão utilizada por Marc Augé (2011)

³⁰ A expressão pedagogia tecnicista foi amplamente discutida na última década do século XX por pesquisadores brasileiros como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e outros.

³¹ Expressão utilizada por Luiz Carlos de Freitas em 1992 no texto: Conseguiremos escapar ao neotecnismo? In: M. B. Soares, S. Kramer, & M. Ludke, Escola Básica (Anais da 6a. CBE). Campinas: Papirus.

Nesse processo de engendramento político, arquitetado em função das finalidades mais amplas do sistema socioeconômico, faz-se com que um conceito não exclua o outro. Tanto é assim que hoje continuamos a operar com os três conceitos: o de administração, o de gestão democrática e o de gerenciamento por resultados, ainda que as contradições internas estejam evidenciadas. Essa confusão conceitual, a nosso ver, produz implicações práticas na medida em que as equipes diretivas das escolas, em geral, não conseguem distinguir, com clareza, as intencionalidades implícitas em cada conceito e tentam incorporar elementos de todas indiscriminadamente. Exemplos dessa dificuldade podem ser observados na configuração dos modelos de gestão escolar que se utilizam de pressupostos da gestão democrática, todavia efetivam administrações híbridas.

Entendemos que tanto o fenômeno da avaliação externa quanto da intervenção dos agentes privados no campo da educação pública, tem a ver com os novos conceitos de gerencialismo que aos poucos vão ocupando seus espaços nessa esfera, sem, no entanto expulsar o discurso da gestão democrática - o que tem, como já frisamos, causado certas confusões no cotidiano das escolas. O gerencialismo, em geral, está associado à ideia de pragmatismo e de ação por objetivos pontuais e imediatos. Seu lema maior é ação focada em resultados. Essa lógica, que trás consigo a proposta de eficiência e eficácia, parece estar convencendo parcela significativa dos gestores educacionais que, representando os interesses do Estado-Mercado, trabalham para alancar melhores indicadores nos ranqueamentos da educação.

Pouco se esclarece sobre questões como: resultados para quê e para quem? Eficiência e eficácia sob quais princípios e quais métodos? Ações pontuais e imediatas para atingir quais finalidades sociais? Indicadores que quando elevam-se revelam quais mudanças em termos de justiça, equidade e inclusão social? Ranqueamentos para incluir direitos sociais historicamente negados, ou para apontar quem são os fracassados e responsabilizá-los por isso? São questões que a perspectiva gerencialista reguladora e controladora não pretende aprofundar. São elementos de fundo que passam despercebidos para os menos esclarecidos.

Embora seja ainda prematuro fazer-se análise dos resultados sociais sobre as avaliações externas e sobre a presença de agentes privados na gestão da educação pública, já é possível levantar-se hipóteses consistentes por meio de pesquisas realizadas em diferentes espaços acadêmicos. No IX Congresso da Rede Latino-americana de estudos sobre trabalho docente realizado em Santiago/Chile em Julho de 2012, apresentaram-se vários trabalhos sobre esta problemática acentuando-se os riscos dessa lógica que capilariza-se rapidamente pelo continente. Em uma busca por trabalhos sobre políticas educacionais na América Latina e mais particularmente no Brasil, é possível encontrar-se vários textos marcando essa problemática com enfoques semelhantes³².

De modo geral, os trabalhos que discutem essa questão apontam para um futuro complicado no aspecto de se elevar a qualidade social da educação em sentido amplo. Em geral, seus autores indicam como tendências, se mantida a voracidade da lógica de mercado e da avaliação classificatória, uma perda significativa do sentido de avaliação processual e formativa no campo da educação; a ampliação do foço que separa as camadas sociais mais pobres e mais ricas em face da competição desleal instalada nos

³² Ver: BONAMINO, A. Tempos de avaliação educacional. Rio de Janeiro: Quartet, 2002; WERLE, Flávia Bino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n.75, Agosto/2001. ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? Revista Educação e Sociedade. v.23 n.80 Campinas set. 2002.

sistemas de ensino; a privatização da educação pública e sua consequente mercadorização excludente; o adensamento do vínculo educação – emprego; a perda do sentido político dos processos educativos e escolares, além de outros.

No Brasil, a avaliação padronizada e a abertura da educação/escola para a iniciativa privada, são políticas praticamente consumadas. Por via dos instrumentos criados a partir de 1990, o país passa a construir seu sistema nacional de avaliação incluindo a Educação Básica (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM e IDEB) e a Educação Superior (Provão, SINAES/ENADE). Todos os instrumentos estão pautados pela lógica da aferição estandarizada de resultados objetivos com recortes classificatórios pela mensuração de desempenho individual.

Paralelamente ao processo de estruturação do sistema de avaliação passamos a ter progressiva intervenção de organismos privados nos sistemas de ensino. Também nesse movimento estão contempladas a Educação Básica e a Superior. No nível da primeira podemos apontar, a título de exemplo, o programa *amigos da escola* da Rede Globo, o programa *aprende Brasil* da empresa Positivo, os *protótipos curriculares para o Ensino Médio Integrado* da UNESCO e o movimento *Todos pela educação*. No nível da Educação Superior basta dizer que aproximadamente 75% das vagas estão em instituições privadas e que parte do financiamento para pesquisa em universidades públicas tem participação de empresas. No conjunto deste argumento poderíamos acrescentar ainda os processos de terceirização de serviços educacionais e escolares e as assessorias privadas frequentemente prestadas aos sistemas públicos de ensino.

Como bem destacam Souza e Oliveira (2003), ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.

Algumas considerações finais

A problematização que apresentamos até aqui, sinaliza para alguns dos desafios centrais nos campos da gestão e do currículo. Como destacamos no início do texto, gestão e currículo são caminhos/movimentos que, sob vários aspectos, se entrecruzam e essa relação nem sempre se mostra tranquila. E não é tranquila porque ambos, ao mesmo tempo em que constituem movimentos da prática educativa, estão implicados com questões políticas e ideológicas de contextos mais amplos. Ou seja, tanto o currículo quanto a gestão respondem (ou buscam responder) complexas demandas sociais, culturais e econômicas geralmente permeadas por interesses nada consensuais.

O currículo, compreendido em seu conceito mais amplo como construção social e cultural e, portanto, ao próprio movimento da experiência humana em torno do qual gravitam as ações educativas e escolares (SACRISTÁN, 2000), apresenta-se, na sociedade escolarizada, como principal fio condutor da formação humana. É pela via do currículo que trafegam os conhecimentos escolares, as trajetórias de formação, a organização do trabalho pedagógico, os projetos de ensino e de aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as finalidades educacionais.

Todavia, o movimento curricular, pelo menos no âmbito da escolarização, torna-se inconcebível sem que esteja suportado por alguma forma de gestão. O espaço da gestão torna-se, portanto, estratégico na medida em que estrutura e organiza o movimento curricular imprimindo nele objetivos, formas de organização, elementos de valoração, etc. Deve-se destacar aqui que estamos entendendo gestão também no seu amplo conceito, ou seja, compreendendo-a como um processo político que atribui sentidos, significados e direção aos processos formativos.

Não é sem razão que desde o início do Século XX, o currículo passa a ser considerado território de intensas disputas seja por uma escolarização seletiva e excludente que conforme perfis profissionais e pessoais alinhados às demandas da sociedade capitalista, seja pela resistência a este modelo socioeconômico manifestada de diferentes modos por grupos humanos que insistem em ver suas narrativas, suas identidades e seus direitos contemplados. Igualmente, não é sem razão que nos Estados Unidos, quando, em 1957, a Ex-União Soviética lança o Sputnik e os norte-americanos se veem diante da necessidade imediata de recompor seu ineditismo científico e tecnológico, estrategicamente o currículo passaria a ser uma das principais vias para a formação científica e técnica dos cidadãos americanos, ferramenta educacional e política colocada a serviço da eficiência, da racionalidade instrumental e do atendimento à demanda industrial tão necessária ao protagonismo do modelo capitalista.

A premissa que currículo e gestão constituem movimentos indissociáveis e que ambos estão implicados em questões que tem a ver com interesses sociais mais amplos, nos ajuda a entender algumas das razões pelas quais cresce vertiginosamente o interesse de determinados grupos por estes temas. Os grandes organismos multilaterais, o Estado e as organizações do setor produtivo e financeiro mostram-se cada vez mais preocupados com os resultados da educação escolarizada. Quais resultados lhes interessam? A escolarização, agora sob a parceria publico-privada, rapidamente tornou-se o instrumento para, escancaradamente, colocar a sociedade a serviço do mercado e do consumo. Como disparou Rafestin (2000) ao criticar os recenseamentos populacionais: constituímos 'estoque', prontos para atender as necessidades da produção.

É preciso então controlar o currículo, alinhá-lo às demandas. Quais demandas? É preciso reformar a gestão, intensificar seu gerenciamento, aplicar critérios mais técnicos, focar em resultados, avaliar para regular e regular para controlar. É nesse contexto que se entende a avaliação estandardizada.

Para Freitas (2011), a indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais. A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comandos em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas – alguns de boa fé, outros nem tanto.

Os elementos apontados por Luiz Carlos de Freitas, somados a outros tantos que denunciam o caráter mercadológico da educação, indicam o quanto as políticas curriculares estão submetidas às pressões do gerencialismo alinhado das instituições tanto públicas quanto privadas e que esse nefasto movimento rapidamente amplia-se atingindo as esferas mais particulares dos sistemas educacionais inclusive as escolas que agora começam a projetar suas ações pedagógicas focadas essencialmente na busca de resultados nas avaliações externas.

Estimuladas pelos discursos oficiais e pelas pressões da mídia, instituições escolares redesenham aspectos de seu currículo para atender, do ponto de vista dos conteúdos, as exigências dos instrumentos de avaliação. Já é possível inclusive, encontrar-se escolas que afixam placas em suas fachadas contendo resultados alcançados, como é o caso, por exemplo, da Escola Estadual Nilza Luzia de Souza Butta do município de Ipatinga/MG e de todas as demais escolas da Rede que receberão placas financiadas pelo Governo do Estado em parceria com instituição não estatal para divulgar os resultados do IDEB.

A placa da escola Nilza foi colocada logo no portão de entrada. Até o fim deste mês [fevereiro de 2013], todas as escolas estaduais que geraram o índice terão suas placas fixadas. A rede estadual mineira é a pioneira no país nessa iniciativa, que objetiva motivar uma política de transparência em relação aos resultados. Até o fim de fevereiro, cerca de três mil escolas, em todo o Estado, terão placas instaladas. Foram produzidas 611 placas com resultados do 5º ano, 1.224 placas para escolas que têm resultados do 5º e 9º anos do ensino fundamental e outras 1.142 placas com resultados do 9º ano, por meio de parceria do Governo de Minas com o Sistema Fiemg e Instituto Minas pela Paz³³.

Entendemos que os desafios colocados no âmbito da gestão e do currículo são essencialmente os de trazer para as mãos dos educadores e das escolas a autonomia docente, o controle dos conhecimentos escolares, o projeto coletivo da escola, enfim, a definição dos objetivos formativos. É necessário assumirmos essas funções antes que percamos definitivamente o sentido e a razão de ser da educação que utopicamente buscamos.

Referências

- APPLE, Michael. Currículo, poder e lutas educacionais com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOBBIT, John Franklin. O Currículo. Tradução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Plátano Editora. 2004.
- CASASSUS, Juan. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. RBPAE – v.23, n.1, p. 71-79, jan./abr. 2007. Disponível em http://www.anpae.org.br/website/documentos/edicoes_revistas/revista_RBPAE_ed23_n1.pdf. Acesso em 10.08.2012.
- FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.
- FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fevereiro de 2011. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. Acesso em 28.02.2013.
- FREITAS, L. C. Nas trilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar. Revista Propuesta Educativa, 17, pp. 19-31, 2008.

³³ Conteúdo extraído do Jornal Diário Popular, jornal da verdade de domingo, 03 de Março de 2013. (online).

- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Disponível em http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf
- GEWIRTZ, Sharon e BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “bem-estar-social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (orgs). Políticas educacionais questões e dilemas. São Paulo: Cortez, , p 193-221, 2011.
- KRAWCZYK, Nora Rut. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. São Paulo: Revista Brasileira de Educação/ANPAE, v.19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? Campinas: Educação e Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005 (2005).
- RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.
- SACRISTAN, Jose Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Sandra Zákia Lian de e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Revista Educação e Sociedade. Campinas: vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de Agosto de 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.
- Diário Popular Jornal da Verdade. Escolas estaduais divulgam resultado do Ideb em placas. Domingo, 03 de Março de 2013. Disponível em http://www.diariopopularmg.com.br/vis_noticia.aspx?id=4559

Políticas públicas para o livro e leitura: Programa Nacional de Biblioteca Escolar e Programa Nacional do Livro Didático

José Adailton Cortez Freire,³⁴ Daiane da Costa Barbosa,³⁵ Nadja Naira Aguiar Ribeiro³⁶

Resumo:

Este trabalho pretende, a princípio, definir o que são e para que servem as políticas públicas de leitura. Percebeu-se que esse tipo de ação surge a partir de um problema social de grande abrangência e difícil resolução, no caso em questão, o analfabetismo funcional. O Brasil apresenta ainda grandes problemáticas no que se refere à qualidade e ao desenvolvimento da educação pública. Nesse sentido, para sanar ou amenizar parte desses problemas, o Governo sugere a implantação do que se denominam políticas públicas. Embora existam diversas políticas públicas para o livro e para a leitura, por questão metodológica, bem como pela relevância e abrangência das ações, neste trabalho enfatiza-se apenas dois programas voltados ao livro didático e à leitura: o Programa Nacional de Biblioteca Escolar e o Programa Nacional do Livro Didático. Ambos estão direcionados à Educação Básica da rede pública de ensino.

Palavras-chave: leitura; políticas públicas; livro didático

Introdução

Entende-se que a leitura é um instrumento fundamental para transformação do sujeito e de sua comunidade. Pensando nesse papel central exercido pela habilidade leitora sobre a vida de um indivíduo, este trabalho pretende tratar das políticas públicas voltadas ao livro e à leitura. É importante, primeiramente, conceituar e delimitar a noção de políticas públicas para compreender a necessidade de se criá-las e implantá-las. Além disso, discutimos brevemente sobre conceito de leitura, numa perspectiva sócio-histórica, considerando-se, também, alguns princípios da Linguística Textual. Essa discussão é, essencialmente, fundamentada nos conceitos bakhtinianos de responsividade e dialogismo.

Nos tópicos seguintes, serão discutidos os dois principais programas que atendem à Educação Básica em relação ao livro didático e à biblioteca escolar, no que se refere aos seus objetivos, propostas e metodologias: o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esclarecemos que há ainda (ou, em alguns casos, houve) outras iniciativas que se preocupam(ram) com a problemática, como o Pró-leitura, o Programa Nacional de Incentivo à leitura - PROLER - , Fome do livro, Vivaleitura (Rosa, 2006), dentre outros. Escolhemos, no entanto, os dois Programas mencionados anteriormente por sua abrangência, relevância e permanência no cenário das políticas públicas educativas.

³⁴ Jornalista e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Ainda é professor de Língua Portuguesa com ênfase em Leitura e Produção Textual. E-mail: dal.freire@hotmail.com

³⁵ Professora de Língua Portuguesa e Produção Textual da rede pública de ensino e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). daianecbarbosa@hotmail.com

³⁶ Professora é Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde atua como docente efetiva. E-mail: nnaguiar@gmail.com

Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas, desde a implantação até a efetivação, um Programa que valorize a leitura esbarrará, certamente, na contrastante realidade local do aluno. Não se quer dizer, com isso, que as pessoas que vivem em situações socioeconômicas precárias não são capazes de avançar e se consolidarem como leitores fluentes. Mas a condição socioeconômica é um fator preponderante tanto para permanência do aluno na escola quanto para o seu bom desempenho. Quanto menor é a condição socioeconômica, maior é a dificuldade na habilidade leitora. A pesquisa nacional denominada Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF - atesta essa afirmação quando considera a renda familiar dos entrevistados como um aspecto importante na construção dos dados da pesquisa e conclui: “A correlação entre letramento e condição social, [tornou] possível perceber que [...] quanto menor é o tempo de escolaridade e a condição socioeconômica, tanto menor é o desempenho do candidato” (Brasil 2005. Apud. ROSA; ODDONE, p.184).

Uma vez mencionada uma das maiores dificuldades para a efetivação de um Programa dessa natureza, procuraremos explicitar e refletir sobre as dificuldades de cada Programa (dentre os dois escolhidos) para sua efetivação e eficiência no que tange às demandas da comunidade escolar e quais seriam os possíveis caminhos para um melhor desempenho de suas ações. Nesse sentido, abordam-se alguns pontos negativos, ou melhor, problemáticos, com relação às metodologias empregadas nos programas, durante suas etapas. É importante lembrar que se trata de uma discussão inicial, não devendo, por isso, encerrar-se nesse trabalho. Ao contrário, muitas questões aqui levantadas devem suscitar uma reflexão mais profunda e densa sobre a temática.

1. Leitura e políticas públicas de leitura: o que são e para que servem?

Num cenário sociopolítico em que a leitura é essencial para a formação humana e profissional do sujeito, percebe-se que esse instrumento libertário não tem se efetivado de modo igualitário a toda população, sendo ainda mais frágil na educação pública. É possível fazer tal afirmação ao observar o desempenho do Brasil em exames nacionais e internacionais que verificam a qualidade da competência leitora dos alunos³⁷.

Diante disso, percebe-se que a leitura vive um momento problemático - que já perdura bastante tempo³⁸. Contudo, “a crise da leitura” é também a crise da escola e do ensino público, pois, certamente, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. E por conta de seus interesses ideológicos, acionam mecanismos que impedem que essa “almejada” mudança se efetive de fato na comunidade (SAVIANI, 2005).

A partir desse cenário, surgem o que se denominam políticas públicas de leitura. Políticas públicas são um conjunto de ações e decisões articuladas entre si, que podem ou não se desdobrar em unidades menores como programas, projetos e campanhas. De um modo geral, elas surgem a partir de um problema social

³⁷ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que realiza pesquisas com discentes na faixa etária de 15 anos, é um exemplo dessa realidade. Dentre os países pesquisados, o Brasil ficou em 53º lugar, em 2009, no que se refere à pontuação em leitura, abaixo de países sulamericanos como Chile (44º), Uruguai (47º), México (48º) e Colômbia (52º).

³⁸ Segundo Zilberman e Theodoro da Silva (2000) bem como Kleiman (2004), a leitura no Brasil começou a ser estudada como campo de investigação teórica a partir dos anos 70. Até então, estava muito ligada a estudos e propostas de métodos de alfabetização. Mas foi a partir dos anos 80 que ganharam fôlego vários estudos que apontavam para o fracasso do ensino de língua materna, com os postulados de autores como Kleiman (1984; 1989), Marcuschi (1984), Celso Pedro Luft (1985), Rodolfo Ilari (1985), Sírio Possenti (1986), Paulo Freire (1989), Magda Soares (1988), Wanderley Geraldi (1991), dentre muitos outros autores com contribuições igualmente relevantes para essa temática, além de estudos posteriores desses mesmos citados. Ainda que de diferentes campos de investigação da linguagem, todos constatarem as fragilidades do ensino da leitura na escola.

que não se consegue solucionar sem medidas mais específicas e direcionadas. Neste caso, a questão social a ser solucionada é o analfabetismo funcional.

O problema social da leitura é ainda mais intrigante quando se considera o fato de o Brasil possuir a maior produção editorial da América Latina, responsável por mais da metade dos livros editados (LINDOSO, 2004), ao passo que a população brasileira apresenta baixos índices de leitura, comprometendo a qualificação profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento do País. Quando se considera essa perspectiva, constata-se um desperdício desmedido, uma realidade paradoxal.

As políticas públicas (de leitura) são, então, criadas para que a habilidade de leitura seja promovida como prioridade no ambiente escolar, uma vez que “uma política pública reflete a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para uma determinada direção e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação” (GODIN, 2003, p.163). Contudo, quando se trata de qualidade de leitura como uma meta em políticas públicas, equivale a afirmar que as questões relativas à implementação e efetivação serão mais complexas do que costumam ser em outras situações, uma vez que a leitura é um instrumento libertário, fator que gera muito desconforto entre gestores públicos e classe dominante.

Por essa perspectiva, podemos compreender, ainda que minimamente, o porquê de tantos descompassos na área da leitura, ainda que se pesquise e se discuta bastante sobre o tema. Porém o direito à formação leitora assiste ao cidadão brasileiro. Segundo a Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO, art. 205, 1988). No texto constitucional, percebe-se que a educação tem uma importância fundamental para a formação do ser humano enquanto cidadão, além de qualificá-lo para o trabalho. Em suma, a educação é um direito essencial do indivíduo e este deve ser assegurado a todos.

E na abrangência do Direito à Educação está a leitura, habilidade fundamental para que o sujeito se emancipe enquanto ser humano e se torne autônomo, capaz de transformar sua comunidade. Além disso, a leitura ainda é a principal ferramenta pela qual é possível se adquirir/produzir conhecimento. O domínio dessa habilidade prepara o sujeito para intervir na sociedade, justamente por ter um valor cultural e social transformador, devendo, portanto, ser valorizada de modo especial.

Para melhor desenvolver essa discussão, é necessário destacar o conceito de leitura que esse trabalho adota. Não se trata aqui de uma leitura enquanto mero reconhecimento do código linguístico ou reprodução sonora de acordo com os fonemas desse código. Se assim o fosse, as políticas públicas de leitura teriam outra configuração na dinâmica de implantação e efetivação. Mas é justamente por reconhecer que a concepção de leitura traz consigo um potencial transformador, contribuindo para uma melhor percepção na visão de mundo e no modo de lidar e compreender as relações sociais, que as políticas públicas de leitura passam por tanta resistência desde a implantação até a efetivação.

Este trabalho compreende a leitura como uma atividade responsiva e dialógica (BAKHTIN, 2003), na qual autor e leitor são capazes de construir-se e de serem construídos durante o processo interativo da busca dos sentidos. Ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e a ignorância. A definição de leitura aqui defendida considera a interação entre os sujeitos autores/interlocutores da enunciação (KOCH, 2010). Ler é produzir sentidos diante da informação visual, é interagir com o autor e, a partir daí, (re)construir sentidos. Considerando os postulados bakhtinianos, dominar os mecanismos de

leitura e ter acesso a materiais mais críticos, é ser capaz de identificar aspectos que, através de manobras ideológicas, servem para alienar a população, massificando-a e prendendo-a na ignorância. Desse modo, a pessoa que sabe ler e executa essa prática social de maneira consciente tem a possibilidade de desmascarar esses ocultamentos impostos pela classe dominante.

Diante dessa concepção de leitura como instrumento libertário, constata-se que a educação brasileira não tem assegurado a todos os cidadãos igualdade de condições para intervir criticamente nos embates sociais em que estão inseridos. Desse modo, observa-se uma realidade marcada por contradições (n) das relações sociopolíticas, que se configura em eixos extremos, em que se contrastam concentração de riquezas, miséria, subdesenvolvimento e analfabetismo.

2. Breve histórico sobre as Políticas Públicas do Livro e Leitura e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar

Para contextualizar sócio-historicamente³⁹ a questão do livro e da leitura no país, é importante salientar a criação do Instituto nacional do Livro (INL), em 1937, no governo do então presidente Getúlio Vargas. Esta ação foi a pioneira no País, no sentido de promover a leitura, a cultura local e as publicações em Língua Portuguesa. A entidade abrangia uma série de competências, como a organização e publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional. Além disso, pretendia editar obras de interesse para a cultura brasileira; criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial, melhorando e barateando a edição de livros no país. Contudo, a maior parte dos objetivos do INL não foi alcançado. Apenas o número de bibliotecas públicas obteve crescimento satisfatório, enquanto as demais ações ficaram em planos secundários, nem mesmo as criações do dicionário e da enciclopédia foram implementadas.

O INL atuou durante 52 anos (até 1989) e, dentre suas maiores contribuições, destaca-se a contribuição para a criação de uma cultura nacional através da produção, editoração, comercialização e divulgação de obras brasileiras. Porém, a facilidade do acesso ao livro não foi o suficiente para a formação de práticas de leitura no cotidiano da população.

Houve ainda outras iniciativas como a Lei Rouanet, a Política Nacional do Livro, e os programas governamentais Pró-Leitura, Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), Fome do Livro, Vivaleitura, dentre outros que focavam ora a promoção da leitura, ora a acessibilidade ao livro ora o fortalecimento das bibliotecas escolares. Entretanto, apesar de tantas iniciativas, esses três eixos centrais para a formação leitora do país ainda enfrentam grandes embates para sua efetivação.

Considerando o eixo do fortalecimento das bibliotecas escolares, foi criado em 1997, por meio da Portaria Ministerial nº 258, de 28 de abril, o Programa Nacional Biblioteca Escolar – PNBE, com o objetivo de promover o acesso de alunos e professores à informação, contribuindo para fomentar a cultura, a prática da leitura e a formação do educador. O programa distribui obras literárias, de pesquisa e de referência. Com o passar dos anos, as ações do programa constituíram os acervos das bibliotecas escolares, que não apenas enfatizavam os alunos, mas valorizavam também a formação do professor. Esse foi, de fato, um grande avanço obtido através desse Programa, apesar de o acesso de alunos e professores a esses materiais apresentarem algumas complicações.

³⁹ Para mais informações sobre a história das políticas públicas na área da leitura, conferir artigo de ROSA; ODDONE, 2006.

Como a dimensão geopolítica do país é muito grande, demandando um volume de investimento extremamente alto, a distribuição dos materiais é feita em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas da Educação Infantil, de Ensino Fundamental I (anos iniciais), incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já no ano seguinte, são atendidas as escolas de Ensino Fundamental II (anos finais) e de Ensino Médio.

O programa divide-se em três ações distintas. São elas: avaliação e distribuição de obras literárias, levando para as escolas obras tanto em prosa como em verso, livros de imagens, história em quadrinhos, dentre outros; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio; e, por último, o PNBE do Professor, que distribui obras de cunho teórico e metodológico, incentivando e apoiando a prática pedagógica dos professores tanto na Educação Básica e como na EJA.

Cabe salientar que, apesar da variedade de obras pretendidas pelo Programa, os livros mais comuns vistos nas prateleiras das bibliotecas das escolas públicas resumem-se aos paradidáticos, histórias infantis, quadrinhos e semelhantes. Os periódicos e materiais de apoio teórico-metodológico são poucos e a acessibilidade bastante limitada, visto que não atende ao número de professores de cada área. Além disso, há uma crença de que tais obras não são destinadas ao uso dos professores, mas devem permanecer nas dependências da biblioteca, guardadas para preservação; ou usadas de modo esporádico em pesquisas escolares. Tal modo de entender o uso dos recursos da biblioteca não passa por uma observação das políticas públicas de livro e leitura que promoveram seu fortalecimento. Incompreensões desse tipo são produzidas em todo o processo de implantação e efetivação das políticas públicas e evidenciam lacunas causadas pela falta de acompanhamento e orientação durante o processo. Há significativo investimento para que elas sejam implementadas, mas não há o mesmo cuidado com o acompanhamento necessário a sua efetivação.

É interessante notar que a dinâmica que ocorre na efetivação do PNBE assemelha-se ao que ocorreu com o INL. Apesar de todas as iniciativas que ambos demonstram na acessibilidade (com exceção das obras teóricas, no caso específico do PNBE) do livro, na qualidade das obras, na estruturação do espaço propício à leitura, etc. não se configuram como ações suficientes para a formação de práticas de leitura. Isso porque os recursos materiais não constituem o cerne da questão. Embora sem eles ninguém possa desenvolver a prática de leitura, o que de fato as promove é a percepção de que a leitura exerce papel importante na dinâmica das relações sociais; leitura enquanto instrumento de poder. É nesse sentido que Paulo Freire afirma que há uma compreensão crítica que envolve o ato de ler, e que a educação (de adultos, referia-se ele) é, antes, um ato político. Nas suas palavras, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrivê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (FREIRE, 2006, p. 20).

3. O Programa Nacional de Livro Didático

Com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores da Educação Básica, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribui coleções de livros didáticos a todas as escolas públicas do país. Todo material é avaliado em parceria com as universidades brasileiras, uma vez que abrange todas as disciplinas do currículo. Em seguida, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos, no qual constam

as resenhas das coleções aprovadas. A partir dessa escolha inicial, é que cada instituição educacional adota a coleção que mais atende às suas necessidades.

Nesse sentido, é importante que a equipe pedagógica de cada escola tenha conhecimento do Guia de Livros Didáticos elaborado pelo MEC. São professores e gestores que analisam as resenhas e decidem pelos livros do triênio seguinte. Devido a questões de disponibilidade e logística, a escola realiza duas opções de escolha. Caso a primeira não seja possível, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire a segunda coleção escolhida.

A execução do programa acontece em ciclos de três anos. Desse modo, a cada ano um novo seguimento da Educação Básica é contemplado (anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Os livros distribuídos pelo programa, à exceção dos consumíveis, devem ser conservados e devolvidos para reutilização nos anos seguintes do triênio.

A grande crítica que é direcionada a esse programa é o fato de a escola só poder escolher uma coleção de livros didáticos limitada por uma seleção inicial, realizada por profissionais que não estão inseridos na realidade local da instituição. Ou seja, existe uma escolha prévia e a autonomia dos professores se restringe a ela.

Outro ponto crítico é a guerra das grandes editoras. Ocorre que o volume de investimento nos programas de aquisição de livro é muito alto, assim os maiores grupos detentores de direitos dos livros competem entre si, numa disputa árdua. A problemática é justamente no grande poder de marketing, pois há uma centralização na participação, uma vez que as pequenas editoras não possuem meios para concorrer no tocante à divulgação e ao marketing do seu produto. Desse modo, a escolha feita pelo professor é, de certo modo, condicionada e direcionada por diversos fatores externos a questão pedagógica.

Considerações finais

Não se pode negar a importância das políticas públicas para o livro e leitura, pois elas dão prioridade a um assunto de extrema relevância para a nação: a educação. É impossível transformar uma sociedade senão pela educação. Além disso, é a partir do desenvolvimento desse pilar social, cultural e ideológico que se alcança o desenvolvimento da nação e da qualidade de vida da sua população. Nesse sentido, pode-se considerar que melhorar a qualidade da educação pública brasileira é um desafio para transformá-lo em uma nação desenvolvida.

Por outro lado, para que funcionem efetivamente, alcançando os objetivos propostos, os programas e projetos de leitura devem ser acompanhados e assessorados dentro das escolas. É necessário que os gestores de cada unidade escolar realizem avaliações periódicas do trabalho desenvolvido na sua instituição, no sentido de verificar se os programas, projetos e/ou campanhas de incentivo a leitura têm sido suficientes para despertar os alunos a essa prática. Enfim, a gestão da escola deve ser responsável por avaliar e fiscalizar todas as etapas das políticas públicas em desenvolvimento, no sentido de promover o melhor aproveitamento e desenvolvimento de suas partes.

Afinal, as políticas públicas de incentivo a leitura têm sido suficientes para despertar alunos e professores a essa prática? Essa questão só pode ser respondida se cada ação integrada aos programas de incentivo a leitura forem avaliadas. É interessante verificar também se os níveis de leitura dos discentes têm melhorado

significativamente com o avanço dessas políticas. Não se pode simplesmente executar uma política pública sem acompanhar seu desenvolvimento, sua eficiência e eficácia.

Enfim, fica uma reflexão mais densa que deve ser explorada em leituras posteriores: para que servem as práticas e políticas públicas de leitura se o sujeito, ora leitor, não descobrir nelas a oportunidade de reelaborar o seu conhecimento de mundo, permitindo a si mesmo, enquanto ser social, a crítica a sua própria sociedade e a sua condição humana?

Referências

- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. IBOPE. Instituto Paulo Montenegro. INAF BRASIL – 2009 Indicador de Alfabetismo Funcional Principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_fev-11_vFinal.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Contra o consenso: cultura e escrita, educação e participação. Campinas/ São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- _____. Democratização da leitura. In: MASAGÃO, Vera Ribeiro. Políticas e práticas de leitura no Brasil: ação educativa em questão. São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2004.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). O texto na sala de aula. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. B. Abordagens da leitura. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- LINDOSO, Felipe. O Brasil pode ser um país de leitores?: política para cultura/ política para o livro. São Paulo: Summus Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D.; LOMABARDI, J. C. (Orgs). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 223-274.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 35, n.3, p. 183-93, set./dez. 2006.

SECRETÁRIA de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs). *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

Políticas e Práticas de Formação Inicial: Iniciação à docência e significados do trabalho docente⁴⁰

Luís Henrique Sommer⁴¹

Resumo

O trabalho focaliza o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), do Ministério de Educação do Brasil, entendido como uma política governamental voltada à formação inicial de professores para a educação básica. Mais precisamente, este texto privilegia a abordagem dessa política no contexto de uma instituição de ensino superior brasileira, com longa tradição na formação de professores, ou, em termos de Ball e Bowe (1992), no contexto da prática. O foco das discussões está nos modelos de trabalho docente que vêm sendo apreendidos por acadêmicos de cinco cursos de licenciatura em seus processos de imersão no ambiente da escola básica, articulado aos saberes docentes que lhes vêm nutrindo por conta de sua interação com a vida da escola. O desenho metodológico da investigação que deu origem a este texto parte da análise dos legais que normatizam o funcionamento do programa (contexto da produção de texto) e a produção do corpus empírico referente ao contexto da prática (universidade), se deu a partir de entrevistas semi-estruturadas aplicadas junto a uma amostra (n=25) de estudantes dos cinco cursos de licenciatura que fazem parte do programa desde sua implantação na referida universidade. As análises, portanto, contemplam duas unidades analíticas que denomino de políticas e práticas de formação e implicam: a) uma análise crítica dos textos que instauram e alimentam a execução da referida política; e b) uma análise da dimensão formativa do referido programa na ótica de seus protagonistas, com especial atenção aos saberes docentes. Nessas direções, destaco algumas expectativas nada modestas, expressas nos textos legais, sobre a produtividade da relação entre universidade e escola, preponderantemente materializada pela inserção de acadêmicos em processo de formação inicial no ambiente da escola. Entre essas expectativas está a de que os bolsistas PIBID tenham como uma de suas atribuições a produção de inovação pedagógica no território da escola. Já no que se refere à dimensão formativa, merece destaque a centralidade que os saberes práticos apresentam no cotidiano do trabalho docente. Nesta direção, de certo modo ratificando algumas das assertivas legadas por Maurice Tardif acerca dos saberes do professor, mais especificamente do caráter operativo dos saberes práticos ou experienciais, que entre outros aspectos servem como parâmetros para avaliar os saberes providos pelas instituições formadoras, são recorrentes avaliações acerca da fragilidade da formação ofertada pelos cursos de licenciatura. Tais fragilidades são explicitadas pelo recorrente enunciado de que os currículos dos cursos de licenciatura não são suficientemente instrumentalizadores para o trabalho docente. Com isso, os acadêmicos apontam para a necessidade de reformulações curriculares capazes de prover os estudantes em processo de formação inicial de ferramentas como o planejamento e práticas avaliativas, conhecimentos tradicionalmente do campo das didáticas, em substituição a discussões, que consideram excessivas, sobre tendências pedagógicas, e outras de natureza mais teórica, que eu categorizaria como ideologias pedagógicas.

⁴⁰ Este trabalho resulta de investigação que contou com financiamento do CNPq, Edital Universal 2010.

⁴¹ PPGEDU-UNISINOS

Palavras-chave: iniciação à docência; políticas de formação de professores; trabalho docente, saberes docentes

Introdução

Neste trabalho, focalizo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), promovido pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao Ministério da Educação do Brasil. Tomo o Pibid como uma política governamental voltada à formação inicial de professores para a educação básica. Mais precisamente, este texto privilegia a abordagem dessa política no contexto de uma instituição de ensino superior brasileira, ou, em termos de Ball e Bowe (1992), no contexto da prática. O foco das discussões está nos modelos de trabalho docente que vêm sendo apreendidos por acadêmicos em seus processos de imersão no ambiente da escola básica, articulados aos saberes docentes que lhes vêm nutrindo por conta de sua interação com a vida da escola. Esses acadêmicos são alunos de cinco cursos de licenciatura de uma universidade brasileira, com longa tradição na formação de professores.

O desenho metodológico da investigação que deu origem a este trabalho contempla também o exame de textos legais que normatizam o funcionamento do programa (contexto da produção de texto), e a produção do corpus empírico referente ao contexto da prática (universidade) se deu por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas junto a uma amostra (n=25) de estudantes dos cinco cursos de licenciatura que fazem parte do programa desde sua implantação na referida universidade. As análises, portanto, contemplam dois eixos que denomino de políticas e práticas de formação e implicam: a) uma análise crítica dos textos que instauram e alimentam a execução da referida política; e b) uma análise da dimensão formativa do referido programa na ótica de seus protagonistas, com especial atenção aos saberes docentes.

A Diretoria de Educação Básica Presencial da Capes (DEB) foi criada em 2007, a partir de uma reformulação dessa agência governamental que até então se responsabilizava pelos rumos da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Por conta da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, a Capes passa a assumir outras atribuições, sobretudo no que diz respeito à indução e ao fomento da “formação inicial e continuada de profissionais da educação básica” (Capes, 2012a, p. 4). Conforme manifesta em seu *Relatório de Gestão 2009-2011* (Ibidem), suas atividades se dão em duas linhas de ação. A primeira delas consiste “na indução e no apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica” (Ibidem); e a segunda se ocupa do “fomento a projetos de estudo, pesquisas e inovação que contribuam para a qualificação e valorização do magistério da educação básica” (Ibidem). O Pibid se insere nessa segunda linha de ação, junto aos programas *Prodocência*, *Observatório da Educação*, *Observatório da Educação Escolar Indígena*, *Programa Novos Talentos* e *Projetos Especiais da Apoio à Educação Básica*.

Ainda que as análises que privilegio neste texto tomem o contexto da prática como fulcro, na próxima seção procedo ao exame dos textos legais que normatizam o funcionamento do programa. Ou, em termos de Ball e Bowe (1992), começo abordando o contexto da produção de texto, para na seção seguinte contemplar o contexto da prática (Ibidem) propriamente dito.

Políticas de formação (ou, sobre o contexto da produção de texto)

Nos limites deste trabalho, não contemplarei uma análise do contexto de influência (BOWES et al, 1992). Isso se justifica porque o interesse está muito mais em analisar as respostas às intervenções textuais (MAINARDES, 2006) que é o que os textos que instauram e representam o Pibid, enquanto política, significam na abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas. Dito de outro modo, meu principal propósito envolve privilegiar alguns atores que implementam essa política cotidianamente. Como já referi, privilegio os bolsistas de iniciação à docência de uma universidade gaúcha, situada na região metropolitana de Porto Alegre. Nesta seção em especial, vou contrastar aquilo que a política preceitua e aquilo que efetivamente mensura, exige, das instituições que fazem parte desse grande programa governamental. Neste sentido, penso demonstrar o caráter indutor das práticas de iniciação à docência experimentadas no âmbito de quaisquer instituições que façam parte do Pibid.

Começemos com os objetivos do Programa, expressos no regulamento em vigor (Capes, 2011, p. 3):

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No meu entendimento, os propósitos desse Programa são absolutamente louváveis e se materializam como uma ação concreta do Estado na direção do enfrentamento de uma grave e histórica crise porque passa a formação inicial de professores no Brasil. Sobretudo, eu indicaria que a grande ação capaz de produzir uma melhora significativa na formação de nossos professores tem a ver com sua sistemática imersão no espaço da escola⁴². Obviamente isso significa a valorização do protagonismo dos professores na produção de saberes (TARDIF, 2007). Saberes que parecem estar divorciados da formação acadêmica que nossas universidades tem ofertado aos nossos alunos das licenciaturas. Por outro lado, e não menos importante, essa imersão na escola é produtiva para os bolsistas de iniciação à docência, na medida em que lhes oportuniza a familiarização com a cultura escolar, com todos os seus códigos e rituais singulares, que são marcadamente distintos daqueles que são próprios da cultura acadêmica.

⁴² Não se pode desconsiderar a importância do pagamento das bolsas, que sem dúvida fazem grande diferença tanto para os acadêmicos como para as professoras da rede pública, sobretudo em tempos de proletarização do magistério e do acesso majoritários de representantes das camadas menos favorecidas economicamente nos cursos de licenciaturas.

Especificamente no que se refere ao objetivo “d”, ele parece partir do pressuposto de que a universidade tem *background* suficiente para instrumentalizar seus acadêmicos para intervenções qualitativamente superiores àquelas postas em ato pelas professoras que atuam nas escolas. Claro, isso consiste em uma inferência, uma vez que o item seguinte trata do incentivo às escolas públicas à co-formação dos nossos acadêmicos. De todo o modo, em tese esse objetivo é legítimo, porque é plenamente justificado que se espere da universidade a produção de novos conhecimentos. Todavia, ainda que a produção de conhecimentos seja um dos principais compromissos históricos da universidade, será que se pode falar, de fato, em experiências inovadoras no campo das metodologias e das didáticas, uma vez que recentes pesquisas (LIBÂNEO, 2008; SFORNI, 2008) vêm apontando para o esvaziamento dessas áreas, tanto na investigação, como no terreno do ensino universitário?

Outro aspecto que complexifica essa expectativa da Capes tem a ver com o fato de que os coordenadores de área não são necessariamente professores de didática ou metodologias e nem mesmo pesquisadores dessas áreas. Estaria a Capes procurando induzir a investigação nessas áreas? Se for esse o caso, não seria mais oportuno criar edital específico para financiamento de projetos de pesquisa, que envolveriam, sim, as escolas como campos de experimentação das chamadas inovações pedagógicas? Essa não seria uma iniciativa mais eficaz para contribuir com a superação de um panorama marcado pelo excesso de discursos e por uma pobreza, um esvaziamento, de práticas, como assevera Nóvoa (1999)?

Há outros aspectos do regulamento em vigor que julgo muito pertinentes. Por exemplo, a obrigatoriedade de os projetos institucionais preverem a inserção dos bolsistas em escolas do sistema público de ensino, articulada à ênfase na “formação para o exercício do magistério” (Capes, 2011, p. 3). Claramente há uma concepção de formação de professores que considera a escola como um dos seus *locus*, o que é um avanço significativo nas discussões e práticas de formação em vigor neste país, e incorporam muitas das contribuições que sobretudo António Nóvoa (1999; 2008; 2011) vem nos ofertando acerca da formação inicial de professores. Finalmente, outro aspecto louvável do documento que regulamenta o Pibid é sua objetividade e pouca extensão. Em onze páginas temos toda a orientação sobre como submeter um projeto institucional à Capes. A forma como o mesmo foi redigido denotaria a existência de um amplo campo de possibilidades de organização e de práticas. Entretanto, a discussão que segue parece indicar que esse campo de possibilidades não é tão amplo quanto parece.

Contrastando documentos (ou, induzindo práticas)

Se examinamos o relatório que a Capes exige que cada instituição participante do Pibid lhe envie anualmente, temos um modelo cujos três primeiros itens dizem respeito a dados de identificação do Pibid institucional (dados da instituição, equipe, escolas envolvidas, resumo do projeto). A seguir temos o item 4, que trata das atividades desenvolvidas e resultados alcançados. Esse item consiste em uma tabela na qual cada linha deve ser preenchida com os seguintes campos: indicador da atividade (numeral); objetivo da atividade, descrição sucinta da atividade e, finalmente, resultados alcançados⁴³. Esse item 4, porém,

⁴³ Abaixo da tabela estão as orientações de preenchimento: “1. Descrever sucintamente os objetivos, atividades e resultados alcançados; 2. Demonstrar a relação entre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados. É importante explicitar, com clareza, a articulação entre atividades e resultados, de modo a explicitar o cumprimento do objeto a que se destina o programa; 3. Os resultados devem apontar para a formação do professor, o trabalho coletivo desenvolvido, as aprendizagens possíveis, a apresentação de trabalho em eventos, a manipulação de instrumentos para a docência e a investigação educacional, a produção de conhecimentos e saberes sobre a docência e a escola, dentre outros. As produções, a serem apresentadas abaixo, materializam-se em artigos

somente fica mais claro quando nos deparamos com o item 5, que é expresso como Descrição da produção educacional gerada. Nesse item, é preciso anexar as produções, o que envolve enviar CD ou DVD com o produto gerado, ou indicar o link por meio do qual se pode acessar a produção declarada. Esse item 4 apresenta uma classificação dos produtos em: Produções didático-pedagógicas⁴⁴; Produções bibliográficas⁴⁵; Produções artístico-culturais⁴⁶; Produções desportivas e lúdicas⁴⁷ e, finalmente, Produções técnicas, manutenção de infraestrutura e outras⁴⁸. Como se pode perceber (vide notas de rodapé 3, 4, 5, 6 e 7), há uma imensa gama de produtos esperados no desenvolvimento do projeto. Alguns deles são diretamente vinculados às atividades desenvolvidas nas escolas pelos bolsistas, outros seriam resultantes de reflexões teóricas sobre tais atividades. Esse é o caso, por exemplo da categoria Produções bibliográficas, que envolve desde a publicações de artigos, capítulo e livros, passando pela publicação de trabalhos completos em eventos, até a produção de teses e dissertações.

Se tomarmos essa ampla categorização de produtos estabelecida pela Capes, é evidente a sua efetiva capacidade de induzir as práticas de iniciação à docência. Mais do que isso, há o risco iminente de ocorrer uma padronização dos projetos. Uma vez que se espera que aquilo que se faz no âmbito dos projetos institucionais possa ser classificado em uma dessas categorias, é natural que as equipes de trabalho norteiem suas ações por tais categorias. O recado é simples: a Capes espera que os mais diferentes Pibids possam

ser comparados e avaliados por aquilo que eles efetivamente produzem. Tal modelo de avaliação possibilitaria que se pudesse estabelecer uma média comparativa e, nesse sentido, deparamo-nos, mais uma vez, com uma estrutura normalizadora que pode redundar, como já referi, na formatação de todos os Pibids brasileiros, o que, entendo, é algo bastante discutível, dado que há inúmeras diferenças entre os projetos institucionais, mesmo entre universidades localizadas em uma mesma microregião geográfica.

Outro aspecto relevante, é que não se vilsumbra nenhum instrumento capaz de dar conta de registrar o grande produto desse megaprojeto governamental. Refiro-me especificamente à formação dos nossos

publicados, portfólios e diários de bordo, material didático produzido (mídias, jogos, dinâmicas, etc), estratégias didáticas, relatórios de avaliação dos resultados, dentre outras”.

⁴⁴ Esse conjunto envolve “banners e cartazes pedagógicos [...], banco de imagens, [...] banco de sons, [...] Blogs, [...] kits de experimentação, estratégias e sequências didáticas, folders, mapas conceituais, mídias e materiais eletrônicos, planos de aula, Plataforma Moodle e outras, (Wikipédia), preparação de aulas e estratégias didáticas, [...] produção de objetos de aprendizagem, produção de roteiros experimentais, produção de softwares, projetos educacionais realizados, sínteses e análises didáticas; outros” (Capes, 2012b, p. 6).

⁴⁵ Esse conjunto envolve “artigo técnico-científico publicado; dissertação de mestrado em andamento ou concluída; edição, organização e/ou coordenação de livros ou coleções; publicação de jornais na escola; publicação de livro; publicação de capítulo de livro; publicação de resumo técnico-científico; publicação de trabalho completo; [...] tese de doutorado em andamento ou concluída; trabalho de conclusão de curso em andamento ou concluída; tradução de capítulo de livro; tradução de peças teatrais, de óperas encenadas e livros; outros” (Ibidem, p. 7).

⁴⁶ Esse conjunto envolve “adaptação de peças teatrais; atividades de grafiteagem, atividades de leitura dramática ou e peça radiofônica; atividades de restauração de obras artísticas; autoria de peças teatrais, roteiros, óperas, concertos, composições musicais, trilha sonora, cenografia, figurino, iluminação e/ou coreografia integrais apresentadas ou gravadas nas IES e escolas participantes; criação de espetáculos de dança; criação de filmes e atividades cênicas; criação de grupos musicais; criação de rádio escolar; desenho e pintura; [...] dentre outros” (Ibidem, p. 8).

⁴⁷ Compõem esse tipo de produção: “criação de times de modalidades esportivas (basquete, vôlei, futebol, etc), competições esportivas, criação de materiais para recreação; criação de rodas de capoeira; desenvolvimento de novas modalidades esportivas na escola; gincanas escolares; jogos para recreação e socialização; jogos inter-classes; desenvolvimento de jogos especiais para inclusão [...]; jogos populares; jogos dos povos indígenas (arco e flecha, cabo de força, corrida de tora, natação em águas abertas, hipip, akô, insistrô, kagôt, peikran, corrida de fundo, outros); atividades lúdicas para recreios e intervalos escolares; desenvolvimento de brincadeiras; brinquedos e brinquedotecas; maratonas escolares; olimpíadas esportivas; dentre outros” (Ibidem, p. 9).

⁴⁸ Nessa categoria estão “atualização de acervo da biblioteca escolar; criação de fóruns de licenciatura e formação docente; criação de laboratórios portáteis para o ensino de ciências; desenvolvimento de projetos sociais; manutenção de ateliê para atividades artísticas na escola; plano de melhoramento para laboratórios de ciências; revitalização de laboratórios de informática; modificação de projetos pedagógicos da licenciatura; criação de novas modalidades de licenciatura; criação de licenciaturas indígenas e do campo; criação de licenciaturas interculturais; outros produtos” (Ibidem, p. 10).

bolsistas de iniciação à docência. O grande e significativo produto, no meu modesto entendimento, é encarnado pelos bolsistas. Melhor dizendo, o grande produto não é passível de ser reduzido a essa ou aquela publicação. Afinal, quais desses instrumentos documentariam as experiências singulares porque passam nossos bolsistas de iniciação à docência⁴⁹?

O que estou querendo demonstrar é que estamos, uma vez mais, imersos na lógica da performatividade, que Ball (2005, p. 543) define como

uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança". Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de "qualidade" ou "momentos" de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os "silêncios audíveis".

Assim, toda a riqueza e relevância social de uma política com o Pibid acaba se subordinando a uma lógica gerencialista⁵⁰ que define as nossas possibilidades de ação. Mostramos que existimos à medida que documentamos os produtos que a Capes "quer enxergar". Se não lhes oferecemos os dados que ela considera relevantes, há um grande risco de sermos avaliados como improdutivos e, como tal, sermos considerados ineptos para o desenvolvimento do projeto. Desta forma, "cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis. As crenças não importam mais – é a produção que conta" (Ibidem, p. 554). Qualquer semelhança com os rumos tomados pela pós-graduação brasileira não me parece ser mera coincidência.

Práticas de formação (ou, sobre o contexto da prática)

Nesta seção procedo à análise a partir das manifestações dos sujeitos que (re)interpretam ativamente (MAINARDES, 2006) o Pibid enquanto política. Mais precisamente, é nesta seção que discuto os modelos de trabalho docente que vem sendo apropriados pelos acadêmicos dos cursos de licenciaturas envolvidos no Pibid. Esses licenciandos pertencem aos cursos de Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática e Pedagogia da referida universidade. Particularmente, é nessa seção que vislumbro a enorme potencialidade e real efetividade do Pibid na formação de nossos futuros professores para a educação básica. Penso que as páginas que seguem darão evidências concretas disso e, ao mesmo tempo, apontarão para fragilidades que nós, universidades, ainda conservamos no que se refere à formação desses professores.

Inquiridos acerca dos significados que atribuem ao trabalho docente, considerando suas experiências de inserção no cotidiano da escola, destaco excertos de quatro manifestações, que julgo emblemáticas e com forte poder de síntese:

⁴⁹ Chama a atenção que é muito comum que os trabalhos apresentados nos inúmeros eventos de iniciação à docência que vêm ocorrendo desde a instauração do Pibid assumem a estrutura de trabalho de iniciação científica. Desse modo, organizam-se ao redor das seções Introdução, objetivos, metodologia, resultados.

⁵⁰ Nessa lógica, "o trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização" (BALL, 2005, p. 545).

[...] o trabalho [...] [é] uma luta diária onde o professor é confrontado a lidar com as mais diversas situações que envolvem a escola, os alunos, e até mesmo as famílias desses. Tendo não somente que lidar com o conteúdo [...] mas também [...] com as dificuldades dos alunos, os problemas que esses têm, tanto familiares como de relação com os colegas. Problemas esses que afetam o aprendizado dos alunos. Apesar de ser um trabalho de intensa doação, também é um trabalho onde se ganha muito em conhecimento e orgulho ao ver seus objetivos atingidos (ACA 2⁵¹)

[...]na prática [...] seu trabalho vai além do compromisso formal de mediador de conhecimentos específicos. O professor necessita estar atento em relação ao comportamento dos alunos que estão sob sua responsabilidade no momento de aplicação de sua aula e até desenvolver certa sensibilidade para compreender tais comportamentos (ACA 3).

O trabalho do professor [...] pode ser considerado árduo [e] proporciona, ao mesmo tempo, satisfação e, muitas vezes, incerteza. O medo diante do novo é a principal barreira que ele encontra em (sic) oferecer aulas mais dinâmicas e que levem em consideração o real aprendizado do aluno. Percebe-se que muitos professores são acomodados, e depois de terem desenvolvido a sua maneira particular de trabalhar, não querem modificá-la, pois acreditam que seus métodos são adequados (ACA 4).

[...] muitos professores parecem não se importar com a qualidade de suas aulas, afirmando, por exemplo, que seus alunos são incapazes de algumas – muitas – coisas. É como se essa “incapacidade” dos alunos justificasse a péssima atuação desse sujeito enquanto educador (ACA 8).

Os três primeiros excertos são representativos de uma compreensão praticamente hegemônica acerca da complexidade do trabalho docente na contemporaneidade. Trata-se de uma luta cotidiana que envolve o enfrentamento de diferentes situações que condicionam a execução do ofício do professor: ensinar. Entretanto, na mesma medida em que aparecem afirmações acerca da complexidade de seu trabalho, surgem avaliações que atribuem aos próprios sujeitos-professores a responsabilidade pelas dificuldades cotidianas. Refiro-me, especificamente, à acusação de que os professores são acomodados, que não se importam com a qualidade de suas aulas, ou são resistentes à mudança. A grande questão com esse tipo de juízo é que eles colocam nos sujeitos individuais a responsabilidade pela resolução de problemas que são coletivos. Além disso, esse tipo de juízo de valor articula-se perfeitamente à ideia do magistério como vocação. Esse entendimento do magistério como vocação encontra refúgio na manifestação de uma das acadêmicas, quando afirma que “atuar como professor é ter esperança, é despertar nos alunos o desejo de querer ser alguém melhor em alguma coisa” (ACA 10). Com isso não estou afirmando que não existem profissionais sem competência, mas entendo que uma postura acusatória apresenta grandes possibilidades de estar alicerçada em um sintoma e não no fenômeno propriamente dito. Isto é, as manifestações observadas são antes indicativos de problemas mais profundos, do que o problema em si mesmo. Na direção de uma análise mais profunda das causas dessa “acomodação” dos professores, assevera uma das acadêmicas: “[...] [o] salário que o estado paga [...] é uma vergonha! Isto, de certa forma, desestimula o professor” (ACA 1).

Outro ponto que foi destacado pelos bolsistas de iniciação à docência tem a ver com o aprendizado de saberes experienciais (TARDIF, 2007). Aqui, porém, chama a atenção que muitos acadêmicos referem que

⁵¹ A partir deste ponto, com o intuito de preservar as identidades dos sujeitos da investigação, adotarei o código ACA 1, para acadêmico 1, ACA 2, para acadêmico 2 e assim sucessivamente.

no cotidiano da escola eles se apropriaram de saberes que a tipologia da Tardif (Ibidem) não definiria como saberes práticos ou experienciais. Isso é ilustrado por uma das acadêmicas ao afirmar que na escola aprendeu “coisas importantes sobre o trabalho docente, como organizar e planejar uma aula, [...] [como] construir avaliações e pareceres e formas de trabalhar com os alunos [...]” (ACA 11), e por outra acadêmica quando refere que aprendeu “como funcionam os planejamentos, conselhos de classe, avaliações” (ACA 5). Esses exemplos, em especial, tem mais a ver com os chamados saberes da formação profissional (Ibidem). E uma vez que são saberes que têm por objeto o professor e o ensino, se esperaria que fossem transmitidos pelas instituições formadoras de professores. De qualquer forma, há inúmeras manifestações acerca do aprendizado dos saberes práticos ou experienciais, que consistem em “saberes específicos decorrentes de sua atuação prática, de seu trabalho cotidiano e do conhecimento de seu contexto” (Ibidem, p. 39). É o que aparece, por exemplo nas manifestações “aprendi como é a realidade escolar, como se caracteriza a vida de um professor de escola pública, como me posicionar em sala de aula” (ACA 6) e “na escola aprende-se o trabalho do professor na prática. Deixamos de discutir teorias e participamos da prática, vivenciando a realidade escolar, com todos os seus problemas, com alunos de verdade, com pais, com comunidade escolar” (ACA 7).

De modo geral, o grande aprendizado tem a ver com o apropriar-se de elementos da cultura escolar, e salta aos olhos a centralidade que os alunos ocupam nos discursos dos acadêmicos. Não que eles sejam o centro das práticas pedagógicas, o que até aparece em algumas manifestações e que eu poderia discutir como ressonâncias do escolanovismo, mas sobretudo se trata de conhecimentos acerca dos alunos concretos que não teriam sido suficientemente abordados, até o momento, em seus cursos de licenciatura.

Mas as experiências de iniciação à docência também oferecem aos acadêmicos elementos para avaliar a formação que eles vêm recebendo da universidade. Neste terreno, as críticas se avolumam e há uma convergência de opiniões acerca da insuficiência dos conteúdos dos currículos dos cursos de licenciatura para sua formação como professores. Vou destacar algumas dessas manifestações:

Com certeza a Universidade deixa a desejar. Para começar, o ensino é fragmentado. Se não fosse o Pibid, muitos não teriam noção desta situação e quando fossem entrar numa sala de aula iriam se apavorar, e talvez desistir (ACA 1).

[...] penso que o curso poderia substituir uma série dessas disciplinas por outras, focando a criação de didáticas de ensino de física para o ensino médio [...]. (ACA 3).

Acredito que deveriam ser ensinados outros instrumentos para o exercício da docência, como, por exemplo, elaborar um plano de aula, como preencher o caderno de chamada e como avaliar os alunos por conceitos (ACA 4).

O que proponho é que os professores não nos proponham, apenas, que elaborem propostas, mas que também mostrem exemplos de propostas (aplicadas ou não). Desse modo saberemos como proceder de maneira mais adequada (ACA 6).

[...] vejo uma enorme barreira quanto à formação docente. O curso, a partir dos diversos grupos de pesquisa, acabou por se voltar para o ensino da linguística. Esquece-se, porém, que a formação que buscamos é de licenciandos. Entraremos nas salas de aula com dúvidas cruciais de língua portuguesa. Ensinam-nos que gramática não deve ser ensinada, mas não nos ensinam a ensinar (ACA 7).

Há a necessidade de [...] mais horas-aula prática, com a elaboração de planos de aula, jogos e atividades interdisciplinares, a partir do conteúdo das atividades acadêmicas (ACA 9).

Algumas disciplinas não nos dão um bom suporte para trabalhar com os alunos por não demonstrarem claramente formas de desenvolver os conteúdos. Não estou pedindo “receitas”, mas propostas [...] (ACA 12)

Acho que poucas [disciplinas] nos ajudam com a realidade que encontramos na escola. Acredito que deveríamos ter mais conteúdos voltados para o currículo das séries iniciais (ACA 13)

No meu entendimento tais manifestações consistem em demonstrações inequívocas da capacidade do Pibid em prover *feedbacks* às instituições formadoras acerca de sua organização curricular. Mais precisamente, uma vez que os acadêmicos estão inseridos no cotidiano da escola, e se nutrem de saberes experienciais (construídos ou aprendidos dos professores em atuação), eles os tomam como parâmetros (TARDIF, 2007) para avaliar os saberes recebidos de suas instituições formadoras. A grande crítica se refere à insuficiência de saberes das didáticas e das metodologias, campos, especialmente o primeiro, que tradicionalmente tomam o planejamento e a avaliação como conteúdos ou conhecimentos fundamentais, quase fundantes. Fica patente, pois, uma cisão entre aquilo que a profissão docente demandaria em termos de saberes e práticas, e aquilo que os cursos de licenciatura vêm oferecendo aos acadêmicos.

Nessa direção, é preciso destacar que o mesmo modelo de relatório que foi submetido a uma análise crítica na seção anterior, por seu viés produtivista e performático, complementa positivamente os objetivos “c” e “f”, expressos do regulamento do Pibid (Capes, 2011). Tais objetivos fazem referência, respectivamente, à elevação da “qualidade na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica” (Ibidem, p. 3) e à contribuição “para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Ibidem). Se olharmos para o relatório de atividade, encontraremos os itens 6 - *Descrição de impactos das ações/atividades do projeto na: formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes* – e 7 – *Contribuições para as licenciaturas da IES* –, esse último se referindo especificamente às contribuições para as licenciaturas da instituição não participantes do projeto. Ora, claramente os idealizadores do Pibid nutrem a expectativa de que o programa impacte a formação de professores nas licenciaturas das instituições envolvidas. Mais do que isso, digo eu, que seja valorizado como um efetivo instrumento de diagnóstico desses cursos e, como tal, que sejam levados em conta os dados ali gestados para, quando necessário, perpetrarem-se reformulações nos seus currículos. Se bem valorizado, isso me parece um ganho ímpar para as instituições formadoras.

Considerações finais

Ao longo deste texto discorri acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, megaprograma governamental que neste momento conta com cerca de 49.000⁵² bolsistas financiados pelo Estado brasileiro para desenvolver atividades de iniciação à docência. Mais precisamente, centrei-me em

⁵² Esse número envolve bolsas de iniciação à docências para alunos das licenciaturas, bolsas de professoras de escolas públicas que atuam como supervisoras de um grupo de alunos, bolsas de coordenadores de área para professores das IES, e bolsas de coordenadores de gestão e de coordenadores institucionais, também professores das IES envolvidas.

uma análise panorâmica de dois textos oficiais da agência governamental promotora (Capes), uma vez que o foco preferencial esteve nos acadêmicos de uma universidade gaúcha que estão envolvidos com o projeto. Apesar de eu apontar alguns aspectos que julgo merecerem um debate mais aprofundado, sobretudo aqueles que indicam a possibilidade de uma normalização das práticas de iniciação à docência por conta, especialmente, do caráter indutor do modelo de relatório de atividade exigido pela promotora, que pode incidir numa avaliação imersa na lógica da performatividade, me parece inegável a imensa potencialidade do programa, especialmente para a formação de novos professores para a educação básica. A imersão de acadêmicos no cotidiano da escola abre-lhes as portas para a singularidade da cultura escolar e lhes provê de parâmetros para julgar o tipo de formação que nossas universidades vêm lhes provendo.

Especificamente no que se refere aos acadêmicos, chama a atenção os modelos de trabalho docente que vêm sendo apreendidos, além de sua capacidade de avaliar um descompasso existente entre a docência demandada pela escola concreta, os saberes que eles vêm se nutrindo a partir dessa imersão, e a natureza e consistência da formação que nossos cursos de licenciatura vêm lhes ofertando. Quanto ao trabalho docente, ele é visto como uma luta cotidiana, como um enfrentamento permanente de desafios, o que atesta a complexidade que o exercício de nosso ofício assume na contemporaneidade. Para além de uma visão que culpabiliza os professores pelo que de errado acontece na escola, coisa que é manifestado em algumas falas, merecem destaques os *feedbacks* que eles oferecem às instituições formadoras. Refiro-me ao papel que atribuem às suas experiências no cotidiano da escola, como provedoras de saberes da formação profissional (TARDIF, 2007). Saberes que, em tese, deveriam ser ofertados por seus cursos de licenciatura, por suas instituições formadoras. Refiro-me à queixa generalizada da falta de conhecimentos didáticos, o que envolve adquirir saberes e práticas específicas sobre planejamento e avaliação, entre outras. Nessa direção, os acadêmicos nos oferecem elementos concretos que mereceriam ser considerados pelas instituições formadoras na avaliação, e talvez necessária reformulação, de seus currículos.

Finalmente, ainda que a concepção e a operacionalização do programa Pibid tenha limitações, e que se pode discutir a questão da inovação pedagógica como um dos seus objetivos, uma vez que não se trata de um campo de pesquisa com tanta representação em nosso país, não resta dúvida de que se trata de uma iniciativa com grande potencial para dar contribuições consistentes para a qualificação da formação inicial de nossos professores.

Referências

- Ball, Stephen.; Bowe, Richard (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2) 97-115.
- Bowe, Richard.; Ball, Stephen.; Gold, Anne (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Ball, Stephen (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), 539-564.
- Brasil. (2011). Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União* nº 1, de 03 jan., Seção 1, p. 06.

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2011). Anexo da Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Retirado em janeiro 20, 2013 de <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2012a). Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Retirado em janeiro 20, 2013 de <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2012b). Modelo de Relatório de Atividades. Retirado em janeiro 20, 2013 de <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid/coordenadores-institucionais>.
- Libâneo, José C. (2008). O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In Edla Eggert et al (Orgs.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Sujeitos, currículos e cultura* (pp. 234-252). Porto Alegre: Ed. PUCRS.
- Mainardes, Jefferson. (2006) Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27 (94), 47-69.
- Nóvoa, António (1999). Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.
- Nóvoa, António (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In Maurice Tardif &, Claude Lessard (Orgs.). *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217-233). Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, António (2011). *O regresso dos professores*. S.L.: S.E.
- Sforni, Marta S. F (2008). Escolarização, didática e inserção social: algumas reflexões. In Elisa M. Quartiero & Luis H. Sommer (Orgs.). *Pesquisa, educação e inserção social: Olhares da região sul* (pp. 381-390). Canoas: Ed. ULBRA.
- Tardif, Maurice (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

Políticas de Formação Continuada de Professores na Década de 1990: A busca da qualidade total em educação

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira⁵³

Resumo

O estudo trata das relações entre a busca da qualidade total em educação e a formação continuada de professores. A qualidade total, enfatizada na década de 90 pelos organismos financeiros internacionais, foi uma nova forma de gestão que exigiu mudanças de atitude e de comportamento, com o objetivo de melhorar o desempenho e aprimorar os processos gerenciais. Suas origens estão no âmbito empresarial, marcado por uma lógica produtivista, em um mercado cada vez mais diversificado. Ao ser aplicada à educação, essa política prioriza a lógica da competitividade, da racionalidade econômica e da reforma do Estado, como também resultados estatísticos com base na produtividade e na eficiência. Seus fundamentos estão nos 14 “pontos” elaborados por Deming (1990), cujas ideias foram difundidas no campo escolar por Glasser (1998), que a elas acrescentou o trabalho escolar de alta qualidade, com professores que liderassem seus alunos. Analisar como essa compreensão influenciou a formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino do município de Curitiba, localizado ao sul do Brasil, no período 1993-1996, constituiu o objetivo deste estudo. O recorte histórico coincide com o mandato do Prefeito Rafael Greca, de tendência neoliberal, que assumiu a busca da qualidade total como meta de seu governo na área educacional. Para que se pudessem estabelecer as relações objetivadas, foi necessário investigar as prioridades adotadas na gestão 1993-1996, no que dizia respeito à educação municipal; as propostas executadas em termos de formação continuada docente; e, por último, as relações entre essas propostas e as políticas que as inspiraram. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, buscou apoio teórico em Deming (1990), Torres (1996), Glasser (1998), Enguita (2002) e Gentili (2002). Para coleta de dados, foram analisados documentos disponíveis nos arquivos da Rede Municipal de Ensino, em especial os relatórios elaborados pela Secretaria da Educação do Município. Na análise dos dados coletados, optou-se por uma abordagem qualitativa, com apoio em Bardin (1977). A relevância do estudo está em propiciar uma reflexão crítica sobre a influência das políticas internacionais em educação, em especial no que se refere à qualidade total, com seus reflexos na formação continuada dos professores, e, como consequência, no trabalho docente. Dos resultados obtidos, foi possível identificar como a busca da qualidade total na educação municipal interferiu na formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino pesquisada, no período compreendido entre 1993-1996 e quais as consequências advindas de sua adoção.

Palavras-chave: políticas educacionais; busca da qualidade total; formação continuada de professores.

Introdução

O objetivo da pesquisa é analisar a relação entre a formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino do município de Curitiba, Paraná no Brasil, no período 1993-1996, e as políticas educacionais que a embasaram, com ênfase na busca da qualidade total. O período em estudo é relevante, por coincidir

⁵³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

com os festejos relacionados à comemoração dos 300 anos da cidade, o que foi considerado na elaboração das propostas de ação da Secretaria Municipal da Educação. Historicamente, foi, também, o momento em que se desenvolveram as discussões que culminaram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

A relevância do estudo está, também, em propiciar uma reflexão crítica sobre a influência das políticas internacionais em educação, com seus reflexos na formação continuada dos professores, e, como consequência, no trabalho docente.

A educação, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde 1983 estava orientada por uma política de superação da postura tecnicista. A partir de 1989, porém, voltou a ser gerenciada de acordo com políticas cujos pressupostos atendiam às orientações das organizações internacionais, de caráter neoliberal, enfatizando-se, a partir de 1993, a busca da qualidade total. A formação continuada de professores, em consequência, teve seu direcionamento ordenado em consonância com essas diretrizes.

Para que se pudessem estabelecer as relações objetivadas, foi necessário investigar as prioridades adotadas na gestão 1993-1996, no que se referiam à educação municipal, as propostas executadas em termos de formação continuada docente e, por último, as relações entre essas propostas e as políticas que poderiam tê-las inspirado.

A pesquisa, de caráter documental, buscou apoio teórico em Deming (1990), Torres (1996), Enguita (2002) e Gentili (2002). Para coleta dos dados, foram analisados documentos disponíveis nos arquivos da Rede Municipal de Ensino e da Casa da Memória local. Na análise dos dados coletados, optou-se por uma abordagem qualitativa, com apoio em Bardin (1977).

Dos resultados obtidos foi possível identificar como a busca da qualidade total na educação municipal interferiu na formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período compreendido entre 1993-1996 e quais as consequências advindas de sua adoção.

As ações adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1993-1996)

A primeira das ações adotadas pela Rede Municipal de Ensino do município de Curitiba, após a assunção do Prefeito Rafael Greca, eleito para o período 1993-1996, disse respeito à democratização do saber, com ênfase na universalização da escola pública de qualidade. As ações que vieram a seguir priorizavam projetos voltados à valorização e ao conhecimento da cidade e à cultura local. Em seguida, destacava-se a valorização dos profissionais da educação em sua formação continuada. Por último, previa-se a descentralização da Secretaria Municipal da Educação, para maior rapidez na realização de procedimentos e ações (SME, 1993).

No recorte histórico e temático ora em análise, foram destacadas as questões relativas à formação continuada docente, as quais a Rede Municipal de Ensino de Curitiba se propunha a promover, como a:

[...] revisão de critérios de seleção na escolha dos diretores escolares, a realização da semana móvel anual, por série e área, a programação de estudos específicos para avanço da proposta pedagógica e a realização de cursos e assessoramento sistemáticos junto às escolas (SME, 1993, p. 4).

A anunciada valorização dos profissionais da educação, com ampliação de espaços para sua atuação competente, tinha seu foco no compromisso com a disposição para a mudança, buscando efetivar um processo administrativo e pedagógico cujas características fossem o princípio da simplicidade e do “fazer acontecer”, “entendendo-se que o mais difícil é fazer o fácil” (SME, 1993, p. 10).

Para concretização da proposta, em 1993 foram inicialmente organizados cursos nas diversas áreas do conhecimento para os professores recém-admitidos na Rede Municipal de Ensino e que, do ponto de vista legal, não poderiam usufruir suas férias regulamentares por não haverem completado um ano de serviço. Esses cursos tinham por objetivo propiciar o aperfeiçoamento e o crescimento profissional na área, de acordo com o que constava do ofício encaminhado pela Secretaria Municipal aos novos professores.

Ainda em 1993, a Divisão de Estudos e Pesquisas da Rede Municipal de Ensino designou uma comissão, com o intuito de desenvolver o projeto “O Currículo em Etapas”. O que motivava essa designação era a necessidade de se realizarem estudos para testar os procedimentos básicos sobre os quais seria apoiada a reestruturação curricular que possibilitasse uma adoção segura, por parte das Unidades Escolares existentes, da flexibilização curricular, com o objetivo de atender às diferenças individuais. Essa nova estrutura curricular permitiria atender ao ritmo de aprendizagem dos alunos, de forma que lhes seria possível usufruir de um avanço progressivo que, ao mesmo tempo em que determinaria a elevação dos índices de aproveitamento, eliminaria gradativamente a retenção.

Por coincidir com a comemoração dos 300 anos de Curitiba, o período foi propício para o desenvolvimento de projetos comemorativos, como: Pegadas da Memória; Museu-Escola Itinerante; o Aniversário da Escola nos 300 Anos de Curitiba; Concertos Didáticos – UFPR/FCC; Curitiba: Roteiro Histórico; Conhecendo a Curitiba Ano 300; A Criança e o Teatro; II Festival Folclórico Interescolar da Rede Municipal de Ensino; 30 Anos de Educação na Curitiba dos 300 Anos; 300 Crianças nos 300 Anos de Curitiba (Coral Infantil) (SME, 1993).

Os documentos pesquisados referem também outros projetos realizados entre 1993 e 1996, como: o Livro Didático Municipal, com a perspectiva de interdisciplinaridade curricular; a TV-Professor, visando a dar apoio técnico-pedagógico aos docentes; e a Troca do Lixo que não é Lixo por Material Escolar, este em conjunto com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

Ações relevantes no período foram, também, a criação de um livro didático sobre o município de Curitiba, a Rádio Escola, a construção dos Faróis do Saber e os projetos de informática. Outros projetos realizados estiveram relacionados à análise globalizada das causas do fracasso escolar e à otimização do tempo do aluno na escola.

Projetos temáticos igualmente foram desenvolvidos, como: Projeto Identificar, Projeto Desenvolver Talentos, Projeto Hortas, Projeto Loxosceles (aranha marrom), Projeto Teatro de Bonecos Dadá, Projeto Música Erudita, entre outros.

Para garantir a efetividade das ações conforme planejado, as decisões pedagógicas foram centralizadas na Secretaria Municipal de Educação (SME). Como se pode verificar no relatório da Secretaria Municipal da Educação datado de 1994, a administração da educação concluiu que “a centralização das decisões pedagógicas, em decorrência do planejamento estratégico adotado pela SME resultou no fortalecimento da proposta curricular, com vistas a sua efetivação em todas as escolas da Prefeitura Municipal”. A essa informação se somava a de que, no ano de 1994, haviam sido estabelecidas, “como características de

administração a abertura às mudanças, a visão do trabalho como projeto pessoal e coletivo e a busca da qualidade total em todos os empreendimentos” (SME, 1994, p. 35).

A busca da qualidade total marcou o período, que se caracterizou pela preocupação com o cumprimento de megametras, em uma administração voltada ao planejamento celular, à rapidez e à eficiência no desempenho e a resultados. Tais princípios básicos de gestão significavam um retorno ao tecnicismo o que, do ponto de vista social, equivalia a um retrocesso nas políticas educacionais do município.

A mencionada “qualidade total” consistia em uma técnica de administração multidisciplinar, cujos fundamentos se encontram nos princípios da administração científica de Frederick Taylor (1856-1915), no controle estatístico de processos de Walter Shewhart (1891-1967) e na administração por objetivos de Peter Drucker (1909-2005). Buscava-se, por meio dela, obter bens e serviços pelo menor custo e melhor qualidade, com o objetivo de satisfazer os clientes.

A valorização dos profissionais da educação como ação a ser realizada compreendia a ampliação de espaços para sua atuação competente, com o compromisso de “disposição para a mudança, em um processo pedagógico e administrativo” (SME, 1994, p. 35).

Vale lembrar que a “qualidade”, na década de 90, era a palavra da moda no mundo da educação, como observa Enguita (2002, p. 95). Todos eram induzidos a aceitá-la como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que mereciam consideração. Na esfera educacional, mobilizava em torno de si tanto professores que aspirassem por melhores salários como contribuintes que desejassem conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo. A almejada “qualidade” tinha o objetivo de substituir “a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo” (ENGUITA, 2002, p. 96).

Nas décadas de sessenta e setenta a escola era vista como a instituição garantidora da igualdade de oportunidades que poderia vir a assegurar uma carreira de êxito no mercado de trabalho, em seus diversos segmentos. Já na década de noventa, o papel da escola havia sido ampliado. Partia-se da igualdade de oportunidades, numa escola compreensiva e comum a todos, para se chegar à qualidade, capaz de distinguir bens e serviços dentre os que o mercado oferecia, com o objetivo de satisfazer necessidades idênticas ou análogas.

A busca de qualidade, pela escola, levou-a a se preocupar com a trilogia “qualidade-produtividade-rentabilidade” (GENTILI, 2002), o que a conduziu a adotar estratégias de mensuração e a preocupações com custo. Saber da existência da qualidade implicava em medir, controlar estatisticamente, e também verificar, na sequência, o custo dessa qualidade.

Para que as ações previstas fossem realizadas, o relatório de 1995 esclarecia que:

Na elaboração das diretrizes orçamentárias para a gestão 1993/1996, foram previstas grandes ações que dependeriam, além do concurso das verbas municipais, da captação de recursos externos para sua consecução. No decorrer do período, foram propostos inúmeros projetos às instâncias administrativas federais, mais especificamente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) e outras entidades de financiamento de projetos (SME, 1995, p. 119).

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o compromisso com a qualidade total foi mantido em todo o período, mesmo quando os recursos recebidos do FNDE/MEC estiveram aquém do que havia sido

solicitado, inviabilizando a realização de algumas das metas. Em face dessa situação, foram priorizadas outras metas, considerando-se “a escola municipal como centro de todas as preocupações, esforços e trabalho da SME” (SME, 1995, p. 119).

As metas priorizadas envolviam “um programa abrangente de manutenção da rede física e de valorização dos profissionais da educação por meio da promoção permanente de cursos de aperfeiçoamento e da melhoria gradativa de suas condições de atuação” (SME, 1995, p. 119).

Ao término do período 1993-1996, considerava-se que as megametas previstas haviam sido alcançadas, com o apoio de princípios básicos de gestão (planejamento celular, articulação de procedimentos entre os setores, rapidez e eficiência no desempenho e ação voltada para resultados), que haviam possibilitado:

[...] ofertar um ensino de qualidade, atualizado, dinâmico e consoante aos requisitos de uma sociedade em processo de transformação, tendo como finalidade maior a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar de todas as crianças [do município] (SME, 1996, p. 119).

No que dizia respeito à formação continuada de professores, além da promoção de cursos nas diversas áreas do conhecimento para todos os admitidos na Rede Municipal de Ensino em 1993, foram propiciados estudos específicos para avanço da proposta pedagógica, cursos e assessoramento junto às escolas. Como avanço da proposta pedagógica consideravam-se os estudos para desenvolver o projeto “O Currículo em Etapas”, que mais tarde seria implantado para atender ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Pretendia-se a melhoria gradativa das condições de atuação dos docentes na escola, numa alusão à competência em termos de conteúdo, metodologia e processos de avaliação, que constituíam a maior parte dos cursos ofertados. As exceções que ocorreram, nessa oferta, disseram respeito à possibilidade de os professores escolherem os cursos que lhes seriam oferecidos.

As políticas educacionais subjacentes à formação continuada de professores

A busca da qualidade em educação, enfatizada na década de 90 pelos organismos financeiros internacionais, foi uma nova forma de gestão que exigiu mudanças de atitudes e de comportamento, com o objetivo de melhorar o desempenho e aprimorar os processos gerenciais. Suas origens estão no âmbito empresarial, marcado por uma lógica produtivista em um mercado cada vez mais diversificado.

Atingir a qualidade total em educação envolvia uma educação sob a lógica da competitividade, da racionalidade econômica e da reforma do Estado, que priorizasse resultados estatísticos com base na produtividade e na eficiência.

A escola de qualidade total estava baseada em uma adequação dos 14 “pontos” elaborados por Deming para a gestão escolar:

- *filosofia da qualidade*
- *constância de propósitos*
- *avaliação do processo*
- *transações de longo prazo*
- *melhoria constante*
- *treinamento em serviço*
- *liderança*

- distanciamento do medo
- eliminação de barreiras
- comunicação produtiva
- abandono das quotas numéricas
- orgulho na execução
- educação e aperfeiçoamento
- ação para a transformação (DEMING, 1990).

A esses pontos, Glasser (1998), que foi o difusor das ideias de Deming no campo escolar, acrescentou o trabalho escolar de alta qualidade, com professores que liderassem seus alunos. De acordo com Glasser:

Na medida em que a qualidade se torne essencial aos trabalhos dos cursos, os estudantes ficarão orgulhosos do que fazem e esse orgulho se tornará tão contagioso como o orgulho em qualquer situação (GLASSER, 1998, p. 42).

A qualidade total em educação, assim compreendida, seria contagiosa. Gestores, professores e alunos uniriam seus esforços em busca da melhoria do sistema, com um discurso que seria alimentado pela própria intenção da busca de qualidade. A esse processo, Gentili (2002) denominou de “pacto de qualidade”: “o diretor decide aplicar os princípios da qualidade (o Método Deming) em sua escola; os professores e os alunos o aceitam e decidem aplicá-lo em sua prática diária [...] e, magicamente, a escola se transforma” (GENTILI, 2002, p. 146).

O sistema educacional em busca da qualidade total, direcionado para as demandas do mercado de trabalho, instaria os professores a realizarem sua formação continuada no próprio serviço, em cursos a distância ou com o emprego de módulos de ensino. Nessa perspectiva, caberia ao professor desenvolver sua capacidade de aprender, de forma a poder adequar-se com facilidade às transformações das práticas escolares. Mudar, sem medo, para a transformação, com orgulho na execução de suas atividades.

As políticas sociais tinham como papel garantir a satisfação de necessidades pessoais não incorporadas à relação direta do mercado capitalista, mas que objetivavam, não obstante, manter e ampliar o modo de produção capitalista. Não se identificava uma discussão sobre as causas estruturais da questão social nem o pressuposto da necessidade de um projeto que viesse a eliminar as desigualdades sociais. A percepção linear da história do ponto de vista neoliberal, oriunda do ideário positivista e compartilhada pelos países industrializados, não manifestava qualquer intenção de provocar mudança no sistema.

Acreditava-se que a democracia consagrasse a liberdade de todos, garantindo-lhes oportunidades para concorrer de forma igualitária na sociedade. Nessa linha de raciocínio, a posição social de cada um seria determinada pela capacidade e esforço demonstrados, pela competitividade e resposta rápida às mudanças.

Para o Banco Mundial, fornecedor de empréstimos para a área educacional e indutor de políticas educacionais, a concepção de qualidade em educação resultava da existência de certos “insumos” que poderiam ser considerados fatores determinantes para uma aprendizagem efetiva: 1) biblioteca; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimento do professor; 6) experiência do professor; 7) laboratórios; 8) salário do professor; 9) tamanho da classe (TORRES, 1996). De um modo

geral, entendia-se que a crise técnica – como eram denominados os problemas educacionais – resultava da falta de qualidade e eficiência dos sistemas escolares.

Ações de impacto no desenvolvimento da escola e na melhoria da qualidade de ensino, na gestão do sistema educacional e da escola, bem como na formação continuada dos professores trariam efeito significativo na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ao propor aos docentes – “insumos” da educação - a ampliação de espaços para uma atuação competente, o estímulo para a mudança e o “fazer acontecer”, a Rede Municipal de Educação de Curitiba estava orientada por princípios da busca da qualidade total. A formação vinculada ao desenvolvimento do projeto do governo, considerando o trabalho como projeto pessoal e coletivo, prenunciava o investimento do próprio docente para seu aperfeiçoamento e crescimento na área.

Considerações finais

Ao se analisar as relações entre a formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino do município de Curitiba, no período 1993-1996, e as políticas educacionais que a embasaram, com ênfase na busca da qualidade total, é possível perceber que a concepção pedagógica adotada manteve coerência com a proposta política à qual se filiava, definindo o formato e o conteúdo do que seria ofertado aos professores em termos de formação continuada. O que tornava essa formação fragmentada e voltada para as exigências do mercado, portanto, era a concepção de educação que lhe dava suporte.

A busca da qualidade total estava alinhada a uma formação continuada que pretendia que os professores compreendessem e tornassem “vivo” o currículo das escolas, aprofundando sua competência em termos de conteúdo, metodologia e processos de avaliação. Não havia preocupação com a formação política dos sujeitos, nem se concebia a escola como espaço múltiplo voltado à transformação da sociedade.

A promoção de cursos, encontros e outras atividades, sob o pressuposto de que o trabalho docente era um insumo educacional, reproduzia as concepções liberais. Priorizava-se a escolaridade, a experiência e a competência técnica do docente e não a dimensão educativa e política de sua formação. Para atender à necessidade técnica, uma formação docente fragmentada e unidimensional tornava-se suficiente. O compromisso político e a capacidade de analisar processos complexos e interdisciplinares ficavam de lado.

Referências

- Deming, William Edwards (1990). *Qualidade: A revolução na administração*. Rio de Janeiro: Ed. Marques Saraiva.
- Enguita, Mariano Fernández (2002). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In Pablo Antonio Amadeo Gentili & Tomás Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – Visões críticas* (pp. 93-110). Petrópolis: Vozes.
- Gentili, Pablo Antonio Amadeo (2002). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In Pablo Antonio Amadeo Gentili & Tomás Tadeu da Silva (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação – Visões críticas* (pp. 111-177). Petrópolis: Vozes.

Glasser, William (1998). *The quality school. Managing students without coercion*. New York: Harper Collins Publishers.

Secretaria Municipal da Educação – SME (1993). *Diretrizes político-pedagógicas. Linhas de ação da SME*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba.

_____ (1994). *Relatório anual*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba.

_____ (1995). *Relatório anual*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba.

_____ (1996). *Relatório anual*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba.

Torres, Rosa Maria (1996). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde & Sérgio Haddad (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 125-194). São Paulo: Cortez.

Zenilde Durli⁵⁴, Marilda Pasqual Schneider⁵⁵

Resumo

Com a homologação das Leis 11.114/2005 e 11.274/2006, respectivamente, teve início, no Brasil, um processo de profundas e importantes mudanças no Ensino Fundamental, não somente em relação à extensão da obrigatoriedade dessa etapa de escolarização, ampliada de 8 para 9 anos de duração, como também à sua lógica constitutiva, implicada especialmente na necessidade de as redes de ensino e escolas reestruturarem a sua proposta pedagógica, administrativa e curricular em conformidade aos objetivos dessa ampliação. Emergiram do ordenamento legal pelo menos três focos de preocupação das redes de ensino, escolas e, em especial, dos profissionais da educação que nela atuam: a questão da ruptura com a concepção de infância sustentada pelas práticas na educação infantil, tendo em conta a entrada da criança no Ensino Fundamental, agora obrigatória, aos seis anos de idade; a questão da ruptura com o currículo vivenciado na educação infantil e, em decorrência dos dois itens anteriores, o trabalho dos professores no Ensino Fundamental de 9 Anos (EF9A). Considerado esse quadro, o texto proposto tem por objetivo discorrer sobre o processo de reforma curricular vivenciado pela rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina, com a regulamentação do EF9A, verificando a lógica que informa a proposta erigida e auscultando possíveis decorrências dela no trabalho docente. O estudo tem vinculações com investigações realizadas pelas autoras desde 2007, quando foi deflagrado, no estado catarinense do Sul do Brasil, o processo de implantação do EF9A. Toma por referência documentos produzidos ou orientados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) desde a elaboração da primeira proposta curricular, no ano de 1991, e dados de entrevista e questionários aplicados aos gestores da SEE e técnicos de Gerências Regionais de Educação do estado no processo de implantação do EF9A. Com base na técnica de análise de conteúdo, descreve o processo de orientação/construção da proposta curricular no período que antecedeu à implantação da referida lei; analisa os documentos curriculares produzidos *ex-ante* e *post-facto*, verificando a lógica político-ideológica que os sustenta e; identifica elementos/instâncias de influência na proposta curricular construída *post-facto*. Apesar de essa construção ainda estar em curso no estado, os resultados alcançados até o momento apontam tendência de sujeição da proposta curricular em edificação aos pressupostos da eficiência e da eficácia, devida, em boa medida, à influência das matrizes de referência das avaliações em larga escala na delimitação dos conteúdos curriculares. Essa sujeição contrasta com os objetivos originais da proposta curricular, construída pelo estado catarinense em 1991, os quais estavam ancorados nos princípios da teoria educacional de vertente histórico-crítica. Tendo em conta essa constatação, chama a atenção para as decorrências dessa tendência no trabalho docente haja vista que a proposta em construção atribui ao professor a responsabilidade de alinhamento dos conteúdos mínimos à lógica curricular em curso no estado, o que, a nosso ver, pode reduzir a ação docente à produção de um currículo pelo qual serão responsabilizados futuramente, em vista dos resultados educacionais pretendidos com a reforma.

⁵⁴ UFSC

⁵⁵ Unoesc

Palavras-chave: Ensino Fundamental de 9 Anos. Reforma curricular. Rede estadual de ensino de Santa Catarina. Trabalho docente.

Introdução

A reforma da educação, iniciada no Brasil nas últimas décadas, vem sendo arquitetada sob os auspícios do movimento de reestruturação do Estado. A partir dessas reformas, a intervenção do Estado na condução das políticas educativas ascende a novo *status*, qual seja: o de regular a eficiência e eficácia dos sistemas de ensino públicos a partir de novos modos de controle da educação. Uma das políticas recentemente implantadas diz respeito à duração da escolarização obrigatória. Trata-se da implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos (EF9A) pela Lei 11.274, de seis de fevereiro de 2006. A promulgação dessa Lei tornou obrigatória a oferta de nove anos de ensino fundamental para todas as escolas de educação básica situadas em território nacional.

A ampliação da escolaridade obrigatória desaguou na necessidade de reforma dos currículos escolares a propósito de contemplar a inclusão das crianças na primeira série do EF9A. As discussões, alimentadas por questões sobre o conteúdo a ser ensinado, a melhor forma de fazê-lo e em que lugar deve ocorrer, foram encaminhadas de modo singular, pelas redes de ensino e secretarias de educação.

Tendo em conta esse contexto, o estudo desenvolvido esteve pautado pelo desejo de construção de um inventário do processo de reforma curricular vivenciado pela rede estadual de ensino de uma das unidades da federação situada na Região Sul do Brasil, o estado de Santa Catarina. O objetivo é verificar a lógica que informa a proposta erigida a partir da implantação do EF9A naquele estado, em 2007, auscultando possíveis decorrências desse processo no trabalho docente.

O estudo tem vinculações com investigações realizadas pelas autoras desde 2007 e toma para análise documentos produzidos ou orientados pelo Conselho Estadual de Educação (CNE) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) do estado de Santa desde a elaboração da primeira proposta curricular, no ano de 1991, dados de entrevista e questionários aplicados aos gestores da SEE e técnicos de Gerências Regionais de Educação.

Proposta Curricular da rede estadual de Santa Catarina: elementos históricos e políticos

Em Santa Catarina, o início do processo de construção de uma Proposta Curricular (PC) para a rede estadual antecedeu à construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados oficialmente em 1998⁵⁶. A criação dos PCNs, por uma equipe de especialistas designada pelo Ministério da Educação do Brasil, sofreu influência do modelo espanhol de educação, e cumpria dupla função “de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000). Tendo como pressuposto a orientação aos educadores na elaboração das propostas curriculares, esses parâmetros foram distribuídos às bibliotecas de todas as escolas brasileiras.

Entre os anos de 1987 e 1991, antecipando-se em uma década aos PCNs, a primeira versão da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina foi elaborada e publicada, resultado da discussão e de estudos

⁵⁶ Em 1997, foram divulgados os PCNs de 1ª a 4ª série; em 1998, os de 5ª a 8ª séries e; no ano de 2000, os do Ensino Médio.

sistemáticos realizados sob a coordenação da SEE. Conforme preconiza o documento da PC (SANTA CATARINA, 1998a), naquele momento, pretendeu-se atribuir unidade ao currículo escolar catarinense a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas do marco teórico histórico-cultural.

Essa influência teórica esteve presente no contexto educacional brasileiro, na década de 1980, marcada por um período de conflitos, disputas e lutas em torno de duas matrizes político-ideológicas. O liberalismo que se globalizava incluía na sua agenda a internacionalização de políticas educacionais que continham pressupostos de equidade, eficiência e qualidade, enquanto os movimentos mais populares e sindicais, sustentados nas orientações das chamadas teorias críticas, mobilizam-se em defesa de uma escola pública única e gratuita (THIESEN, STAUB, MAURÍCIO, 2011).

É especialmente a literatura de base marxista que passou a circular e sustentar os movimentos sociais ligados a essa segunda matriz político-ideológica. Conforme afirmam Thiesen, Staub e Maurício (2011, p.125), o trabalho que deu origem à formulação da PC de Santa Catarina, representou uma resposta às demandas políticas e sociais exigidas pelos grupos progressistas e pelos movimentos sociais e de classe que reivindicavam mudanças na educação, mas também “sinalizou favoravelmente para outro movimento político-ideológico, não menos importante, que tem a ver com a emergência do pensamento curricular crítico fortemente ascendente no Brasil a partir dos anos 80.”

O início do processo de construção da PC do estado de Santa Catarina ocorreu no contexto das eleições de 1986, quando um grupo político de centro-esquerda foi conduzido às funções de governança do estado. Em 1987, Pedro Ivo Campos, ao assumir o governo do estado designou “um grupo de professores que havia vivido a educação brasileira e catarinense na escola, portanto, partícipes de toda a discussão havida no meio educacional nos últimos anos, para dirigir a área de ensino no Estado” (HENTZ, 2012, p.102). Embora, de acordo com estudos de Munarim (2000), não seja possível reconhecer esse governo, ou mesmo a SEE, em seu conjunto, como um órgão de posicionamento de esquerda, no campo discursivo a direção e o corpo técnico da então Coordenadoria de Ensino (CODEN) estavam ancorados em uma perspectiva histórico-crítica de educação.

Conforme indica Hentz (2012), naquele momento, a formulação da PC envolveu os profissionais atuantes na Secretaria da Educação do Estado, na área de ensino; as equipes de ensino das então 22 Coordenadorias Regionais de Educação; professores das diferentes disciplinas que tinham, comprovadamente, uma prática pedagógica bem sucedida; consultores de universidades brasileiras. (HENTZ, 2012).

A metodologia de trabalho adotada, segundo o mesmo autor, compreendeu desde a realização de estudos teóricos no âmbito da SEE e das escolas até a publicação de versões provisórias parciais, com distribuição para todos os professores da rede estadual de ensino, para suas críticas e sugestões à versão final. Durante o processo de elaboração da PC, todos os cursos de professores realizados serviram de momentos de socialização e de sua discussão (HENTZ, 2012). As ações envolveram os professores e técnicos da SEE, das antigas Coordenadorias Locais, os gestores e professores das escolas e consultores externos, pretendendo um movimento simultâneo de formação e construção de um documento unificador dos currículos para as escolas da rede estadual de ensino. Durante três anos de trabalho, de 1988 até o final de 1990, foram produzidas versões preliminares da PC.

O início de 1991 culminou com a publicação da versão definitiva (HENTZ, 2012), intitulada “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1^o e 2^o graus e de educação de adultos”. O caderno enviado às escolas “contemplou a apresentação dos pressupostos filosóficos e metodológicos, os conteúdos programáticos para os componentes curriculares e as concepções de avaliação” (THIESEN, STAUB, MAURÍCIO, 2011, p.116). Conforme está dito na introdução do documento um dos objetivos era a organização dos conteúdos e das metodologias de ensino (SANTA CATARINA, 1991).

Constituída por componentes no formato de programas de ensino por disciplina, a PC considerou uma abordagem metodológica que propunha partir do conhecimento do aluno para chegar ao conhecimento científico (PAIM, 2007). Considerando essa configuração e o processo desencadeado, alcançou grande repercussão, sobretudo nos primeiros anos de formulação e implantação. Não logrou, no entanto, a participação de todas as escolas, especialmente nas atividades de estudo. Além disso, nos anos subsequentes surgiram críticas ao estilo cientificista dos textos e à distância destes com a realidade das escolas (HENTZ, 2012).

As eleições de 1994 reconduziram ao poder o grupo político que coordenara a elaboração da PC na sua primeira fase (1988 a 1990). A segunda fase, denominada por Hentz (2012) de processo de revisão e aprofundamento, teve início em 1996 sob a responsabilidade do grupo diretivo do ensino no estado. Para a realização dos trabalhos, foi constituído um Grupo Multidisciplinar composto por profissionais provenientes da SEE, das Coordenadorias Regionais de Educação e das escolas. Houve também a participação de consultores para assessorar os grupos de trabalho constituídos por área de conhecimento.

No processo de revisão e aprofundamento da PC, foi adotada metodologia semelhante à utilizada na elaboração, por ter sido avaliada positivamente pelo grupo diretivo e ter envolvido, com algum nível de discussão, grande parte dos professores catarinenses (HENTZ, 2012). Contemplou a participação dos professores em diversos momentos e por meio de estratégias diversificadas, especialmente nos momentos nos quais ocorria a formação continuada. As escolas foram convidadas a fazer estudos por área do conhecimento, resultando em relatórios de todas as regiões do estado com as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente à proposta, pelo Grupo Multidisciplinar (SANTA CATARINA, 1998b).

Revisar questões da base epistemológica da proposta e também relativas às áreas de conhecimento e atentar para os elementos da crítica construída a partir da primeira versão, parecem ter sido os objetivos principais desse momento. Destaca-se, também, como característica presente ainda na primeira fase, forte movimento de formação na direção de envolver os professores das escolas.

Entre os anos de 1996 e 1998 ocorreu a revisão e o aprofundamento da PC com o objetivo de incorporar as discussões que vinham ocorrendo desde a socialização do primeiro documento (SANTA CATARINA, 2005), culminando com a publicação de três cadernos. O primeiro, intitulado “Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – disciplinas curriculares”, trata das disciplinas obrigatórias do currículo da Educação Básica. O segundo, “Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – temas multidisciplinares”, compreende discussão de um conjunto de temas sem caráter disciplinar. O terceiro, “Proposta Curricular de Santa Catarina:

educação infantil, ensino fundamental e médio: formação docente para a educação infantil e séries iniciais”, trata das disciplinas curriculares para os cursos de formação de professores (HENTZ, 2012).

Denota-se preocupação em fazer constar da proposta não somente as disciplinas que compunham o currículo mínimo nacional, mas também temáticas transversais para a educação básica e indicativos de conhecimentos válidos também aos futuros profissionais em formação.

Relato de Hentz (2012) sobre os embates ocorridos nesse período evidencia a decisão do então governador de implantar um Programa de Gerenciamento pela Qualidade Total para todas as secretarias de governo, incluindo a da Educação. Segundo esse autor, em 1995 foi contratada uma empresa de consultoria que propôs mudanças na organização administrativa da SEE e ofereceu formação aos funcionários, a partir de princípios claramente identificados com o neoliberalismo. Também as questões pedagógicas e, portanto, o ensino, constituíram objetivo e objeto do referido programa, que exerceu pressão sobre o grupo dirigente do ensino em Santa Catarina de final de 1995 até final de 1997. “Todo o processo de revisão e de aprofundamento da PC foi realizado num clima de conflito com outro grupo, contratado pelo próprio governo” (HENTZ, 2012, p.118). A conjuntura vivida pelo país nesse período fez proliferar a literatura que tratava de como alcançar a “Qualidade Total”, especialmente na produção. A tentativa de transpor experiências vivenciadas nas indústrias para o gerenciamento de outras áreas, nomeadamente a educação, não tardou a chegar. O conflito gerado pela implantação desse programa na SEE e sua convivência com o processo de revisão e aprofundamento da PC é evidência clara da disputa entre as duas matrizes político-ideológicas aqui referidas.

No cenário instalado nesse período, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, ocorrida entre os anos de 1997 e 1998, ainda que assumido seu caráter orientador, gerou certo clima de inquietação nas escolas da rede estadual de Santa Catarina. Para corroborar esse clima de inquietude, ainda em 1998, o CNE expediu Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, por meio da Resolução 02/1998, essas com força de lei.

Com o objetivo de esclarecer dúvidas e firmar o compromisso com a PC então construída, a SEE “publica e distribui em todas as escolas de sua rede, um livreto de título Considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina” (HENTZ, 2012, p.134). O livreto continha argumentos no sentido de esclarecer as diferenças pelas quais o grupo da SEED caracterizava cada um dos três documentos (os PCNs, a Resolução que fixou as DCNs para o ensino fundamental e a PC do estado) com a intencionalidade de evidenciar a originalidade da PC.

Passados 10 anos (1988-1998) das primeiras iniciativas da SEE visando à elaboração da PC, o material produzido e materializado nos diversos cadernos, mostrava-se bastante fiel aos pressupostos filosóficos iniciais. Constata-se, de um lado, certa unidade teórica nas revisões realizadas e, de outro, pouca aderência da PC às determinações reguladoras, embora no cenário nacional as políticas educacionais, e nelas as curriculares, estivessem balizadas pelo ideário neoliberal.

Decorrente, em boa medida, do processo histórico de revisões periódicas da PC em vista das alterações nos mandatos governamentais, em 2001 houve nova discussão, envolvendo professores representantes das disciplinas curriculares de todas as regiões do estado de Santa Catarina no trabalho de aprofundamento da PC. Reunidos por disciplina, nas suas regiões, com a mediação da equipe de ensino das então Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), trabalhavam em versões preliminares depois

sistematizadas e unificadas em âmbito estadual. Nessa revisão, a metodologia adotada para o desenvolvimento dos trabalhos, diferente da que orientou as versões anteriores, não contou com amplo processo de formação dos docentes ainda que tenha preservado a sua participação.

Denominado de “Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica”, o caderno resultante do trabalho realizado em 2001, apresenta, para cada disciplina, um mapa conceitual e um quadro sugerindo a ênfase aos conceitos, em cada série ou fase da Educação Básica (SANTA CATARINA, 2001), mas estabelece também um *rol* de competências e habilidades por disciplina.

Ao definir os conceitos científicos como basilares ao trabalho educativo-pedagógico, a proposta revisada mantém coerência com as bases teóricas histórico-culturais do documento construído em 1988 e reformulado nos anos subsequentes. Porém, ao apresentar um conjunto de competências, aspecto inovador comparativamente aos cadernos anteriores, o documento evidencia, agora, aderência da PC do estado aos PCN, uma vez que nestes há menção explícita às competências a serem formadas. Também nas matrizes de referência para o sistema de avaliação da educação básica são apresentadas listas de competências. Essas são evidências da centralidade desse princípio formador nas orientações e normatizações expedidas pelo Governo Federal na década de 1990, marcando o compromisso da política educacional emanada do Governo Central ao projeto neoliberal e às políticas de mercado⁵⁷. Daí nossa suposição inicial, de desenvolvimento de um percurso bastante profícuo de aderência das orientações curriculares da rede estadual de ensino à matriz político-ideológica neoliberal, a partir da qual os princípios de eficácia e eficiência no ensino alcançam relevância.

Em 2003 houve nova retomada da PC, dessa vez com o objetivo de “garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos até então publicados para a prática em sala de aula” (SANTA CATARINA, 2005, p.10). O trabalho realizado resultou na publicação, em 2005, do caderno intitulado “Estudos Temáticos”, contendo abordagens teórico-metodológicas para as temáticas de educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens e adultos. De acordo com o que consta no documento, o propósito foi o de realizar um intenso movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos até então produzidos e explicitados nas publicações anteriores com a ação docente nos ambientes nos quais se materializam os processos de ensino e aprendizagem (SANTA CATARINA, 2005).

Na introdução do documento, a vinculação da PC com a abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético é reiterada enquanto o enfoque histórico-cultural é apresentado como referência ao processo metodológico concernente à ação educativa. Observa-se intencionalidade explícita desse caderno, produzido no contexto de outro governo daquele construído em 2001, de firmar e reafirmar o compromisso da PC das escolas da rede estadual de ensino catarinense com a perspectiva teórica explicitada na publicação de 1991. Além disso, ao fazer refletir sobre o âmbito metodológico do trabalho pedagógico, responde às críticas mais severas tecidas à proposta sobre seu caráter predominantemente teórico.

Um ano após a implantação oficial do ensino fundamental de nove anos na rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, em 2008 portanto, a SEE estabeleceu diálogo com as atuais Gerências Regionais de Educação (GEREDs) com a finalidade de desencadear o processo de revisão curricular. Em

⁵⁷ A despeito da polissemia que caracteriza o termo, estudos como os de Tanguy e Ropé (1997) acentuam a associação marcadamente mercadológica da noção de competência no campo educacional, influenciada pela matriz empresarial de onde o conceito é tomado de empréstimo.

decorrência da opção pela implantação gradativa do EF9A, e tendo em conta a inclusão das crianças com seis anos, constituindo um ano a mais de estudos no Ensino Fundamental, o trabalho começou pelos anos iniciais, onde imperava a urgência dada a idade de entrada das crianças na escolarização formal. Na sequência, teve início a revisão curricular para os anos finais.

Em virtude da extensão do território catarinense e da existência de 36 GEREDs, o critério adotado pela SEE no desencadeamento do processo de reorganização da proposta curricular foi o agrupamento das gerências em sete polos a partir da proximidade geográfica, abrangendo, dessa forma, todas as secretarias regionais do estado.

Os procedimentos metodológicos inicialmente previstos nesse processo, especialmente os relativos à readequação dos conteúdos para o Ensino Fundamental, contemplavam: (i) escolha/indicação de professores representantes de cada série/ano e organização de encontros em cada GERED; (ii) definição de representantes de cada GERED para constituir o grupo de trabalho nos encontros por polo; (iii) socialização das propostas dos polos nas respectivas GEREDs/escolas; (iv) escolha/indicação de representantes de cada GERED e polo para discussão das propostas com a equipe da Secretaria de Estado da Educação; (v) compilação de uma proposta comum para a rede estadual, a partir do que foi construído em cada polo; (vi) socialização da proposta unificada, nas GEREDs de cada polo e nas escolas.

Sobre a questão da representação na constituição dos grupos de trabalho, dados da pesquisa empírica revelaram participação mais numerosa dos técnicos e especialistas das GEREDs e das escolas, do que propriamente dos professores. Estes últimos tiveram participação reduzida especialmente nos encontros por polos, etapa que envolveu importantes negociações e disputas acerca do que deveria constar como conteúdo válido para o ensino e a aprendizagem. De modo geral, cada GERED esteve presente com um número de profissionais que variou entre dois e quatro, preponderando aqueles em atuação nas gerências.

A mobilização mais intensa dos polos ocorreu entre os anos de 2008 e 2009. O mês de agosto de 2008 representou o marco temporal no qual as atividades tiveram início, mobilizadas e conduzidas pela SEE, mais especificamente pela Secretaria de Ensino Fundamental.

Na realização desse processo de reordenamento da proposta curricular, ficou evidenciada concretização apenas parcial dos procedimentos metodológicos inicialmente previstos. Ao retornarem dos polos, as propostas não foram discutidas em todas as escolas, alguns professores não tinham sequer o conhecimento de que a revisão da PC, especialmente dos conteúdos curriculares, estava em andamento nem quem era o professor que representava a área ou série/ano.

Essa atitude provocou certo constrangimento na condução dos trabalhos, em sua fase de compilação final. Os representantes dos polos não alcançaram consenso sobre os conteúdos que deveriam compor o corpo de conhecimentos em cada série/ano e, por essa razão, à revelia das intenções da SEE, e com a justificativa de garantir as especificidades de cada região, optaram pela manutenção da proposta de cada polo, inviabilizando a construção de um documento unificado. Dado o andamento desse processo e, até mesmo, pelo impasse gerado na tentativa de consolidação de uma proposta curricular para todo o estado, entre 2010 e 2011 (final de um governo estadual e o início de outro), não houve expedição de nenhum documento relativo à proposta desencadeada nos dois anos anteriores. A transição do governo do estado e das equipes da SEE, somada à dificuldade de unificação das propostas construídas dos polos, podem ter sido fortes razões para esse silêncio.

Nesse mesmo período, no entanto, tendo em vista a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, as oportunidades de encontro com os professores foram dedicadas ao estudo de suas implicações ao processo pedagógico. Na sequência, em 14 de dezembro de 2010, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF9A, pela Resolução n.7, também trouxe novos elementos às discussões até então ocorridas. Em razão da relevância que assume nas discussões estaduais de 2011, destacamos, dentre eles, a indicação das diretrizes para que as redes de ensino e escolas organizem o currículo escolar por áreas de conhecimento.

Somente no mês de setembro de 2011 a SEE disponibilizou às escolas e GEREDs um documento denominado “Orientação curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica – Documento Preliminar”. Logo na apresentação, assinada pela Diretora de Educação Básica e Profissional (DIEB), o objetivo proclamado consta como o de aprofundar e qualificar a discussão sobre currículo para a Educação Básica, “com vistas ao desencadeamento da reflexão sobre o tema em todo o âmbito das escolas públicas do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2011, p.4). Conquanto o objetivo de discussão, o EF9A já contemplava o 5º ano na rede estadual, último dos anos iniciais, e a definição dos conteúdos de ensino e aprendizagem ainda permanecia como um impasse para muitas escolas nas quais as propostas construídas no âmbito dos polos, nos anos passados, sequer haviam chegado.

Na introdução do Documento Preliminar estão anunciados os marcos legais norteadores e os marcos referenciais que incluem os Cadernos da PC de 1991, 1998, 2001, 2005, a política de Educação Especial em Santa Catarina, as orientações para a organização e o funcionamento das unidades de Educação Básica e Profissional da rede pública estadual de 2011. Também está declarada a intencionalidade de tratar o currículo com foco nas experiências e nos conhecimentos escolares e estes como sendo aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, “as escolas e os professores selecionam e transformam, a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno” (SANTA CATARINA, 2011, p.8). Retoma a texto da Resolução CNE/CEB n. 4 de 2010, que define a base comum para a educação básica, destacando as formas de organização do conhecimento e os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização como sendo aqueles que devem perpassar todo o currículo.

Consta como Coordenador Geral da equipe de elaboração do Documento Preliminar, o Articulador da Educação Básica e Profissional da SEE; a organização é também de um profissional da DIEB e a coautoria de outros 51 profissionais, sendo 39 deles da DIEB, representando as diferentes instâncias que a constituem e mais 12 provenientes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Observa-se, pelo anúncio da autoria, a ausência dos professores, representantes das disciplinas ou áreas do conhecimento, das GEREDs e escolas da rede, no grupo responsável por esse processo de constituição do documento encaminhado às escolas em 2011.

Conquanto no texto introdutório conste afirmação de que este foi produzido ancorado nas “discussões realizadas, conjuntamente, entre SED/GEREDs/escolas, ao longo dos últimos anos e nos documentos das diferentes esferas de produção de orientações pedagógicas e legais”, a fim de objetivar “conceitos e conteúdos essenciais para nortear a ação docente no que há de mais fundamental”. (SANTA CATARINA, 2011, p.4), é fato incontestável de que a autoria dos professores e demais educadores participantes foi omitida no documento divulgado. Seria oportuno indagar se essa omissão é devida ao fato de a participação dos

professores e dos demais educadores não ter sido expressiva a ponto de merecer destaque no quadro dos autores da proposta.

O terceiro item do documento preliminar “Diretriz Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental” toma como objeto a definição dos conhecimentos de ensino e aprendizagem para os primeiros cinco anos do EF. Observa-se um esforço no sentido de demonstrar a vinculação da proposição com os referenciais dos cadernos da PC de 2001 e 2005, com retomadas pontuais acerca da concepção de linguagem e da metodologia orientadora do trabalho pedagógico. A proposição está circunscrita a apenas duas áreas: português e matemática. As demais áreas que compõem o caderno da PC de 2001, também indicadas na LDB e Diretrizes Nacionais como sendo compósitas da base comum nacional, foram deliberadamente desconsideradas no documento final.

Decorrências no trabalho docente

O processo atual de revisão da PC de Santa Catarina apresenta especificidades contextuais que a afastam dos pressupostos teóricos originais. Essas especificidades são produzidas tanto em contexto nacional quanto local. As normativas nacionais que orientam a reforma carregam os contornos da política educacional produzida no cerne de um Estado neoliberal e, portanto, ultimadas pelos princípios da eficácia e eficiência nos sistemas de ensino.

No contexto local, considerando tanto a SEE quanto às GEREDs e as escolas, muitos são os fatores implicados e influenciadores das definições e encaminhamentos. Dentre eles, destacamos a inexpressiva participação dos professores no processo de discussão da proposta e a falta de formação continuada articulada aos pressupostos da PC. Esses fatores são indicativos das dificuldades encontradas nessa caminhada para manter a reforma atual orientada pelos mesmos princípios inspirados na perspectiva histórico-cultural. A análise do Documento Preliminar possibilita a constatação, na reforma atual, da convivência e disputa entre as duas matrizes político-ideológicas indicadas por Thiesen, Staub e Maurício (2011), como sendo aquelas que também estiveram na base da construção da PC, na sua origem, em 1998.

A necessidade e premência de reforma curricular em face de um processo de implantação do EF9A, em curso no estado a partir de 2007, provocaram desestabilização ao trabalho docente. A indefinição acerca de quais seriam os conteúdos curriculares necessários, especialmente para os alunos de seis anos que agora adentravam para o ensino obrigatório, expôs docentes, especialmente os dos anos iniciais do ensino fundamental, a um quadro de incertezas decorrente, em boa medida, pela forma controversa e pouco precisa com que as orientações emanadas dos órgãos centrais chegavam às escolas e aos professores.

Aliado a esse quadro de instabilidade, o alinhamento da PC do estado de Santa Catarina aos pressupostos neoliberais de eficiência e eficácia das escolas, incorporando um *modus operandi* no processo de discussão de definição dos conhecimentos escolares válidos ao ensino praticamente sem a presença do professor, delimita um novo lugar ao trabalho docente. Se na construção da proposta PC iniciada nas décadas passadas era reconhecido como legítimo o seu protagonismo na construção de uma proposta educativa, no processo atual esse espaço/tempo vem sendo minimizado por minguadas representações.

Constata-se a transição de um processo de construção pautado no esforço intelectual coletivo, na formação da consciência politizada, para um processo de elaboração centrado em uma acepção técnica, reduzido à ideia do fazer. Nessa perspectiva, a partir da qual são tomados como referência para definição do currículo recortes bastante reduzidos do conhecimento, pautados especialmente nas matrizes de referência das avaliações em larga escala, a proposta em construção não inclui a participação do professor como sujeito capaz de contribuir na definição das bases curriculares que serão seu objeto de trabalho na sala de aula. Por consequência, atribui-se ao professor um papel periférico, decorrente de decisões oriundas de instâncias oficiais e circunscritas aos momentos de aprovação dos documentos e da aplicação das deliberações que ocorrem muito distante das escolas e da realidade social das práticas ali desenvolvidas.

Considerações finais

Se, na elaboração da PC original a força das normativas nacionais imputaram pouco poder na definição dos pressupostos teóricos, dos conhecimentos escolares e procedimentos válidos para o trabalho pedagógico, no atual processo de revisão, considerando o novo cenário em que as reformas curriculares estão assentadas, essas questões vêm ocorrendo orientadas majoritariamente por normas e injunções emanadas do poder central, estas, por sua vez, eivadas pelos pressupostos eficientistas que repercutem indelevelmente no trabalho docente.

Respondendo a essa lógica, conforme foram se alastrando os braços da política educacional neoliberal, a participação docente na definição do que é válido para o ensino e a aprendizagem vem ocorrendo cada vez mais por representação, reduzindo o protagonismo do professor em questões que afetam frontalmente a sua atividade educativa. Esses fatores acabam por imputar-lhe o papel de executor de uma proposta tecida fora dos muros da escola e cuja lógica ele nem sempre alcança.

Diferente da PC original, segundo a qual os conhecimentos escolares deveriam concorrer para a emancipação do sujeito, os encaminhamentos da reforma em curso para o sistema estadual de ensino em Santa Catarina vêm sendo orientados, em boa medida, pelos mesmos princípios e pressupostos que orientam a realização das avaliações standardizadas. Essa orientação enfraquece sua pretensa potencialidade crítica e limita o conteúdo intelectual do currículo às matrizes de referência das avaliações externas, denunciando a racionalidade técnica que a inspira.

A nosso ver, uma proposta curricular capaz de fazer frente aos desafios postos com a implantação do ensino fundamental de nove anos reclama um trabalho exaustivo e articulado entre secretarias, agências descentralizadas do estado, escolas e professores. O trabalho a que nos referimos, requer, sobretudo, criar espaços de efetiva participação dos docentes da educação básica, de modo que, no exercício de reflexão acerca dos princípios balizadores de uma proposta curricular transformadora, o professor também tenha oportunidade de buscar a sua emancipação como sujeito ativo, participativo e crítico.

Referências

- Brasil (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte I – Bases Legais. Brasília. Inep.
- Hentz, P. (2012). Projetos educacionais populares no contexto do estado: um estudo da proposta curricular de Santa Catarina. Caçador.

- Paim, A.R. (2007) Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos. (Tese Doutorado). Campinas-SP: Faculdade de Educação.
- Pacheco, J. A. & Assunção, P. (2007). Estudos curriculares: das teorias aos projetos de escola. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.45, jun., p.197-221.
- Schneider, M. & Durli, Z. (2009). Ensino Fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. Roteiro, Joaçaba, v. 34, n.2, jul./dez. p.189-214.
- Santa Catarina (1991). Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC.
- Santa Catarina (1998a). Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN.
- Santa Catarina (1998b). Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN.
- Santa Catarina (2001). Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/ Diretoria de Ensino Médio.
- Santa Catarina (2005). Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC.
- Tanguy, L & Ropé, F. (Orgs) (1997). Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus.
- Thiesen, J. da S., Staub, J. R. & Maurício, W. D. (2011). Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. Educação: Teoria e Prática. vol. 21, n.37, jul/set..
- Zabala, A. (1998). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed.

Silvana Mesquita⁵⁸

Introdução

Neste início da segunda década do novo milênio, a educação destinada aos jovens no Brasil está colocada em pauta através do desafio de sua universalização e democratização. Apesar da expansão do ensino médio ter se iniciado por volta dos anos de 1990, diante do processo de universalização do ensino fundamental, nestas últimas duas décadas diferentes políticas foram traçadas, mas o crescimento das matrículas neste segmento de ensino se estagnou. No entanto, as demandas da juventude brasileira ainda são fortes e urge por uma educação secundária de qualidade que permita sua inserção no mundo social e do trabalho respeitando a nossa diversidade.

Dentre os principais norteadores para a expansão do ensino médio pode-se elencar a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional, as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens, a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem as novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico.

Porém, o processo de universalização parece estar cada vez mais longe de ser alcançado. A maioria dos estudos identificam três problemas-chaves no desenvolvimento do ensino médio (Krawczyk, 2009, 2011; Kuenzer, 2011; Cury, 1998). São eles: a dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de uma identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a estes, pode-se acrescentar a falta de infraestruturas das escolas de ensino médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras.

Cury já afirmava em 1998 que o nosso ensino médio refletia a “realidade perversa” da sociedade brasileira, caracterizado como dual, elitista e seletivo, sem destinação social e reconhecido como nível de ensino esquecido, por isso médio, ou em segundo plano, o secundário, local de reprodução e discriminação. Porém, parece que pouco se avançou em dez anos. Em 2009, Castro constata que o ensino médio continua sendo um ponto de encontro das muitas contradições. Passa a receber uma diversidade crescente de alunos e não sabe o que fazer com eles, tem papéis demais, tornando-se um nível em crise permanente. Para o autor, os principais problemas do ensino médio, hoje, se caracterizam pela herança da fraqueza do ensino fundamental, o que faz com que os alunos cheguem ao secundário com graves deficiências de aprendizagem; pela tradição de currículos extensos, com muita matéria para os alunos aprenderem e pouco tempo de aula; pelo ensino descontextualizado com a vida real e profissional além do excesso de teoria; pelas deficiências no processo de formação dos professores, com presença excessiva das teorias pedagógicas, poucos conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados e práticas metodológicas; e por conflitos entre os objetivos de formar cidadãos cultos, preparar os graduados para exercer um ofício ou preparar para o ingresso no ensino superior.

⁵⁸ PUC-RJ, silvana.mesquita@ig.com.br

Paralelo aos estudos de Castro (2009) configuram-se as críticas de Frigoto & Ciavatta (2005, 2011) e Kuenzer (2009, 2011) à realidade atual do ensino médio brasileiro que discutem sobre a problemática da falta de identidade do segmento associado a políticas desencontradas e contraditórias, a manutenção do dualismo entre a formação profissional e educação geral, além dos impactos sociais desta etapa de escolarização na formação dos jovens.

Assim, além da necessidade de ampliação do acesso à educação secundária, a questão da qualidade do ensino é uma realidade a ser enfrentada no cenário atual. Zibas (2005) reconhece que a explosão das matrículas do ensino médio possibilitou a entrada na escola de um grupo mais heterogêneo, com fortes críticas ao ensino enciclopédico, descontextualizado e aos métodos tradicionais. Há exigências de desenvolvimento de conhecimentos e valores para construção da cidadania democrática, nas quais a escola precisa ensinar o jovem a ler o mundo e estar comprometida com sua transformação, sem utopias.

Diante destes estudos, este trabalho se propõe a identificar como se estrutura o processo de expansão do ensino médio no Brasil associado às demandas dos jovens brasileiros e aos impactos sobre o trabalho docente. O objetivo é traçar um panorama constituído pelos cenários recentes das políticas educacionais destinadas a este segmento de ensino, pelos resultados das avaliações externas sobre o desempenho dos alunos e pelo perfil dos docentes que atuam neste segmento de ensino. São apresentados dados e análises, a partir de uma revisão bibliográfica, que contribuem na compreensão do contexto de trabalho no qual se inserem os professores de ensino médio.

Neste texto nos dirigimos à educação secundária como o ensino médio, antigo 2º grau, compreendendo a fase de ensino destinada aos jovens de 15 a 17 anos, após cursarem uma etapa de nove anos de escolaridade fundamental.

Cenário 1: As demandas da juventude contemporânea

Os jovens são o público a qual se destina o ensino médio, identificá-los ajuda a compreender o contexto em qual se insere a educação secundária no Brasil hoje. Para Marília Sposito (2005) a juventude é uma fase da vida em que se inicia a busca pela autonomia, marcada pela construção de elementos de identidade, pessoal e coletiva, como por uma atitude de experimentação. E, têm-se a família e a escola como as instituições responsáveis em garantir a incorporação das lógicas sociais e culturais, contribuindo com sua socialização.

Recentemente, com o processo de democratização da educação, os jovens de classe popular passaram a ser o grande público do ensino médio. A sua maioria chega à escola sem grandes incentivos pessoais e familiares, e sem reconhecer sua legitimidade ou utilidade social dos diplomas, não encontram sentido nos conteúdos ensinados e poucos valorizam o papel do conhecimento e de garantia de expansão do seu capital cultural. No entanto, trata-se de uma geração de jovens que depende do trabalho para viver, mas para qual a escola ainda não se preparou para recebê-lo ou ajudar a prepará-los (Kuenzer, 2009).

Este desencontro entre a escola de ensino médio e os jovens, é um dos grandes desafios e tem forte impacto nos resultados e no seu processo de expansão. O que se vê são jovens que perderem o encanto pelos estudos ao longo do curso:

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, superaram o grau de escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelo fato de ter que enfrentar as dificuldades do processo de ensino aprendizagem, enquanto as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro momento, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada. (Krawczyk, 2009)

Recentemente, Callegari (2012) apresentou na ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) dados sobre a situação educacional dos jovens brasileiros (tabela 1). Observa-se que cerca de um pouco mais da metade dos jovens, 53%, estão no ensino médio regular. Porém, a outra metade, ou estão com distorção série-idade ainda cursando o ensino fundamental, cerca de 38 %, ou estão fora da escola, 9%. É quase um milhão de jovens longe da escola, evidenciando os problemas de acesso e permanência que precisam ser enfrentados pelas políticas norteadoras de formação da juventude no nível médio.

Situação/escolaridade	População (mil)
1) Analfabetos	166,8
2) Frequentam a escola	9.379.334
Ensino fundamental	3.927.758
Ensino Médio	5.451.576
Ensino superior	41,7
3) Não frequentam a escola	978.540
Total (mil)	10.424,7

Tabela1: Situação educacional dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos (MEC/Inep, 2011)

Porém, para Dayrrel (2007) mesmo reconhecendo que há uma crise de legitimidade da escola e da família como unidades socializadoras da juventude, é possível identificar que a educação ainda exercer um papel simbólico importante na vida dos jovens. Assim, a ampliação e acesso a escola secundária no Brasil é um avanço que pode contribuir na formação da juventude. Mas, é importante que a escola média entenda que não pode ser mais a mesma, pois “seus muros se ruíram” (Dayrrel, 2007). Novas estratégias de valorização das culturas juvenis que chegam à escola precisam ser encontradas, tanto pelas políticas que norteiam seus funcionamentos e objetivos, como pela formação dos professores que atuam neste segmento.

Cenário 2: Matrículas e resultados do ensino médio

O segundo movimento deste texto é trazer os levantamentos sobre a realidade estatística do ensino médio a fim de acompanhar o desenvolvimento do processo de democratização e qualidade do ensino médio dos

últimos anos. O objetivo é compor o panorama estrutural sobre as taxas de matrículas, o público atingido, as redes de ensino com maior número de atendimento, as taxas de aprovação e o desempenho dos jovens neste segmento de ensino. São apresentados os dados disponibilizados pelo Inep e apresentados por Callegari (2012), além das análises de Moraes & Alavarse (2011) e Costa & Oliveira (2011).

Callegari (2012) mostra, através da tabela 2, o processo de expansão das matrículas no ensino médio nos últimos 19 anos, comparando a evolução entre 1991 -2011, evidenciando um crescimento de mais de 120% neste período. No entanto, um olhar mais detalhista é apresentado por Moraes e Alavarse (2011) ao comparar as taxas de matrículas de cada ano, desde 1991 a 2010 (Gráfico 1). Os autores observam uma forte expansão (143%) no período de 1991 a 2004, quando as taxas de matrículas chegam a 9.169.357. Porém, os anos de 2004 a 2007 caracterizam-se por ser um período de queda no número destas matrículas em torno de 9%. Nos anos subsequentes, 2008 a 2010, registra-se uma tendência a estabilização, totalizando 8.401.829 matrículas em 2011. Assim, durante parte do processo de expansão e de políticas de melhorias do ensino médio implantados desde o fim dos anos de 1990, constata-se um período de declínio seguido por uma estagnação impedindo a real democratização deste nível de ensino.

	1991	2011
Federal	103.092	115.069
Estadual	2.472.962	7.183.345
Municipal	177.000	80.906
Privada	1.019.374	1.022.509
TOTAL	3.772.339	8.401.829

Tabela 2: Evolução das matrículas no Brasil (1991-2011). Matrículas no ensino médio por dependência administrativa. (MEC/Inep)

Outro dado importante na construção do cenário atual do ensino médio refere-se às matrículas por dependência administrativa e os processos de mudanças ao longo dos anos. Moraes e Alavarse (2011) afirmam que é possível identificar a consolidação da escola pública e a redução da participação das escolas privadas na oferta de matrículas, que decresce de 27%, em 1991, para 11,8%, em 2010. No âmbito da rede pública, a ampliação do atendimento deu-se, nas últimas décadas, pela crescente participação das escolas estaduais, que passam a se responsabilizar por 65,5%, em 1991, e 85,9%, em 2010, do total das matrículas, e por 97,4% das matrículas de escolas públicas. No entanto a rede privada se manteve estável em relação ao número atendimento, pois se em 1991 possuía 1.019.374 alunos, passado 19 anos, manteve quase o mesmo número, com 1.022.509 matrículas no ensino médio em 2011. Isto mostra que ainda existe uma clientela específica, possivelmente associada às classes sociais mais elitizadas, que optam pelo ensino médio na rede privada com melhores resultados nas avaliações externas, nas taxas de aprovação e no acesso as universidades de maior prestígio.

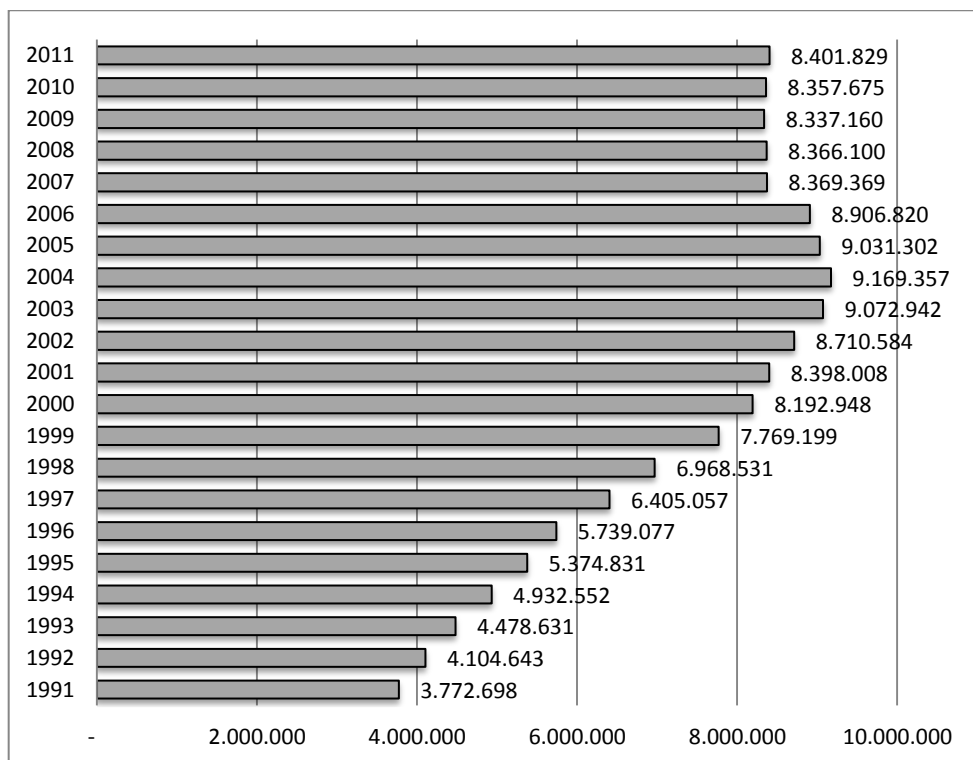


Gráfico1- Ensino médio. Variações do total de Matrículas Brasil_1991 a 2010. (MEC/Inep)

Outra mudança no perfil do ensino médio nos últimos anos refere-se ao aumento de matrículas no diurno e diminuição no noturno. A tabela 4 apresentada por Callegari (2012) mostra esta inversão, passando em 2011 a predominar um maior atendimento a população jovem no horário diurno. Os dados mostram ainda que os alunos que frequentam o ensino médio noturno, na modalidade EJA ou regular, estão predominantemente na rede estadual e municipal, uma vez que a rede privada responde apenas por 6,8% das matrículas noturnas e a federal somente 3,5%, no ano de 2010.

Ano	Matrículas Diurno	Matrículas Noturno
1995	34%	66%
2000	43%	57%
2005	51%	49%
2011	67,5%	32,5%

Tabela 4: Percentual de matrículas no ensino médio diurno e noturno. (MEC/Inep)

As taxas de matrículas apresentadas até aqui incluem as matrículas no ensino médio formação geral, além do ensino médio integrado com a educação profissional e o curso normal/magistério. Porém, é possível observar a variação entre estas modalidades de ensino médio e o número de matrículas (tabela 5 _Costa & Oliveira, 2011), no qual a concepção do ensino médio formação geral predomina, enquanto o ensino médio

integrado atende uma pequena parcela da população. A lógica preparatória do ensino médio parece prevalecer em detrimento à formação integrada ao trabalho, mesmo com o crescimento das matrículas.

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
Educação geral	7.966.794	29.040	6.914.978	79.922	942.854
Normal/Magistério	194.535	-	163.482	22.537	8.516
Integrado	175.831	61.313	84.560	8.321	21.637

Tabela 5 – Número de matrículas no ensino médio, educação geral, normal/ magistério e integrado, por dependência administrativa – 2009 (MEC/Inep/Deed)

Além disso, Moraes e Alavarse (2011) identificam a manutenção de cursos profissionalizantes de nível médio desvinculados da formação geral. Nestes casos, a maior parte destas matrículas da educação profissional encontram-se na rede privada (gráfico 2), o que explica algumas medidas políticas educacionais para ampliação da rede pública profissional e as atuais parcerias com a rede privada. Este cenário justifica as preocupações em relação aos objetivos e identidade do ensino médio que será debatidos no cenário 3 deste texto através das análises das políticas atuais de expansão e melhorias do ensino médio.

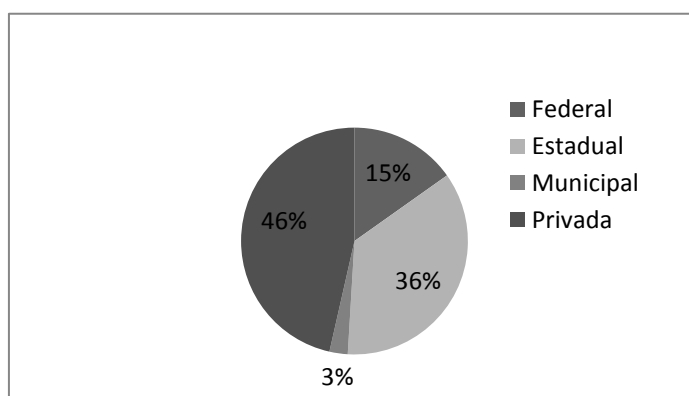


Gráfico2: Distribuição das matrículas na educação profissional por dependência administrativa, 2011 (fonte: MEC/Inep/Deed)

Diante desta ampliação de acesso ao ensino médio nas últimas duas décadas, uma das questões centrais que alertam para uma crise do modelo atual ensino médio, é o baixo desempenho dos alunos. Os índices elevados de reprovação e evasão associados aos baixos resultados dos alunos em avaliações de larga escala, as críticas dos professores e do próprio mercado do trabalho sobre a formação dos jovens reforçam esta ideia. Têm-se de um lado os alunos que concluem esta etapa de ensino com pouco domínio da leitura

e escrita e baixa proficiência em matemática, e de outro um número expressivo de jovens que desistem desta fase de ensino, pois depositam nela poucas expectativas e desinteresse.

Moraes e Alavarse (2011) constata que na rede pública um a cada quatro alunos que frequentam o ensino médio ficam reprovados. Observa-se, ainda, que nos últimos anos pouco se avançou na superação destes índices, pois as taxas de aprovação têm-se mantido estáveis de 1997 até 2010. As taxas de concluintes, outro indicador, também não se modificaram nos últimos dez anos, mantendo-se em torno de 21,5%. São números preocupantes de uma realidade longe da democratização para esta fase de ensino.

Chama a atenção nas escolas estaduais o fato de que, ao aumento de matrículas, corresponde um aumento nas taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono, indicando o desafio, já clássico, no sentido do desenvolvimento de políticas para a fixação dessa parcela da juventude que se aproxima da escola. (Moraes e Alavarse, 2011)

Indicadores de desempenho como o IDEB⁵⁹ mostram resultados com pequenos avanços ao longo dos anos e estagnação entre os anos de 2009 e 2011, mesmo com o conjunto de políticas para melhoria do ensino médio que está sendo anunciado pelo governo. É possível ainda verificar a diferença de desempenho entre os estudantes das escolas privadas e públicas, reforçando a questão do dualismo social (tabela 6).

	2005		2007		2009		2011	
	Escolas estadua is	Escolas privada s	Escolas estaduai s	Escolas privada s	Escolas estaduai s	Escolas privada s	Escolas estaduai s	Escolas privada s
Ideb	3,0	5,6	3,2	5,6	3,4	5,6	3,4	5,7
Nota SAEB	4,06	5,96	4,18	5,90	4,34	5,96	4,32	6,05
Aprovação	75%	93%	76%	94%	78%	93%	78%	94%

Tabela 6 :Ideb e seus componentes (fonte: MEC/Inep)

Cenário 3: As políticas públicas destinadas ao ensino médio associadas aos objetivos da educação secundária.

Ao procurar traçar um cenário atual das políticas públicas para o ensino médio, dois caminhos se evidenciaram como importantes para iniciar esta análise, a abordagem histórica e a concepção de educação secundária adotada. Cury (1998) identifica através do percurso histórico que há uma alternância entre três funções do ensino médio, a formativa, a propedêutica e a profissionalizante, encontradas nas diferentes políticas educacionais que regeram esta fase do ensino desde a sua instituição nacional. Ao longo dos anos o dualismo social marcado pela diferença entre classes foi cada vez mais sendo

⁵⁹ IDEB_Índice de desenvolvimento da educação básica trata-se de um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho dos alunos na Prova Brasil com informações sobre o rendimento escolar, medido pelos índices de aprovação obtidos através do censo escolar.

reproduzido pela escola com a organização de uma educação profissional paralela ao ensino secundário propedêutico. A função formativa para o ensino médio aparece depois com a tentativa de equiparação do ensino profissional ao ensino secundário.

Mais recentemente, Cury (1998) identifica que na atual LDB 9394\96, na qual o ensino médio é reconhecido como a 3ª fase e última etapa da educação básica, as três funções do ensino médio estão mantidas, função formativa, propedêutica e profissionalizante. Porém, com pesos diferentes, principalmente com o decreto 2.208\97 que impede a integração entre o ensino médio e ensino profissional, criando assim uma escola média única e igual para todos. Será? A partir deste decreto, a função formativa do ensino médio prevalece, “o ensino médio agora é para vida”, mas com uma série de lacunas em sua instituição (Kuenzer, 2000).

Esta concepção de ensino médio formativo desvinculado do ensino profissional é denunciada por trazer uma visão conservadora da formação profissional-técnica restrita ao atendimento imediato do mercado, sem considerar a formação humana integrada a dimensão do trabalho (Ramon, 2009). Além disso, pouco contribuiu de forma efetiva para o fim do dualismo estrutural e social. Segundo Cury, mantém-se a lógica elitista e seletiva, mesmo com o início de seu processo de expansão. As formas aligeiradas de ensino profissional são mantidas, principalmente com esta proibição do ensino médio integrado, o trabalho técnico ainda recebe fortes preconceitos e são vistos como meros prêmios de consolação destinados aos menos favorecidos.

Os anos 2000 são marcados por novas políticas para o ensino médio na busca de resgatar os princípios LDB 9394\96, que se viram obscurecidos pelo decreto 2.208\97. Defende-se uma educação média de importância estratégica socialmente com uma base científico-teórico que permitisse a formação integral e transformadora (Kuenzer, 2009; Frigoto & Ciavatta, 2005, 2011; Melo & Duarte, 2011). Assim, um dos marcos desta retomada é a derrubada do decreto 2.208\97 e substituição pelo decreto 5.154\2004 vigente até os dias de hoje, que readmitiu ao conjunto das escolas médias no país a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional.

Para Frigoto & Ciavatta (2005b) o ensino médio integrado possibilita a elevação da escolaridade dos trabalhadores e permite a articulação entre trabalho, emprego, ciência e tecnologia. Reconhecem que a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade brasileira, mas é importante definir as bases em que ocorre esta preparação e com que fins. Assim, a defesa de um ensino médio integrado passa a buscar um espaço nas políticas educacionais.

No entanto, uma concepção de ensino não se muda somente por decreto, como analisam Melo e Duarte (2011). A integração entre trabalho e formação geral ficou a critério das escolas, dos sistemas e das redes de ensino, o que trouxe implicações. Na prática, a oferta da educação profissional encontra-se secundarizada e as poucas experiências são limitadas. Observa-se que a integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência profissionais, infraestrutura das escolas e falta de equipamentos, entre outros, configurando uma situação de provisoriade e de precariedade.

O que se constata é que esta visão progressista para educação secundária se mostrar em constante conflito com os grupos políticos mais conservadores. E, é diante destas tensões e disputas que vão se

desenhando as novas políticas para o ensino médio da década atual. O caráter ambíguo e pouco claro toma conta das políticas de financiamento e das novas diretrizes curriculares para o ensino médio.

Outro marco da última década com vista a garantir a democratização do acesso ao ensino médio é aprovação da Emenda Constitucional n. 59 em 2009, que assegura a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade. No entanto, Melo e Duarte (2011) alertam para a limitação da obrigatoriedade à faixa etária que pouco ajuda a enfrentar o problema da sua universalização, pois os alunos que muitas vezes se atrasam ao longo do ensino fundamental não teriam garantia de acesso a educação secundária. Assim, seria preciso reivindicar que a obrigatoriedade e a gratuidade sejam garantidas à educação básica para todos, independentemente da idade.

A partir de 2009, na tentativa de superar as dificuldades de universalização do ensino Médio e de melhorar sua qualidade, é lançado o programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009). O documento orientador defende a necessidade de superação entre o dualismo da formação acadêmica e profissionalizante e afirma ser necessária a definição de identidade única para o ensino médio, contextualizada com a realidade brasileira, porém com respeito às diversidades culturais.

Nesse contexto, o Programa do Ensino Médio Inovador visa apoiar os Estados e o Distrito Federal no desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, na busca de superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis

Ainda em 2009, é proposto a reelaboração da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, que passa a ser adotado como forma de acesso para as universidades públicas\privadas e como forma de certificação de conclusão do ensino médio. Nas análises das autoras, Melo e Duarte (2011), tais mudanças nesta política de avaliação de desempenho fez com o Enem passasse a orientar a organização curricular do ensino médio, retomando a função propedêutica do ensino médio. Além disso, a divulgação dos resultados do Enem por escolas levou a criação de um ranking, no qual as escolas públicas foram apontadas com os piores resultados, evidenciando a fragilidade do processo de expansão do ensino médio e o reforçando o dualismo entre as classes sociais.

Em 2011, o governo federal apresenta o PRONATEC, Programa Nacional de Acesso a Escola Técnica, que prevê a concessão de bolsas de estudos a estudantes de escolas públicas, a fim de realizarem cursos técnicos em escolas privadas. Porém, retoma-se a discussão de qual concepção de ensino secundário domina este eixo político e como fica o ensino médio integrado e a defesa por uma formação integral dos jovens trabalhadores.

As perspectivas políticas de universalização para o ensino médio também pode ser identificadas pela análise das metas no novo PNE 2011-2020 que propõem alavancar até 2020 para 85% a taxa de jovens na escola média, além de promessas de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas e superação das atuais taxas de aumento das taxas de aprovação e permanência. Kuenzer (2010), ao comparar PNE anterior (2001-2010) com as propostas para o novo PNE 2011-2020, ressalta a fragilidade de se apresentar propostas sem efetivo planejamento das ações futuras, sem objetivos e indicadores claros

de acompanhamento dos mesmos. Assim, afirma que o novo PNE tem a missão de superar a década perdida devido a pouca efetividade da lista de boas intenções que se tornou o último PNE.

Mas, as expectativas não são boas, Frigoto e Ciavatta (2011) denunciam as incongruências das novas políticas educacionais nomeando o novo plano educacional como “lista de Papai Noel” pois oscilaram entre utopias e inconsequências. Os autores alertam que não basta uma lista de promessas, são necessárias políticas consistentes e persistência na implementação, organização curricular realmente integrada em todas as etapas de ensino, qualificação docentes interligada com esta nova proposta de ensino, definições claras das políticas de financiamento das ações.

No que se refere, as políticas de financiamento do ensino médio no Brasil, estas tem se mostrado bastante desigual. Pinto, Amaral e Castro (2011) evidenciam como o movimento de expansão de matrículas na educação secundária ocorreu via o rebaixamento do valor gasto por aluno, e por isso chamam de massificação barata da rede pública. Os autores identificaram poucos investimentos das redes estaduais na infraestrutura das escolas secundárias, na compra de equipamentos, na reforma dos prédios, na construção de laboratórios e bibliotecas. Identificam ainda que os investimentos com salários dos professores são baixos e muitas escolas funcionam em diversos turnos para atender a demanda de maior número de alunos, sem ampliação de suas instalações e sem garantia de permanência por mais tempo dos alunos na escola.

Assim, na composição do cenário sobre as questões políticas que fomentam os discursos sobre os rumos do ensino médio no país, a proposta de um ensino médio integrado (Frigoto, Ciavatta, Kuenzer, Ramon) desponta como uma possibilidade de mudança significativa e construção de uma sólida identidade para a formação da juventude brasileira.

Não é possível uma educação profissional de qualidade sem uma educação básica de qualidade, universalizada, pública, gratuita, obrigatória, assumida pelo estado para toda a população. (...) O que apontamos com a perspectiva de renascer das cinzas, na correlação de forças dos embates políticos pela orientação do ensino médio, é a proposta do ensino médio integrado e integral, que busca articular conhecimento, trabalho e cultura. (Frigotto e Ciavatta, 2011)

Cenário 4: Diretrizes curriculares para o Ensino médio

As oscilações quanto à função social do ensino médio, as dificuldades para definição dos seus princípios e objetivos, a busca ou não por integração de ensino profissional e médio, além das políticas de financiamentos e responsabilidades, marcaram as novas diretrizes curriculares_DCNEM\2012.

Com a mudança de governo e a queda do decreto 2.208\97, inicia-se o debate sobre a necessidade de novas diretrizes curriculares para o ensino médio e para educação profissional, que apesar do discurso de integração apresentam linhas norteadoras distintas e reforçam a separação. As novas DCNEM (Brasil, 2012) apresentam pressupostos comuns com a proposta do ensino médio integrado e do Programa Ensino Médio Inovador. Reforçam as dimensões da formação humana no trabalho, na ciência e na cultura; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico e o compromisso de sucesso com os estudantes.

Para Ramos (2011) as novas diretrizes curriculares se apoiam em dois eixos, integração e inovação, trazendo como principais desafios a compreensão do significado de conhecimento científico, os critérios de sua seleção e a forma de organizá-lo e abordá-lo. Além da necessidade de integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo. A autora identifica que as novas DCNEM/2012 defendem: i) ampliação do tempo do aluno na escola; ii) oferta de componentes curriculares optativos; iii) ações de incentivo a pesquisa e de iniciativa científica; iv) projetos de produção de vídeos, mídias e cinema; v) projetos de incentivo a arte e a cultura; vi) projetos de produção textual e de incentivo a leitura, ao esporte e ao lazer.

Desse modo, parece-nos que as diretrizes curriculares atuais fornecem subsídios relevantes para se pensar o currículo não somente como artefato pedagógico, mas nos desafios, pelas questões que suscitam, a colocá-lo no plano epistemológico. Nesses termos, as orientações presentes no atual documento sobre o Ensino Médio Inovador, se apropriadas com a base teórica que a orienta e com as problematizações que ela suscita, podem trazer perspectivas fecundas para o currículo do ensino médio. (RAMOS, 2011)

Em contrapartida, uma nova Diretriz Curricular para Educação Profissional (DCNEP) ainda não foi construída, e a atual de 2004 possui divergências com as novas DCNEM 2012 e próprio decreto n.5154/04. Para Frigotto e Ciavatta (2011), o desfecho político do texto final ainda não é previsível, diante da disputa posta com a ideologia da funcionalidade da educação profissional para o mercado sustentada pelo empresariado, o que supõe orientações político-pedagógicas de maior clareza, quanto ao lugar do ensino médio e da educação profissional na formação dos jovens e dos trabalhadores.

Assim, as políticas atuais que caracterizam o ensino médio no Brasil com o discurso de melhoria deste segmento de ensino compreendem: i) a LDB 9394/96, com a predominância do caráter formativo e de preparação para vida; ii) o decreto 5154/04 que reforça a ideia de um ensino médio integrado com a formação profissional de forma integral, tendo o trabalho como eixo norteador, iii) o PRONATEC\ 2011 que consolida uma política de financiamento de bolsas em instituições privadas de nível técnico- profissional; iv) o Programa do Ensino Médio Inovador que busca a adoção de um currículo mais interessante e envolventes para atender a diversidade dos jovens que frequentam as escolas e fortalece a ideia do protagonismo juvenil e da valorização da cultura jovem. v) as novas DCNEM\2012, baseada integração e inovação; vi) E, as políticas de avaliação em larga escala como Enem e Prova Brasil.

Cenário 5: Professores do ensino médio

A expansão nas matrículas de ensino médio e as propostas políticas de melhoria desta fase de ensino criaram um novo cenário para o trabalho dos professores de ensino médio. Logo de início os mais de oito milhões de estudantes passam a demandar por um maior número de professores especialistas. Além disso, se impõe uma nova identidade para o ensino médio com a entrada de um novo grupo de jovens na escola, que impactam diretamente as práticas pedagógicas dos professores e exigem por maiores investimentos na formação inicial e continuada destes docentes.

Uma realidade que se evidencia nas escolas e redes de ensino é a crescente escassez de professores. Estudos identificam, em 2007, a escassez de cerca de 235.135 professores, o que é um fato preocupante diante da meta do PNE de expandir o atendimento do ensino médio à 85% dos jovens até 2020. Além disso, apesar de cerca de 95% dos docentes que atuam no ensino médio possuírem nível superior, apenas 53%

dos professores tem formação compatível com a disciplina que lecionam. O que se constata são professores lecionando disciplinas diferentes de suas habilitações, principalmente nas disciplinas com maior déficit. Em Física, por exemplo, apenas 25,7% tem formação específica; enquanto em Química, Artes e Língua e Literatura Estrangeira aproximadamente 40% de professores têm a devida formação (Ibañez Ruiz et al, 2007; Kuenzer, 2011; Gatti, 2009).

Esta defasagem de formação e de profissionais habilitados acarreta em políticas de intensificação do trabalho docente, como a ampliação da carga horária e o pouco tempo para planejamento e formação, além de programas de formação de novos docentes aligeirados. Nos últimos dez anos houve amplo crescimento no número de novos professores atuando no ensino médio, os dados do MEC apresentados por Callegari (2012) mostram que em 2001 havia 259.380 funções docentes no Brasil, passando para 488.527 funções docentes, em 2011. No entanto, Costa e Oliveira (2011) em estudo sobre o perfil dos professores do ensino médio afirmam que este aumento do número de docentes origina um processo de fragmentação da categoria, associada ao aumento de sua heterogeneidade e diversificação. Além disso, a maioria destes professores concentram-se em 27 redes estaduais distintas, apresentando carreiras, regimes trabalhistas, salários e condições de trabalhos bastante distintas, reforçando a ideia da fragmentação e da dificuldade de se traçar um perfil comum.

Costa e Oliveira (2011) apontam que o governo vem buscando ampliar o acesso aos cursos de formação inicial e incentivando também o acúmulo de uma segunda licenciatura junto aos professores já atuantes. Porém, a desatualização da maioria dos cursos de licenciatura apontado por Gatti, Barreto e André (2011) vem sendo uma dificuldade na formação inicial e no preparo dos docentes para lidar com as demandas atuais dos jovens e da própria sociedade contemporânea. Como afirma Kuenzer (2011) não basta aumentar o incentivo a formação inicial é preciso maior estruturação da carreira docente, políticas salariais, dignidade e condições adequadas de trabalho.

Assim, os professores lidam diariamente com impasses em seus trabalhos, pois, enquanto o nível de exigência aumenta com as políticas de responsabilização e as cobranças da sociedade por melhor formação dos jovens, as condições de trabalho se precarizam. Além das jornadas de trabalho longas, cerca de 30h semanais em média, e turmas múltiplas com número alto de alunos, as escolas de ensino médio não possuem infraestrutura para um ensino voltado para o uso de tecnologia, valorização da ciência ou incentivo da leitura.

Dentre as metas do PNE 2011-2020 encontra-se o desafio de formação de 50% dos professores em exercício em pós-graduação; garantia de formação continuada; compatibilização dos salários com as carreiras que exercem e o nível de escolaridade, planos de carreiras nas redes estaduais e reforma curricular nos cursos de licenciatura. As políticas educacionais para o ensino médio com vistas a estruturar uma identidade sólida e incentivar os jovens ao estudo precisam conduzir as mudanças na formação dos professores. Fica claro que a indefinição identitária do ensino médio, as demandas políticas, e as ambiguidades das propostas impactam os trabalhos dos professores e os colocam em difícil posição como mediadores entre a função da escola média e anseios da juventude.

Definir o ensino médio como formativo tendo o trabalho, a ciência e a cultura como eixos, integrado com a formação profissional podem ser um caminho de consolidação de uma identidade para a educação secundária brasileira. Mas, o professor precisa dominar estes princípios apropriando-se deles desde a sua

formação inicial e renovando as estratégias nas formações continuadas, a fim de superar o ensino propedêutico destinado a maioria dos jovens na educação secundária.

Na composição deste cenário do ensino médio é recorrente o distanciamento entre os objetivos do ensino e as propostas curriculares, entre as ambiguidades políticas e o trabalho docente. Porém, novas demandas são identificadas como a crescente escassez de professores especialistas, necessidade de superação da fragmentação e multiplicidade das disciplinas e o incentivo ao protagonismo juvenil. Reconhece-se que ao se traçar um panorama de uma realidade como a do ensino médio no Brasil é possível identificar novos e velhos desafios que se põem aos professores que atuam neste segmento de ensino.

Referências bibliográficas

BRASIL. MEC (2012). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília.**

BRASIL. MEC. (2009). Documento Orientador do Ensino Médio Inovador. **Brasília.**

CALLEGARI, Cesar.(2012) Panorama do Ensino médio. In: [Seminário da Andifes: Qualidade no ensino médio](#). Brasília.

CASTRO, Claudio M.(2009). Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. In:VELOSO, F.;PESSÔA, S,; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F.(org) Educação Básica no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier.

COSTA, Gilvan Luiz Machado & OLIVEIRA, Dalila Andrade (2011). Trabalho docente no ensino médio no Brasil. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750.

CURY, Carlos R. J. (1998). O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: Educação em Revista, Belo Horizonte. n 27, p.73-84.

DAYRELL, J (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100, p. 1105-1128.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação e Sociedade, Campinas, v 26, n.92, p 1087-1113.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria (2005). A Gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 21-56.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M.(2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638.

GATTI, Bernadete & BARRETO, Elba. (Coord) (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.

GATTI, B., BARRETO, E.B. ANDRE, M.(2011). Políticas Docentes No Brasil: Um Estado Da Arte, BRASÍLIA: UNESCO.

- IBAÑEZ RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. (2007). Escassez de professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais. Brasília: Câmara de Educação Básica.
- KRAWCZYK, N. R. (2009). O Ensino Médio no Brasil. São Paulo: Ação educativa.
- KRAWCZYK, N. R. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-768.
- KUENZER, A. Z. (2000). O ensino Médio agora é para vida. In: Educação & Sociedade, ano XXI, Campinas, n70,p.15-39.
- KUENZER, A. Z. (Org) (2009). Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, A. Z. (2010). O ensino médio no Plano nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? Educação & Sociedade,. Campinas, v.31, n.112, p.851-873
- KUENZER, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: Velhos problemas, novos desafio. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688.
- MELO, S. D.G. & DUARTE A. (2011). Políticas para o ensino médio no Brasil: Perspectivas para a universalização. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251.
- MORAES, C. & ALAVARSE, O. (2011). Ensino médio: possibilidades de avaliação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838.
- PINTO, J.M; AMARAL,N.C; CASTRO, J.A. (2011). O financiamento do ensino médio no Brasil:De uma escola boa para poucos à massificação Barata da rede pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665.
- OLIVEIRA, Ramon (2009). Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066.
- RAMOS, Marise (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788.
- SPOSITO, M.. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.) (2005). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo,.p. 87-127.
- ZIBAS, D. (2005).A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Campinas: ANPED e Autores Associados, n. 28, p.24-36.

Organismos Internacionais, Responsabilidade Social e Trabalho Docente: Uma (con)formação voltada para o capital

Camila Azevedo Souza⁶⁰

Resumo

Considerando a relação trabalho-educação, esse estudo se dedica à análise da responsabilidade social e suas repercussões para política educacional e formação humana através da articulação dos organismos internacionais com o empresariado, uma vez que formar o homem-coletivo para o trabalho/vida sob a concepção burguesa de mundo se constitui em referência geral do projeto educacional hegemônico. A partir de uma base documental com dados de quatro organismos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL) –, buscou-se esmiuçar as relações entre os organismos internacionais e a atuação empresarial no meio educacional e evidenciar a responsabilidade social como um movimento organizado mundialmente. A perspectiva epistemológica é o materialismo histórico e o referencial teórico-metodológico é baseado nas formulações de Antonio Gramsci, que contribuem na análise de como os organismos internacionais atuam nas relações de hegemonia para reafirmar as noções da responsabilidade social no processo de construção de uma nova sociabilidade capaz de manter a coesão social. Os resultados da pesquisa confirmam que os organismos internacionais atuam enquanto verdadeiros aparelhos privados de hegemonia da burguesia mundial capazes de induzir políticas públicas fundamentadas na teoria do capital humano e na ideologia da sociedade do conhecimento, concebendo o investimento em educação como incremento para a competitividade global. O trabalho docente também é atravessado por essas contradições, pois as diretrizes dos organismos internacionais também estão referenciadas na chamada “eficácia escolar” e disseminam um gerencialismo na educação através de uma cultura escolar baseada no *individualismo como valor moral radical* e de políticas educacionais moldadas pelos princípios de privatização e fragmentação sob a lógica da política de parcerias – as supostas exigências do mundo globalizado justificam uma capacitação fundamentada em determinadas competências e uma reforma da gestão baseada na política de responsabilização de professores e instituições escolares (*accountability*), utilizando a avaliação como um mecanismo de pressão para medir a qualidade na educação. Nesse sentido, esses aparelhos privados de hegemonia da burguesia mundial formulam e difundem noções de educação capazes de consolidar tanto uma formação técnica dos trabalhadores-colaboradores que interesse ao mercado de trabalho, quanto uma conformação ético-política dos cidadãos de acordo com a sociabilidade burguesa, consolidando uma (con)formação voltada para o capital que reafirma os princípios da responsabilidade social e legitima a mundialização da educação nos moldes de um capitalismo de face humanizada.

Palavras-chave: organismos internacionais; empresários; trabalho docente.

⁶⁰ Universidade Federal Fluminense (UFF) – Programa de Pós-Graduação em Educação

Introdução

O presente trabalho está alicerçado no materialismo histórico como perspectiva epistemológica e nas contribuições do pensador marxista Antonio Gramsci enquanto referencial teórico-metodológico. O objetivo é analisar a difusão dos princípios da responsabilidade social pelos organismos internacionais, tendo em vista as implicações para o fenômeno da mundialização da educação e as repercussões para a política educacional e o trabalho docente ⁶¹.

Uma vez que formar o homem-coletivo para o trabalho/vida sob a concepção burguesa de mundo se constitui em referência geral do projeto educacional hegemônico, buscou-se verificar, a partir do referencial gramsciano, em que medida os organismos internacionais atuam na sociedade civil enquanto representantes dos interesses burgueses, exercendo o papel de *aparelhos privados de hegemonia* capazes de dar direção a propostas pedagógicas legitimadoras da *hegemonia* dominante através de um complexo processo educativo que procura subordinar moral e intelectualmente toda a sociedade (GRAMSCI, 2000).

O fenômeno da *mundialização da educação*, segundo Melo (2004), consiste no processo das reformas educacionais seguirem uma tendência comum através das orientações traçadas pelos organismos internacionais, o que foi constatado nos países dependentes, em que pesem as especificidades locais – refuncionalização do Estado, programas de alívio à pobreza, liberalização do fluxo de capitais, privatizações e um novo “marco legal” para as questões sociais. Considera-se, portanto, que a mundialização da educação faz parte do projeto neoliberal com a intenção de uniformizar a “integração global” e de instituir novas condicionalidades para empréstimos e doações para o setor educacional, repercutindo também na construção da sociabilidade capitalista.

Neves (2005) atualiza as formulações gramscianas na sociedade brasileira e analisa o neoliberalismo da Terceira Via⁶² como a fase contemporânea do capitalismo, a partir dos anos 1990, explicitando os desdobramentos da mundialização da educação no Brasil num movimento mais amplo denominado de *a nova pedagogia da hegemonia*, que envolve um conjunto de estratégias que visam educar o consenso no mundo contemporâneo. As estratégias da repolitização da política – fundamentadas em soluções individuais, na pequena política e na privatização e fragmentação das políticas sociais – reafirmam os interesses neoliberais de transferir responsabilidades para a sociedade civil, mobilizando-a para atuar na assistência social e na responsabilidade social (NEVES, 2005).

Em Martins (2009a), apropriamo-nos da análise sobre a responsabilidade social como a nova ideologia da classe empresarial no Brasil e no mundo. Segundo o autor, essa ideologia vem configurando politicamente o empresariado na *direita para o social*, uma força social de novo tipo que defende a possibilidade de conciliar os fundamentos de uma economia de mercado com justiça social na perspectiva de consolidação de um capitalismo de face humanizada. Nesse movimento, o revisionismo da ortodoxia neoliberalizante, com referência temporal nos anos 1990, marca a busca da consolidação do programa neoliberal da Terceira Via, que tem como princípios norteadores a “*sociedade civil ativa*”, o “*novo Estado democrático*” e o “*individualismo como valor moral radical*” (MARTINS, 2009a).

⁶¹ O artigo apresenta parte das análises apresentadas na Monografia (SOUZA, 2013) desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. André Silva Martins (Universidade Federal de Juiz de Fora) e aprofundadas na Pesquisa de Mestrado sob orientação da Profa. Dra. Sonia Maria Rummert (Universidade Federal Fluminense).

⁶² O programa neoliberal da Terceira Via se constitui no projeto político da nova social-democracia. Para aprofundar, ver Giddens (2001a e 2001b).

Os princípios do programa neoliberal da Terceira Via, portanto, convergem para a manutenção da hegemonia burguesa através da coesão cívica. A “*sociedade civil ativa*” revela o interesse em reafirmar uma sociedade sem antagonismos na qual prevaleçam as noções de colaboracionismo, responsabilidade social e liberdade de escolhas individuais. O “*novo Estado democrático*” evidencia uma reforma da aparelhagem estatal para viabilizar a “democratização da democracia” sob novas formas de participação que transferem responsabilidades do aparelho de Estado para a sociedade civil; sugere, portanto, um “Estado necessário” ou “gerencial” e não mais um “Estado mínimo” ou um “Estado máximo”. Enquanto que o “*individualismo como valor moral radical*” se constitui na atuação de um cidadão reflexivo com espírito empreendedor, iniciativa individual e senso de responsabilidade social, sendo capaz de se mobilizar no espaço comunitário (MARTINS, 2009a).

Esses elementos também estão articulados no âmbito do trabalho docente, notadamente através de relações baseadas no individualismo. Shiroma e Schneider (2008) evidenciam o caráter meritocrático da certificação, avaliação e gratificação de professores, destacando sua articulação à perspectiva neoliberal de redefinição do papel do aparelho de Estado, cujo um dos objetivos é “minimizar a responsabilidade do Estado com a manutenção e ampliação de gastos públicos, como salário de professor, jogando para este, a responsabilidade de fazê-lo”, o que torna os salários “individualizados, diferenciados segundo o desempenho de cada um” (SHIROMA e SCHNEIDER, 2008, p.41).

Para analisar em que medida a ideologia da responsabilidade social é assimilada/difundida pelos organismos internacionais, assim como as implicações desse movimento para a formação humana e o trabalho docente, o presente artigo está organizado em duas partes: (1) a relação entre as diretrizes dos organismos internacionais e os princípios da responsabilidade social; e (2) a (con)formação do trabalho docente nas diretrizes dos organismos internacionais.

Propostas dos Organismos Internacionais e Responsabilidade Social

O caso dos Estados Unidos, no contexto sócio- histórico e político do Governo Bill Clinton, é o mais emblemático entre os países que difundiram a ideologia da responsabilidade social com a consolidação do programa neoliberal da Terceira Via. O marco da nova sociabilidade nos Estados Unidos foi o documento “declaração de responsabilidade” da organização *Business Roundtable*, que apresenta a superação de iniciativas fragmentadas da filantropia com o surgimento da noção de empresa socialmente responsável (MARTINS, 2009a).

É nesse contexto que as relações de forças convergiram para a consolidação da ideologia da responsabilidade social, que passou a se constituir em uma poderosa estratégia para assegurar a hegemonia burguesa mundial. Algumas publicações dos organismos internacionais, que apresentam uma direção política ao empresariado, também se constituem em marcos importantes do processo de renovação da sociabilidade capitalista.

A Organização das Nações Unidas (ONU) protagonizou o estabelecimento do ano de 2001 como o Ano Internacional do Voluntariado na 57ª Assembleia Geral em 1997, assim como lançou o programa *Pacto Global*, em 2000, e o Projeto do Milênio com o slogan “*oito jeitos de mudar o mundo*”, em 2002 (MARTINS, 2009a). O documento “*O Pacto Global: Liderança das Empresas na Economia Mundial*” convoca a classe

empresarial para liderar o processo de construção da nova sociabilidade através dos princípios da responsabilidade social (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001).

Outra direção fundamental para a organicidade do movimento empresarial está presente no “*Livro Verde: Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas*”, publicado pela Comissão da Comunidade Europeia, em 2001. O documento reafirma o objetivo de criar a “Enterprise Europe”, isto é, uma Europa aberta, inovadora e empreendedora, difundindo a formulação de que as estratégias de responsabilidade social se constituem em um investimento futuro para as empresas (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001).

No contexto brasileiro, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou o documento “*Responsabilidade social de empresas multinacionais: Diretrizes da OCDE*” (TORRES, BEZERRA e HERNANDES, 2004), que se constitui na primeira versão em português da publicação “Orientações para as Empresas multinacionais”, divulgada em 2000. Seu “caráter voluntário mas moralmente obrigatório” (HERNANDES, 2007, p.103) revela o papel estratégico desse organismo internacional na correlação de forças, capaz de criar uma relação de confiança mútua entre as empresas e as autoridades governamentais através de um novo padrão de sociabilidade baseado na ideologia da responsabilidade social.

As formulações do *Pacto Global*, do *Livro Verde* e das *Diretrizes da OCDE* convergem na adesão aos princípios norteadores da Terceira Via, pois trazem elementos que legitimam a organicidade da ideologia da responsabilidade social contribuindo na consolidação um novo padrão de sociabilidade fundamentado nos interesses da classe dominante.

Ainda em relação ao Brasil, cabe ressaltar a articulação política dos organismos internacionais com o empresariado, sendo que três publicações se constituem em manifestações de relevante expressividade desse movimento: o livro “Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia: o que pensam os empresários”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com 29 empresários brasileiros⁶³; O documento “*Conhecimento e inovação para a competitividade*”, do Banco Mundial em parceria com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI); e o documento “*Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil*”, do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL) em parceria com a Fundação Lemann⁶⁴.

Com a análise dessas três parcerias verificamos o objetivo dos organismos internacionais de induzir políticas públicas educacionais fundamentadas na teoria do capital humano e na ideologia da sociedade do conhecimento. Além disso, os documentos evidenciam o estímulo à conciliação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, revelando a organicidade da ideologia da responsabilidade social articulada ao fenômeno da mundialização da educação. São elementos, portanto, que confirmam a hegemonia da sociabilidade burguesa na agenda global para a educação.

⁶³ Adilson Antônio Primo, Antonio Bragança, Antoninho Marmo Trevisan, Armando Monteiro Neto, Ben Sangari, Duda Mendonça, Edemar Cid Ferreira, Emílio Odebrecht, Eugênio Staub, Fernando Xavier Ferreira, Horacio Lafer Piva, Jorge Gerdau Johannpeter, José Armando F. Campos, José Miguel Chaddad, José Mindlin, José Roberto Marinho, Luís Norberto Pascoal, Márcio Artur Laurelli Cypriano, Miguel Jorge, Milú Villela, Nizan Guanaes, Oskar Metsavaht, Raymundo Magliano Filho, Ricardo Young, Robson Braga de Andrade, Ruy Martins Altenfelder Silva, Sérgio Amoroso, Sérgio Habersfeld e Viviane Senna.

⁶⁴ As respectivas referências dessas publicações são: Werthein (2004), Banco Mundial (2008) e Programa da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe e Fundação Lemann (2009).

O discurso da Unesco-Empresariado Brasileiro pode ser exemplificado com a formulação de VILLELA (2004):

A implantação do voluntariado tem a função não somente de colaborar nos serviços humanitários e sociais, mas também de ajudar na transformação das políticas públicas. A escola solidária forma profissionais e cidadãos conscientes e atuantes em suas responsabilidades. E esse é o caminho mais curto para estabelecer no Brasil a cultura da paz e da solidariedade. (VILLELA, 2004, p.177)

Essa citação é reveladora por demonstrar tanto o interesse dos intelectuais da classe empresarial em se constituírem enquanto indutores de políticas públicas, quanto a preocupação em formar novos intelectuais a serviço do capital que seguirão os princípios do projeto neoliberal da Terceira Via, como o exemplo da noção de voluntariado.

Em relação ao Banco Mundial-CNI, destaca-se a defesa de uma mobilização social na perspectiva de conciliação entre aparelhagem estatal e sociedade civil:

No caso do Brasil, a próxima etapa é mobilizar uma campanha de massa para conscientizar o público. [...] A avaliação dos recursos disponíveis e a conscientização das partes interessadas constituem um processo político interno e inerente que precisa ser implementado e apropriado de forma local. Esperamos que este relatório forneça subsídios úteis para o início desse processo. (BANCO MUNDIAL, 2008, p.41)

Podemos relacionar tal interesse de mobilização social como um movimento de obtenção de consenso e manutenção da coesão cívica. Essa linha de atuação também pode ser verificada no organismo Todos pela Educação, que recebeu influências de eventos coordenados pela Unesco e pelo Banco Mundial (a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, em 2000) e impulsionou a transformação da iniciativa empresarial de 2005 no Decreto Nº 6.094 em 2007 (MARTINS, 2009b).

Enfim, no documento do PREAL-Fundação Lemann podemos inferir a perspectiva de indução de políticas públicas através da defesa de padrões educacionais baseados nas noções de eficácia, qualidade e equidade:

Nesse contexto, um sistema de ensino que busque eficácia, qualidade e equidade deve estabelecer, pelo menos, os seguintes tipos de padrões educacionais:

- padrões curriculares, que definem claramente as habilidades e competências que os estudantes devem dominar em cada etapa escolar;*
- padrões de desempenho, que indicam os níveis de proficiência adequados para cada área de conhecimento, em cada uma das etapas;*
- padrões de oportunidades de aprendizagem, que especificam os recursos técnicos, financeiros e humanos necessários para que todos os alunos possam atingir o desempenho esperado. (PROGRAMA DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE e FUNDAÇÃO LEMANN, 2009, p.24)*

Diante desse interesse pela padronização e uniformização do sistema educativo, verificamos um discurso que promove a indução de políticas públicas através da noção de exemplaridade de maneira a legitimar a hegemonia burguesa no movimento de mundialização da educação. Nessa perspectiva, cabe ressaltar a assimilação de noções como a da qualidade pelo discurso empresarial, pois ocorre uma mistura de noções

carregadas de pragmatismo e objetividade com preceitos humanistas historicamente expressos pela esquerda, o que pode ocultar a essência de práticas gerencialistas na educação. Analisando as influências dos moldes empresariais de administração em relação à autonomia, à participação e à descentralização, Rodrigues (2009) revela que outra apreensão que também fica enviesada é a questão da qualidade: “a definição de um padrão de qualidade para o ensino a partir da perspectiva do mercado acentua as desigualdades entre as escolas públicas” (p.208).

Os dados empíricos revelam, portanto, a preocupação do empresariado de se engajar na chamada “globalização” através do movimento de mundialização da educação, reafirmando um projeto de formação humana que atenda aos interesses da hegemonia burguesa mundial; ou seja, a definição de uma agenda global para a educação, mediada pelas relações de hegemonia, envolve um processo de luta pela direção política de um determinado projeto fundamentado em determinadas concepções e materializado através de determinadas estratégias de ação.

A influência da cultura burguesa nos planos, diretrizes e estratégias educacionais vem se configurando em uma regressão da educação escolar de direito social a um serviço mercantil, consolidando políticas educacionais na perspectiva da teoria do capital humano e sua renovação, da qual emergem as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo (FRIGOTTO, 2011). É nesse sentido que ocorre um processo de inversão no qual a educação é colocada como determinante de ganhos futuros, ou seja, como mola propulsora de desenvolvimento econômico e social (FRIGOTTO, 1993). A ideologia da sociedade do conhecimento está articulada a esse movimento, difundindo tanto a noção de acessibilidade à informação quanto a aposta na conscientização e na mudança de mentalidades como estratégias de superação dos problemas da sociedade (DUARTE, 2003), o que reafirma o lema “aprender a aprender” e um suposto papel da escola em preparar o aluno no acompanhamento da sociedade do conhecimento, ou seja, uma sociedade dinâmica, em permanente e constante mudança (DUARTE, 2006).

Diante desse processo de legitimação da hegemonia burguesa mundial, cabe analisar como os princípios da responsabilidade social repercutem no trabalho docente, uma vez que a cultura de avaliação na escola, a política de responsabilização de professores e instituições escolares (*accountability*) e as diversas parcerias entre escolas públicas e organizações empresariais são expressões significativas da disseminação dos princípios da Terceira Via em projetos educativos.

2. Mundialização da Educação e Trabalho Docente

Diante do panorama traçado, cabe esmiuçar as formulações para o trabalho docente através das diretrizes educacionais disseminadas no documento “Melhorar o ensino e aprendizagem através de incentivos”⁶⁵ de Vegas e Umansky com apoio do Banco Mundial, de 2005; e no documento “Relatório de monitoramento de educação para todos” da Unesco, de 2008.

A análise das influências da mundialização da educação na (con)formação do trabalho docente tem como foco o incentivo a reformas na gestão escolar baseadas, fundamentalmente, na chamada “eficácia escolar”, o que coaduna forças para a disseminação de um gerencialismo na educação através de uma cultura

⁶⁵ Documento escrito originalmente em espanhol, sendo todas as citações traduzidas em português de minha responsabilidade.

escolar baseada no *individualismo como valor moral radical* e de políticas educacionais moldadas pelos princípios de privatização e fragmentação sob a lógica da política de parcerias.

Com o discurso do Banco Mundial disseminado no estudo de Vegas e Umansky (2005), constata-se a concepção do organismo de que no mundo globalizado os países latino-americanos apresentam uma educação básica de baixa qualidade, apontando a educação como um meio eficaz para superar o subdesenvolvimento e a pobreza: “Garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de adquirir competências críticas em nível primário e secundário é fundamental para superar as barreiras que perpetuam o subdesenvolvimento e a pobreza” (VEGAS e UMANSKY, 2005, p.2).

Verifica-se, portanto, a reafirmação da teoria do capital humano, pois a educação, acompanhada pelo discurso das competências, é apontada como mola propulsora para atingir o desenvolvimento econômico e superar a desigualdade social, legitimando a inversão que transforma o determinante em determinado (FRIGOTTO, 1993).

Em síntese, o documento defende uma qualidade na educação básica fundamentada em uma reforma da gestão; em exames padronizados para promover incentivos baseados na avaliação dos professores e estabelecimentos diante do desempenho dos alunos; e na valorização dos docentes (pelo mérito) através de esquemas de incentivo para premiá-los (VEGAS e UMANSKY, 2005).

A gestão escolar assume relevância com o objetivo de responsabilizar os professores pelos resultados e desempenho dos alunos, sendo que a denominada “maior autoridade” das comunidades locais acaba por significar um verdadeiro mecanismo de controle sobre as instituições escolares e seus professores: “os governos têm instituído reformas de gestão escolar, que dão às comunidades locais maior autoridade sobre as escolas com a expectativa de aumentar a responsabilização do professor pelos resultados e, portanto, pelo desempenho acadêmico dos alunos” (VEGAS e UMANSKY, 2005, p.20).

Apontando a avaliação enquanto outro indicador de qualidade, o documento considera os sistemas educacionais mexicano (premiação do professor) e chileno (premiação da escola) para destacar a importância de testes padronizados: “Ambos os mecanismos de incentivo tentam melhorar o ensino e a aprendizagem através da avaliação de professores e instituições educacionais a partir do desempenho dos alunos nos testes padronizados” (VEGAS e UMANSKY, 2005, p.42).

Em relação à valorização meritocrática dos docentes, o organismo internacional enfatiza a política de responsabilização dos professores como um instrumento eficaz para incentivar o alcance de bons resultados no processo de ensino e aprendizagem: “para induzir os professores para um melhor desempenho e alcançar maiores níveis de aprendizagem dos alunos, os programas de incentivo do professor deveriam premiar professores que conseguem atender a esses” (VEGAS e UMANSKY, 2005, p.71).

Diante do discurso apresentado em Vegas e Umansky (2005), o Banco Mundial demonstra a concepção de que a qualidade da educação é afetada pela atuação do professor e sua formação profissional. Apesar de ser uma delimitação de um problema real, a crítica da secundarização do conhecimento sistematizado não poder ficar desvinculada da análise das propostas para superar esta situação. A defesa da política de responsabilização (*accountability*) e dos modelos de gestão com seus mecanismos de pressão traz uma evidência concreta de que o Banco Mundial sustenta e aprova um sistema baseado em noções

meritocráticas, o que reforça valores e comportamentos alinhados ao princípio do *individualismo como valor moral radical*.

Dessa forma, a defesa de uma reforma na gestão da escola está fundamentada em princípios meritocráticos e gerencialistas, o que também se articula com os denominados sete componentes de um sistema eficaz para atrair, reter e motivar os professores altamente qualificados, quais sejam, (1) infraestrutura e materiais de ensino adequados com recursos básicos; (2) clareza sobre o que se espera dos professores; (3) regras claras e transparentes para a seleção e alocação de professores; (4) monitoração e avaliação de ensino e aprendizagem; (5) liderança pedagógica e desenvolvimento profissional; (6) autonomia profissional e autoridade; (7) incentivos docentes eficazes (VEGAS e UMANSKY, 2005, p.18). Constata-se uma relação direta com a chamada “eficácia escolar”, que elege o gerencialismo na educação como suporte para sua fundamentação e expressa uma verdadeira reafirmação da teoria do capital humano e do capital social.

Em relação às formulações da Unesco (2008), verifica-se um movimento legitimador da mundialização da educação através da articulação entre a teoria do capital humano e a ideologia da sociedade do conhecimento. Enfatizando o reconhecimento do direito de todos à educação e à aprendizagem ao longo de toda a vida, a Unesco se coloca no papel de indutora de políticas públicas, atuando enquanto um verdadeiro aparelho privado de hegemonia, o que se constata em sua própria definição: “a UNESCO vem exercendo suas funções colaborando com os países na formulação de suas políticas educacionais [...] intermediando parcerias entre financiadores, atores públicos, privados e não-governamentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008, p.7)

Portanto, a indução de políticas públicas educacionais vem sendo motivada pela Unesco através das perspectivas de fragmentação e privatização sob a lógica da política de parcerias, coadunando forças para legitimar o movimento da responsabilidade social e reafirmar os princípios neoliberais da Terceira Via, notadamente o da *sociedade civil ativa*.

A Unesco também reafirma a perspectiva de um gerencialismo na educação, uma vez que revela a preocupação com uma qualidade da educação mensurada através de testes padronizados: “A qualidade da educação é um conceito sobre o qual há muito debate, especialmente sobre como quantificá-la. [...] a Unesco utiliza como indicador da qualidade (meta 6) na composição do IDE a proporção de crianças que atingem a quinta série” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008, p.10)⁶⁶.

Cabe ressaltar que o lema “educação para todos” difundido pela Unesco vem acompanhado por uma operacionalização que não é para todos, pois a defesa da qualidade na educação sob a lógica do gerencialismo se justifica pela necessidade de elevação dos patamares básicos de formação humana. Esse fenômeno, que se insere no movimento paradoxo em que a escola é hipertrofiada ao mesmo tempo em que é secundarizada, revela o interesse de elevação do patamar mínimo de racionalidade sendo coerente com um mínimo positivo para a ordem capitalista (SAVIANI, 1994).

⁶⁶ O Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) é composto de indicadores quantitativos dos objetivos de “universalização da educação primária, alfabetização de adultos, paridade de gêneros e qualidade da educação” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008, p.10).

Enfim, as diretrizes dos organismos internacionais se valem das supostas exigências do mundo globalizado para justificar uma (con)formação do trabalho docente na perspectiva de uma capacitação fundamentada em determinadas competências e de uma reforma da gestão baseada na política de responsabilização de professores e instituições escolares (*accountability*), utilizando a avaliação como um mecanismo de pressão para medir a qualidade na educação.

Analisando a certificação e gestão de professores sob a perspectiva defendida por organismos internacionais, governos e gestores, Shiroma e Schneider (2008) elucidam seus aspectos políticos de controle e racionalização:

Associada à noção de accountability, a certificação é mais uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas. É uma medida anunciada para melhorar a qualidade do ensino, mas, contraditoriamente, pode produzir o seu oposto, na medida em que instaura insegurança, competição entre os professores e entre as escolas, instabilidade, segmentação dos docentes, ranqueamento, avaliação meritocrática, divisão da categoria, dificuldade de organização de movimentos de resistência e desarticulação de sindicatos e de ações coletivas de associações de classe. (SHIROMA e SCHNEIDER, 2008, p.46)

Considerações Finais

Os dados revelam que os organismos internacionais atuam enquanto verdadeiros aparelhos privados de hegemonia da burguesia mundial, pois formulam e difundem diretrizes de uma formação técnica dos trabalhadores-colaboradores interessante para o mercado de trabalho e de uma conformação ético-política dos cidadãos de acordo com a sociabilidade burguesa; ou seja, uma (con)formação voltada para o capital que reafirma os princípios da responsabilidade social e legitima a mundialização da educação nos moldes de um capitalismo de face humanizada.

A agenda global para a educação está referenciada na nova pedagogia da hegemonia através de uma cultura escolar baseada em valores e comportamentos do *individualismo como valor moral radical*, assim como de planos e políticas educacionais baseadas na privatização e fragmentação sob a lógica da política de parcerias. Enfim, os organismos internacionais assumem direção na proposição de um gerencialismo na educação com base na teoria do capital humano, na ideologia da sociedade do conhecimento e na noção de educação como suposto incremento para a competitividade global.

Referências

- Banco Mundial (2008). Conhecimento e inovação para a competitividade. Tradução: Confederação Nacional da Indústria. Brasília: CNI.
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). Livro Verde: Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas. Bruxelas.
- Duarte, Newton (2003). Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados.

- Duarte, Newton (2006). Vigotski e o “aprender a aprender”: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.
- Frigotto, Gaudêncio (1993). A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, Gaudêncio (2011). Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In Andrade, Juarez de & Paiva, Lauriana G. de (Orgs.), As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: Limites e contradições (pp.18-35). Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Giddens, Anthony (2001a). A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record.
- Giddens, Anthony (2001b). A Terceira Via e seus críticos. Rio de Janeiro, São Paulo: Record.
- Hernandes, Tânia dos Santos (2007). Estudo sobre as Diretrizes da OCDE para Empresas Multinacionais e a responsabilidade social empresarial - O papel do Estado e de organizações da sociedade civil na promoção de um comportamento socialmente responsável das empresas. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- Gramsci, Antonio (2000). Cadernos do cárcere. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Martins, André Silva (2009a). A direita para o social: A educação para a sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF.
- Martins, André Silva (2009b). A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, 4(1), 21-28.
- Melo, Adriana Almeida Sales de (2003). A mundialização da educação: O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. 2003. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Neves, Lúcia Maria Wanderley (2005) (Org.). A nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã.
- Organização das Nações Unidas (2001). O Pacto Global: Liderança das Empresas na Economia Mundial. Lisboa: Centro de Informações das Nações Unidas em Portugal. Retirado em Abril 10, 2011 de www.onuportugal.pt.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008). Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: Educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO.
- Programa da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe & Fundação Lemann (2009). Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil. São Paulo: Fundação Lemann.
- Rodrigues, José (1998). O Moderno Príncipe Industrial: O Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados.

- Rodrigues, Rubens Luiz (2009). Gestão da escola pública: Desafios e perspectivas do processo de democratização da educação brasileira. In Sarmento, Diva & Yazbeck, Dalva Carolina, Escola e Sistema de Ensino: Memória, Gestão e Saberes (pp. 197-214). Juiz de Fora: Editora da UFJF.
- Saviani, Dermeval (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In Ferreti, C. J. et al. (Orgs.), Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar (pp.151-167). Petrópolis: Vozes.
- Shiroma, Eneida Oto, & Schneider, Mara Cristina (2008). Certificação e gestão de professores. Temas & Matizes, 7(13), 39-48.
- Souza, Camila Azevedo (2013). Organismos internacionais e responsabilidade social na educação: Uma (con)formação voltada para o capital. Monografia de Graduação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.
- Torres, Ciro, Bezerra, Isaías, & Hernandez, Tânia (2004) (Orgs.). Responsabilidade social de empresas multinacionais: Diretrizes da OCDE. Rio de Janeiro: CERIS/IBASE.
- Vegas, Emiliana, & Umansky, Ilana (2005). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington, Banco Mundial.
- Villela, Milú (2004). Educação, responsabilidade social. In Werthein, Jorge & Cunha, Célio da (Orgs.), Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia: O que pensam os empresários (pp. 173-178). Brasília: UNESCO Brasil.
- Werthein, Jorge (2004). Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia: o que pensam os empresários. Jorge Werthein e Célio da Cunha. – Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

O processo de Municipalização suas consequências no Ensino Fundamental em Alagoas

Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Elizete Santos Balbino, Késia Natália Medeiros⁶⁷

Resumo

Este trabalho de cunho qualitativo analisa o processo de universalização e municipalização do Ensino Fundamental em Alagoas, no período pós LDBEN/1996 e FUNDEF, até 2008, tomando como referência central os altos indicadores de abandono, repetência e distorção, idade-ano de escolaridade no Estado de Alagoas, que, pelos índices, concentram-se nas redes municipais. A análise buscou, a partir dos antecedentes históricos, da concepção posta nos documentos oficiais e através de entrevistas aos pais de alunos, docentes, técnicos da secretaria e gestores de escolas, entender a discussão sobre as políticas públicas educacionais e sua interferência no processo de ensino e de aprendizagem, visto que o caráter da descentralização/municipalização, implementada no Brasil, levou a transferência de responsabilidades aos estados e municípios, destacadamente com a Emenda Constitucional 14, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e a lei 9.424/96, que instituiu o FUNDEF, alterando as relações federativas, redistribuindo atribuições e recursos entre os entes federados, levando-nos a pensar na possibilidade de que, em Alagoas, diferentemente da maioria dos estados brasileiros, o atendimento no Ensino Fundamental, que, desde os anos 70, vem se dando pelos municípios, com a promulgação do FUNDEF, mais se aprofundou, sem que, com isso, tenha havido ganhos de qualidade.

Palavras Chave: Ensino Fundamental – Municipalização. Educação-Financiamento. Trabalho Docente. Políticas Públicas Alagoas – Educação.

Introdução

Alagoas, unidade da federação brasileira, tem sofrido as consequências dos limites de seus Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH), nos campos econômico, político e social. Neste último, encontram-se amplamente destacadas questões como analfabetismo absoluto e funcional, subescolarização e baixos rendimentos no campo do desempenho escolar de seus estudantes, comprovados pelo SAEB/INEP/MEC (2006). No entanto, tornou-se lugar comum, sobretudo, nos últimos anos, afirmar-se, assim como para o resto do Brasil, que Alagoas alcançou praticamente a universalização de seu ensino fundamental, com mais de 95% de matrícula líquida nesse nível da Educação Básica.

Assim, a influência do FUNDEF, no processo de municipalização e expansão das matrículas, no ensino fundamental, no país e no Estado de Alagoas tem sido principalmente, sob o quantitativo de matrículas efetuadas em todos os anos do ensino fundamental municipal, refletindo nos indicadores de qualidade da educação, inclusive do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentados hoje à população brasileira e alagoana.

⁶⁷ Uneal

Esse processo de expansão de matrículas apresenta-se positivamente sob a ótica da universalização do ensino, pois é a partir daí que o Estado de Alagoas começa a apresentar um crescimento de matrículas via municípios. Por outro lado, sem um planejamento que permita a ampliação e adequação dos prédios escolares, esse crescimento de matrículas, via rede municipal, trouxe indicadores educacionais desfavoráveis à qualidade do ensino, aumentando os números de abandono e reprovação escolar.

Analisando os dados de 1997 para 2006, percebemos um crescimento potencial do atendimento pelas redes municipais em detrimento da rede estadual. Isso seria uma simples constatação sem maiores consequências, inclusive na direção do que estabelece a LDBEN/96, em seu Título II, art. 3º, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, se as redes municipais estivessem preparadas para ocupar as responsabilidades correspondentes em termos de estrutura física e de profissionais para o que a ampliação de uma rede escolar exige.

Isso, contudo, parece não ter acontecido se observarmos os resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para Alagoas como, por exemplo, para 2007, mais de 50% dos estudantes alagoanos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental apresentam desempenho crítico ou muito crítico em Língua Portuguesa (158,7) e Matemática (175,6), bem como dos anos finais, língua Portuguesa (214,5) e Matemática (226,5) (INEP/MEC, 2012).

Com base nas conjecturas do senso comum e vivenciando a realidade da educação alagoana no seio da escola estadual e das secretarias de educação nos municípios, é que lançamos o desafio de investigar acerca da ausência de compartilhamento das responsabilidades entre municípios e estado e das causas do fracasso na qualidade do ensino, apesar da chamada “universalização” do ensino em Alagoas. Apesar de vivenciarmos a problemática da educação municipal, nossa pesquisa procura focar os anos de 1996 a 2008, considerando o período da reforma do ensino com a implantação da Lei nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a pós-emenda nº 14 de 1996 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) por entendermos que foi nesse período, que grandes mudanças ocorreram, no panorama da área de financiamento e gestão da educação em âmbito nacional.

Na prática, a situação de escolarização em Alagoas, vem sendo vivenciada, desde a base da nossa escolarização pública (1930), uma situação caótica do ponto de vista do desenvolvimento e da manutenção do nosso ensino básico, pois, com as políticas econômicas que se sucederam desde o período dos chamados ciclos econômicos, as mudanças apenas privilegiaram do ponto de vista educacional, algumas regiões em detrimento de outras. Nesse quadro, nossa educação só conseguiu se desenvolver, até a década de 70, no ensino primário (de 1ª à 4ª série) e sua ampliação só se deu por força da Lei nº 5.692/71.

O processo de municipalização do ensino Fundamental no país e em Alagoas.

É interessante indagar sobre de que forma se dava a oferta de ensino no Estado de Alagoas. O que poderemos constatar é que essa oferta precisava deixar de ser feita de forma improvisada, seguindo a reprodução de modelos que os caminhos tradicionais prescreviam prática até então seguida. É nesse contexto que surge o FUNDEF, contaminado pela cultura política dessas tradições.

Apontamos, aqui, uma reflexão num contexto de oferta do Ensino Fundamental que se encontra em torno de 80% como responsabilidade dos municípios, contra menos de 20% sob a égide do Estado e uma parcela muito pequena nas mãos da rede privada, e diante desse quadro, é falacioso afirmar que a ação dos municípios precisa “ser de qualidade”, no que diz respeito ao rendimento da aprendizagem, apontado pelos processos de avaliação como limitado e precário.

Examinando estudo de Verçosa (2006), no campo da história de Alagoas, parece ser possível encontrar uma base racional a partir da qual se possa avançar na tentativa de entender por que, em Alagoas, o aporte de recursos para o desenvolvimento do Ensino Fundamental - sobretudo no que tange ao compartilhamento com o Estado das responsabilidades educacionais - em vez de contribuir para a ampliação qualificada da escolarização básica, parece estar promovendo a sua desqualificação. Essa leitura remete-nos aos estudos de Holanda (1991), Faoro (1975) e Da Matta (1979; 1991), que permitem – nos perceber o dilema entre o “público” e o “privado” que parece caracterizar a alma brasileira e alagoana.

Como garantia para a manutenção e desenvolvimento do ensino que compreende a faixa universal de escolaridade, a Constituição de 1988, eleva o percentual da União para 18%, cabendo aos Estados e Municípios aplicar, no mínimo, 25% dos recursos provenientes dos impostos, na Manutenção e no Desenvolvimento do Ensino (MDE). A fixação dos percentuais, com acréscimo para a União, permitiria, segundo os legisladores, fazer cumprir o que preceituava a própria Constituição Federal quanto à construção de uma escola de qualidade.

O ensino fundamental público, segundo o parágrafo 5º do mesmo artigo, teria ainda como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação. Mereceram destaques, durante as discussões da Assembléia Nacional Constituinte, as teses defendidas por Anísio Teixeira: a gratuidade do ensino, como princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível a todos os cidadãos que tenham vontade e que estejam em condição de recebê-la; a articulação entre educação e trabalho; a constituição de fundos para a instrução pública; a defesa da formação de nível superior para os professores, para acentuar-lhes o espírito de formação científica; a extensão do tempo da escola primária; o aumento do número de dias do ano letivo; as discussões acerca do sistema nacional de educação, entre outras (LIMA, 2006).

O próprio Anísio Teixeira, com sua proposta elaborada em 1932, serviu de inspiração para os mentores do FUNDEF (1996), pois ele visava à aplicação dos recursos mínimos constitucionais e à definição da escolaridade mínima obrigatória, sem se descuidar da garantia da gestão colegiada, como vemos a seguir:

Os recursos mínimos, previstos na Constituição, para tais serviços, passariam a ser considerados Fundos de Educação a serem administrados pelos Conselhos; nesse empreendimento comum, o mínimo obrigatório de educação a ser oferecida a todos os brasileiros – ou seja, a escola primária – constituiria dever prioritário, não se podendo dos recursos educacionais previstos como mínimos pela Constituição despende, para a extensão dos serviços educativos acima da escola primária compulsória, senão o que venha sobrar daqueles recursos, depois de atendida a obrigação fundamentada escola primária (LIMA, 2006, pp. 26).

Considerando essa proposta e estabelecendo um paralelo com a atual conjuntura, verificamos uma ampla semelhança na forma de financiamento daquele período com o atual; ambos tratam de Fundos e têm seu foco no ensino primário-fundamental, ou seja, no nível universal de ensino, considerado obrigatório e de responsabilidade do estado.

Analisando a composição destacada, ratificamos nossa ideia, confirmando ainda que o FUNDEF nada mais seja que uma reprodução do modelo proposto por Anísio Teixeira em 1932, utilizado hoje como o “carro chefe” do ensino fundamental, durante sua vigência, gerando grandes expectativas e frustrações à comunidade escolar.

A CF de 1988 reafirmou também a necessidade de unir esforços, inclusive financeiros, para a universalização do ensino fundamental e para a erradicação do analfabetismo. Nesse sentido, o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) convocava a mobilização de todos os setores organizados da sociedade para, no prazo de dez anos, e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos à qual se refere o artigo 212 (Vinculação orçamentária com a educação: União 18%, DF, Estados e Municípios 25%), enfrentarem esses dois graves problemas da educação brasileira, conforme consta na tabela 1.

Tabela 1 - Vinculação de Receitas à Educação – História Constitucional

CONSTITUIÇÕES	UNIÃO	ESTADOS	MUNICÍPIOS
Constituição Federal de 1934 (*)	10%	20%	10%
Constituição Federal de 1937	-	-	-
Constituição Federal de 1946 (*)	10%	20%	20%
Constituição Federal de 1967	-	-	-
Emenda Constitucional 1/1969 (**)	-	-	20%
Emenda Constitucional 1/1983 (*)	13%	25%	25%
Constituição Federal de 1988(*)	18%	25%	25%

Fonte: Tribunal de Contas do Estado – SP. Manual Básico: aplicação no Ensino – novas regras. 1998. pp. 7.

(*) base de cálculo: receita de impostos.

(**) base de cálculo: receita tributária.

O artigo 212, porém, longe de trazer solução para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, na prática, tornou-se inaplicável. De fato, o governo central nunca pôde dispor de metade dos recursos previstos para investir nessas metas. A resolução do problema veio com a mudança no texto constitucional, sobretudo no que concerne a essa sistemática de vinculação, sem, contudo, alterar os percentuais de recursos destinados ao ensino. O financiamento da educação sofreu alterações importantes, a partir da implantação do FUNDEF, indicando um novo processo de repasse de verbas para estados e municípios, de acordo com a nova legislação em vigor.

O que seria para muitos brasileiros um grande feito – o FUNDEF, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, sancionado pela Lei nº 9.424/96, na verdade nada mais seria do que uma reprodução parcial da proposta de Anísio Teixeira em 1932, reapresentada em 1947, na Assembleia Legislativa da Bahia e ao

Conselho Federal de Educação, no relatório do Plano Nacional de Educação, em 1961. Mas, diferentemente do FUNDEF, criado no Governo de Fernando Henrique Cardoso, o Fundo proposto por Anísio Teixeira deveria reunir todos os recursos destinados à educação e não apenas uma parcela.

Foi, a partir da implantação automática do FUNDEF, em janeiro de 1998, que os grandes conflitos pelo compartilhamento das responsabilidades no ensino fundamental, entre os entes federados, começaram a existir mais intensamente, visto que os recursos advindos para as escolas estariam condicionados ao número de matrícula que cada rede de ensino, estadual ou municipal, mantém sob sua jurisdição.

A Lei especifica que somente as matrículas da 1ª à 8ª séries do ensino fundamental, e exclusivamente do ensino presencial, serão computadas para efeito do cálculo da distribuição dos recursos, vetando, portanto, as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos na função suplência. Prevê também que a distribuição deverá considerar, ainda, a diferença de custo por aluno, elencando alguns componentes que deverão estar presentes na metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, a saber: 1ª à 4ª série; 5ª à 8ª série; estabelecimentos de ensino especial e escolas rurais.

Toda essa expectativa de melhoria na educação e, em especial, no trabalho e na remuneração dos docentes, gerada pelos exaltosos discursos, nos leva a refletir a citação feita por Joaquim dos Reis Silva júnior, ao escrever o prefácio do livro de Nicholas Davies (2001), “O Fundef e as verbas da educação”, quando nos mostra com clareza o novo paradigma das políticas públicas:

O governo federal tem apresentado o Fundef como tábua de salvação do magistério, que teria a sua remuneração melhorada por conta dele. Se pensarmos no magistério como um todo, a alegação oficial não precede por várias razões. Uma é que, como o Fundef não traz recursos novos para a educação, mas apenas redistribui, entre o Estado e os seus Municípios, uma parte dos recursos já existentes (...), ele não possibilita uma valorização dos docentes (...) ou do magistério como um todo, mas apenas de Estados e Municípios que ganharem com o Fundef (...) apenas para a remuneração. (DAVIES, 2001, pp. 29).

Não podemos deixar de ressaltar que, embora responsável pela iniciativa, o governo federal contribui com poucos recursos para o ensino fundamental e, em especial, para o Fundef, bancado quase que exclusivamente por Estados e Municípios. Diante dessa realidade, podemos presumir que a prioridade ao ensino fundamental não passa de retórica já que a contribuição é ínfima, e o percentual da sua receita destinada a esse nível de ensino foi diminuído drasticamente pela EC nº14/1996, fato que contribuiu para pôr fim aos acordos históricos de gestão do ensino fundamental.

Descentralização e Municipalização da Educação

Historicamente, no Brasil, verificou-se alternância entre períodos de maior centralização ou descentralização político-administrativa. Apesar desses movimentos distintos quanto à concentração do poder, culturalmente predomina a tendência centralizadora na política brasileira. A gestão da educação reflete essa tendência, pois, já na Primeira República (1889), em que pese o ideário liberal e federalista, o governo central assumiu, juntamente com os Estados, a tutela do ensino primário e do profissional. O papel dos municípios ficou restrito à colaboração na edificação e na preservação de estabelecimentos de ensino.

O crescimento da participação dos municípios na oferta da educação escolar à população brasileira não se deu por acaso e sem gerar grandes conflitos políticos, a exemplo da Constituinte de 1932, quando grandes

bancadas regionais (São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul) opõem-se a uma excessiva centralização pela União de todos os níveis e ramos de ensino, ainda que admitindo uma participação da União em “linhas amplas e gerais” ou “nos aspectos genéricos dos fins”.

Vale lembrar que foi nesse contexto em que Anísio Teixeira, grande defensor da educação, iniciou a discussão acerca do movimento municipalista, cuja proposta era transferir as responsabilidades dos Estados e da União com o ensino primário, para os municípios, alegando suas potencialidades no gerenciamento do ensino básico a ser ofertada a toda a população brasileira; isso tudo, culminando com importantes fatos históricos, vivenciados pelo mundo, a exemplo da criação da Organização das Nações Unidas (ONU)⁶⁸, uma [organização internacional](#) cujo objetivo declarado é facilitar a cooperação em matéria de [direito internacional](#), [segurança internacional](#), [desenvolvimento econômico](#), [progresso social](#), [direitos humanos](#) e realização da [paz mundial](#).

É, pois, a Lei nº 5.692/71 (Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus) que “inclui formalmente o Município no rol dos responsáveis pela administração do ensino de 1º grau”. A “Lei da reforma do Ensino” trazia, em seu bojo, dispositivos que instituíam o processo de municipalização do ensino, ao prever a “progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente do 1º grau que, pela sua natureza, possam ser realizados pelas administrações locais” (art. 58, parágrafo único). Outro destaque está no artigo 71 (Das Disposições Transitórias), que oportunizou a delegação de parte das atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação a Conselhos Municipais.

A partir daí, muitos programas são implementados pelo Governo Federal e Estadual visando ao fortalecimento das ações do município, prioritariamente na zona rural e nas periferias urbanas. Desse modo, o Município foi assumindo gradativamente a manutenção do ensino fundamental e do pré-escolar para os segmentos mais empobrecidos e marginalizados da sociedade, o que, na maioria dos Estados brasileiros, gerou redes municipais pobres e precárias, por falta de consistência e coerência das políticas de descentralização, já que não havia por parte do governo, políticas de democratização da educação e melhoria da qualidade do ensino, mas sim, a de diminuir gastos.

Assim, no campo da educação, a Constituição de 1988 (artigo 211) oportunizou a organização de seus sistemas de ensino, desde que, nesse processo, fosse respeitado o princípio de colaboração com a União e com os Estados. Nesse contexto de expansão das matrículas, cresceu a participação dos municípios na oferta da educação escolar à população brasileira, segundo levantamento feito pela Câmara Legislativa, Brasília – DF, através da Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciências e Tecnologia, a saber:

- a) Esse crescimento ocorreu principalmente nas áreas menos atendidas pelas redes estaduais de ensino – por exemplo, mais no interior do que nas capitais, mais na zona rural do que na urbana.
- b) Em consequência, a Lei da Reforma de 1971, contém a primeira referência legal à responsabilidade dos municípios em educação.
- c) Previsão de progressiva passagem para a responsabilidade municipal dos encargos e serviços da educação, especialmente de 1º grau.

⁶⁸ A ONU foi fundada em [1945](#) após a [Segunda Guerra Mundial](#) para substituir a [Liga das Nações](#), com o objetivo de deter [guerras](#) entre [países](#) e para fornecer uma plataforma para o diálogo. Ela contém várias organizações subsidiárias para realizar suas missões

- d) De fato, a partir da década de 1970, intensificou-se no país, o processo de transferência de matrículas das redes estaduais para as redes municipais de ensino e o debate sobre esse processo de municipalização do ensino.
- e) (...)
- f) No ano anterior a vigência do FUNDEF, apenas em oito Estados a municipalização do ensino fundamental era superior a 50%, ou seja, existiam mais matrícula nas redes municipais do que na rede estadual de ensino. São eles o Rio de Janeiro e os sete Estados do Nordeste com os mais baixos valores anuais por aluno, considerando os recursos do FUNDEF no Estado: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Piauí.
- g) É possível levantar a hipótese que a municipalização do ensino fundamental foi mais intensa onde os governos estaduais enfrentaram mais dificuldades, por escassez de recursos financeiros, para responder à demanda por ampliação do atendimento educacional verificado nas décadas de 60 em diante. (ABREU, 2003, pp. 4).

A partir de então, começou a ocorrer à consolidação da autonomia dos Municípios que os instituiu como entes da Federação, portanto, como entes jurídicos com recursos e com responsabilidades próprios e com liberdade para a constituição do seu próprio sistema que, atendendo aos apelos e às demandas da sociedade, ora sofrendo as pressões dos governos federal e estaduais, expandiram suas redes próprias de ensino fundamental e de educação infantil (incluindo creches e pré-escola).

As opções dadas aos municípios incluem a constituição de seu sistema de ensino autônomo ou a integração ao sistema estadual de ensino. Constituir seu sistema de ensino autônomo significa para o Município, antes de qualquer coisa, assumir um firme compromisso com a educação, envolvendo todas as lideranças locais e toda a população. Outra opção dada ao Município é a integração ao sistema estadual. Essa integração há de ser alcançada mediante entrosamento entre os dois sistemas, ficando claras as responsabilidades de cada um. A integração ao sistema estadual não significa para o Município abrir mão de seus deveres em relação à educação e às escolas, mas apenas perder parcialmente sua autonomia nesse setor. Contudo, o Município não poderá eximir-se de responsabilidades, especialmente em relação ao ensino fundamental. Seguramente, a sustentação das instituições de educação infantil continuará a cargo da esfera municipal. A escola é espaço fundamental, indispensável e de direito do cidadão para mobilizar a informação, a cultura e o patrimônio societário (HAMZE, 2007).

Nesse processo, o Ensino Fundamental ficaria, então, predominantemente, a cargo dos municípios, numa partilha com o Estado, enquanto a educação infantil seria encargo dos municípios e o ensino médio, dos governos estaduais, ficando o ensino superior a cargo do governo federal. O município, através dessa colaboração e através de seu órgão administrativo, pode administrar seu sistema de ensino, definindo normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas peculiaridades ou lançar mão da possibilidade de se manter vinculado ao sistema estadual. As articulações entre as esferas existem, e as leis seguidas pelo município são estaduais e federais. As leis, na esfera municipal, se articulam entre os sistemas de ensino conforme possibilidades apresentadas.

Quadro 1 – Possibilidades para a Organização da Educação Municipal

	Sistema Municipal de Ensino	Integração ao Sistema Estadual de Ensino	Sistema Único Com o Estado
Elementos constitutivos	Instituições de Ensino (municipais de Educação Básica e privadas de Educação Infantil). Órgãos Municipais de Educação: Administrativo Normativo (conselho) Conjunto de normas complementares. Plano de Educação	Instituições Municipais de Ensino. Órgãos Municipais de Educação: Administrativo Conselho (não normativo) Plano de Educação	Instituições públicas de ensino administradas pelo Estado e pelo município em conjunto. Instituições privadas de Educação Básica.
Procedimentos	Alteração da Lei Orgânica (se for o caso) Lei(s) do Sistema Municipal de Ensino Organização/Reorganização do Conselho Municipal de Educação. Comunicação à Secretaria Estadual de Educação e ao Conselho Estadual de Educação.	Comunicação com a Secretaria Estadual de Educação e com o Conselho Estadual de Educação.	Opção tomada em conjunto pelo município e pelo Estado.

Quadro elaborado por Mariza Abreu e Marisa Timm Sári para a oficina “Sistema Municipal de Ensino”, PRASEM – Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação, promovido pelo MEC/Projeto Nordeste, UNICEF, UNDIME e Banco Mundial, no período de maio a dezembro de 1997.

O problema é que, no meio desse caminho, há inúmeros desvios, como a dificuldade de os governos federal, estadual e municipal estabelecerem metas conjuntas, restando um único segmento, consagrado como direito humano cuja infração caracteriza crime de responsabilidade por parte das autoridades públicas – o Ensino Fundamental – e que depende de negociação permanente entre os entes federativos de caráter estadual e municipal. A capacidade de atendimento da esfera municipal para a transferência de competências onde nem sempre lhe foram assegurados os recursos correspondentes às novas responsabilidades assumidas gerou maior dependência, ao invés da preconizada autonomia.

O processo de municipalização e suas consequências para a educação de Alagoas

Em Alagoas, é caracterizada como uma situação que, por sua singularidade, merece estudo acurado, pois, sem a existência de Fundos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, foi fácil para Municípios e Estado perceberem que juntos poderiam garantir o cumprimento das suas obrigações com os três níveis da educação, assim distribuídos: os Municípios assumiram a Educação Infantil e o ensino fundamental, nas séries iniciais, e o Estado, o ensino fundamental, nas séries finais, e o ensino médio. No entanto, gradativamente foi-se observando que havia uma redução de matrícula nos municípios, em relação ao que estes entregavam ao Estado na 5ª série, o que até então seria conveniente para os municípios passou a ser motivo de preocupação, por conta dos recursos que estes representavam.

A Emenda Constitucional nº14/1996 e a Lei 9.424/96 que estabeleceram a criação do Fundef e determinavam que 15% do FPE (Fundo de Participação dos Estados) ou do FPM (Fundo de Participação dos Municípios), do IPI (imposto sobre produtos industrializados) e do ICMS (imposto sobre circulação de mercadorias) deveriam ser usados no ensino fundamental, de acordo com os alunos matriculados em cada sistema, vinculados ao custo mínimo anual por aluno; em Alagoas, parece ter contribuído para a piora da situação do ensino ministrado pelos municípios, em razão da forma improvisada em todos os aspectos, sobretudo no que tange à gestão e à docência, proporcionados pelos municípios alagoanos – com pouquíssimas exceções, pelo que se percebe pelos resultados das avaliações como a Prova Brasil, realizada a cada dois anos e que contribui para fixar a média do IDEB de cada escola e, consequentemente, do município.

Mesmo existindo a lei que estabelece o que constituía objeto dos recursos do FUNDEF – a manutenção e o desenvolvimento do ensino – de modo a evitar o uso que, até então, era feito desses recursos pelos municípios; dos 25% obrigatórios, o atendimento escolar não parece ter melhorado. Segundo o art. 70 da LDBEN/96, consideram-se como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam à/ao:

- I. Remuneração e aperfeiçoamento de pessoal docente e demais profissional da educação;
- II. Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III. Uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV. Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V. Realização de atividades - meio, necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI. Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII. Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII. Aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Diante de definições apresentadas, não sabemos como explicar por que o ensino fundamental oferecido pelos municípios alagoanos não se tem dado de forma a revelar qualidade expressa em aprendizagem.

Até o momento, não se tinham estudos e dados precisos que comprovem a afirmação de que a implementação do Fundef, em Alagoas, desde 1998, parece ter motivado os dirigentes públicos municipais a assumirem o máximo do ensino fundamental (1ª à 8ª série), desfazendo, inclusive, em alguns municípios, acordos históricos, mantido com o Poder Público Estadual, para o atendimento compartilhado aos estudantes do ensino fundamental, revertendo uma situação que, se não era a desejável da 1ª à 4ª série, era, pelo menos, aceitável nas últimas séries, consolidando o que Lira (2001) chama de “prefeiturização” do ensino, em oposição ao que deveria ser um movimento de democratização, via desconcentração da escolarização no nível fundamental.

O que parece é que, de fato, essa “corrida ao ouro” levou os municípios a promoverem chamadas e realizarem matrículas nas praças públicas, até mediante sorteios de bens, a fim de garantir o maior número possível de alunos (“afinal eles valem por cabeça”). A alegação era de que isso significava mais recursos para a educação e, conseqüentemente, para a escola, criando grande expectativa nos profissionais da educação e, em especial, nos docentes que vislumbraram a possibilidade de melhorar seus vencimentos e ver os investimentos na educação aumentarem a motivação dos alunos que, finalmente, teriam mais acesso aos materiais didáticos e à melhoria da estrutura física de suas escolas, bem como aos recursos que pudessem favorecer o processo de ensino e aprendizagem e assim garantir a manutenção com qualidade dos alunos matriculados no ensino fundamental que, na sua grande maioria, são extremamente pobres e com IDH abaixo da média.

Considerações Finais

A cautela com o crescimento das matrículas parece não ter sido levada em conta pelos gestores que, sem reservas, não escondiam a ânsia em “abocanhar” uma maior fatia do Fundef, levando-os a “operarem” o milagre da multiplicação das matrículas, fazendo com que em 1998 elas subissem muito mais do que a evolução média dos anos anteriores.

Essa realidade nos leva a afirmar que, apesar de os recursos serem imprescindíveis para garantir as condições de trabalho que possibilitem o desenvolvimento do processo educativo, este precisa estar aliado a projetos e propostas pedagógicas consistentes e compatíveis com a realidade local, além da necessidade do compromisso assumido por todos os envolvidos nesse processo, bem como, melhor gerenciamento dos recursos pelos dirigentes locais, de modo que estes possam ser empregados devidamente, a partir de suas finalidades e das necessidades explícitas da escola.

Em Alagoas, apesar de termos alcançado quase a “universalização” do Ensino Fundamental, não apresentamos grandes avanços na qualidade da educação, seja ela estadual ou municipal, pois ambas têm responsabilidade por esse nível de escolaridade, necessitando que sejam definidas as competências e limitações de cada ente federado a fim de se evitar a disputa pelo preenchimento de vagas na garantia de mais recursos para escola ou para as prefeituras, evitando assim um cenário historicamente demarcado pela fragmentação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza (1997). *Municipalização do ensino com ênfase no Estado do Maranhão*. Retirado em novembro 22, 2011 de <http://www.scielo.br>.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*(1988) . Brasília. Imprensa Nacional. Congresso Nacional, promulgada em 05/10/1988, contendo as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1 a 15. – Brasília.
- BRASIL (1971). *Lei 5.692 - Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus*. Brasília. Imprensa Nacional.
- BRASIL (1996). *Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Imprensa Nacional
- BRASIL (1996). *Lei 9.424 – Lei que estabelece a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Brasília. Imprensa Nacional.
- BRASIL. INEP/MEC (2006) – *FUNDEB: Avanços na universalização da educação básica/ org. Maria José Rocha Lima e Vital Didonet. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*.
- DA MATTA, R. (1979) *Carnavais, malandros e heróis: Por uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- DAVIES, Nicholas. (2001) *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã.
- FAORO, R.(1975) *Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro*. Volumes 1 e 2. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Edusp.
- HAMZE, Amélia. *Descentralização e Municipalização da Educação*. Retirado em ago 26, 2011 em www.brasilecola.com.
- HOLANDA, S. B. (1991) *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- INEP/MEC – *Censos Escolares (1997-2006)*. Retirado em jun 29, 2012 em www.inep.gov.br/basica/censo.
- VERÇOSA, E. G. (2006) *Cultura e educação nas Alagoas: História, histórias*. Maceió: Edufal.

O contraditório das parcerias entre os entes federativos e suas consequências na educação de alagoas

Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Elizete Santos Balbino, Adriana Cristina de Sousa Farias, Kyvia Camila Pinheiro dos Santos, Genaldir Rocha de Oliveira Barros⁶⁹

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa que pretende mostrar um pouco do processo de municipalização do ensino, no Estado de Alagoas; os avanços e retrocessos marcados por indicadores de educação que nos revelam os índices de evasão, repetência e distorção idade-ano de escolaridade, caracterizando o nível de compartilhamento de responsabilidades desempenhadas pelos entes federados que, ao longo dos anos, tem se configurado muito mais em disputa na busca de alunos, como veremos nas tabelas e gráficos, aqui apresentados. A abordagem da pesquisa se deu na forma de um estudo de caso, considerando para análise a cultura local, a formação dos gestores, a qualificação e o desempenho dos docentes, os materiais disponibilizados, a rede física da educação, o nível de compromisso dos gestores municipais e os indicadores humanos que evidenciam a qualidade de vida da população, o que fez com que lançássemos mão, como técnica de coleta de dados, do estudo de documentos municipais relativos à educação, bem como da observação participante de reuniões e de trabalho de professores em sala de aula, a par de entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e pais de alunos, tudo situado em um cenário traçado com o auxílio de questionários que caracterizam a sociedade alagoana e os envolvidos na trama educativa, sejam eles gestores, educadores ou usuários da educação municipal, indicando assim, a precarização do ensino fundamental em Alagoas e seus baixos índices na qualidade do ensino.

Palavras Chaves: Municipalização - Ensino Fundamental. Compartilhamento de Responsabilidades. Precarização.

Introdução

Se, até a Independência política do país, o sistema de Aulas Régias, que substituiu o monopólio do ensino entregue aos jesuítas, não deu conta das demandas educacionais da nova nação, ainda que bastante restrita, a Constituição de 1824, que estabeleceu formalmente a obrigatoriedade e a responsabilidade da União, ao menos com a educação elementar, com o Ato Adicional à Constituição, no período regencial, os encargos, em todos os aspectos, com o ensino que hoje corresponde ao Ensino Fundamental e Médio, foi jogado integralmente nas mãos das Províncias, o que continuou depois da proclamação da República até a década de 1930.

Em Alagoas, a educação avançou até o período desenvolvimentista (1930-1960), já que, fazendo-se este expressivo, apenas na região sul-sudeste, trouxe o Nordeste e Alagoas para dentro do circuito econômico apenas na medida em que contribuíam para o avanço do modelo hegemônico que se fazia vigoroso e visível apenas naquelas regiões. Desse modo, em Alagoas, até os anos de 1970, o ensino cresceu expressivamente apenas no curso primário – período de escolaridade que vai da 1ª à 4ª série. É que aqui

⁶⁹ Uneal

os limites tecnológicos do setor produtivo e até de serviços, por exigirem a realização massiva de trabalho simples, somente fizeram ampliar a escolarização para oito anos, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71 (Brasil, 1971).

Foi na década de 1980 e início dos anos 1990, que a União passou a implementar financiamento direto aos municípios, através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), privilegiando as ações de construção de escolas, a maioria na zona rural. Tal processo ocorreu sem nenhum planejamento e sem articulação com a rede estadual de educação, através de sua secretaria. Contudo, essa indução, em Alagoas, levou a um processo de *prefeiturização* do ensino fundamental, sem que fosse considerada a ausência de condições técnicas e materiais para esse aumento de responsabilidades. Isso se deu devido a inúmeros fatores: a extrema dependência dos recursos federais e as políticas a eles subjacentes; a política de expansão da oferta de vagas compartilhada com a rede privada, através de compra de vagas do subsídio público à chamada “rede comunitária”; do apoio material como a doação de prédios escolares públicos à rede privada, e, ainda, à própria política de construção de prédios escolares vedados em localidades já servidas pela rede comunitária ou privada. Isso é agregado, também, ao processo de degeneração da rede estadual de ensino, a partir do final da década de 80, chegando ao total colapso no período mais recente 1993/98.

As consequências desse processo expressam-se nos dados de matrícula na educação básica, evidenciando a municipalização acentuada, destacando-se que não se tratou de um processo organizado ou planejado, mas de um quadro de abandono progressivo do sistema estadual, que, durante toda a década de 90, não aplicou os percentuais constitucionais vinculados em educação, e sofreu com a crise geral da máquina pública, que teve repercussões políticas de conhecimento nacional.

A universalização do Ensino Fundamental e a inversão das matrículas dos entes federados, no Estado de Alagoas.

Sabe-se que a legislação vigente (Constituição Federal/1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996) estabelece o regime de responsabilidade compartilhada entre Estado e Municípios pelo Ensino Fundamental, porém, o grande responsável pelo crescimento da participação dos municípios na oferta desse nível de ensino foi em decorrência da implantação do – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.- FUNDEF que, ao redistribuir recursos, de acordo com o quantitativo de alunos matriculados, também estimulou os gestores municipais a assumirem maiores responsabilidades por matrículas nesse nível, enfatizando a necessidade de os Estados melhor compartilharem a oferta com os Municípios, de forma a se tornarem capazes de responder à crescente demanda da população por matrículas no ensino médio.

O crescimento da participação dos Municípios na oferta do ensino obrigatório não vem ocorrendo da mesma forma, nem com a mesma intensidade e proporções em todo o país. Em Alagoas, a implantação do FUNDEF levou ao crescimento progressivo das matrículas relativas a todo o Ensino Fundamental, em detrimento da rede estadual que teve uma significativa redução. No entanto, vamos observar uma variação desses números, entre 1996 e 1998, fase de criação e implantação do FUNDEF, verificando-se quedas na pré-escola e classe de alfabetização em todo o Brasil. Esse fato pode ser explicado pela mudança ocorrida no financiamento da educação, introduzida pelo FUNDEF, que, ao vincular constitucionalmente recursos ao

ensino fundamental, transferiu para esse nível de ensino valores que, anteriormente, poderiam estar sendo destinados, por exemplo, à pré-escola/classe de alfabetização, tornando mais clara a relação entre a queda de matrícula, no período 1996-98 (17%), e a implantação, em 1998, do FUNDEF.

Nesse sentido, é certo que alunos com menos de sete anos foram matriculados no ensino fundamental e não na pré-escola ou nas classes de alfabetização, como forma de compor a quota de alunos necessários para a realização do repasse de recursos do referido fundo. Na verdade, o que podemos supor é que existiu uma grande “corrida ao ouro”, ou seja, uma vez que o aluno começa a “valer por cabeça”, então era preciso correr para garantir o máximo de matrículas possíveis, mesmo que para isso implicasse matricular crianças com menos de sete anos, às vezes até menos que seis anos, no ensino fundamental, e assim aumentar o “caixa” da escola, o que seria razoável se, pelo menos, esse recurso fosse de fato administrado pela escola, de modo a investir nas demandas pedagógicas e estruturais das mesmas, sem sobrecarregar os professores com responsabilidades que não lhes cabem.

O ensino municipal vem-se implantando e crescendo no país atento, sobretudo, à educação infantil, ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos – sem uma planificação adequada. Não há no país um projeto nacional para a educação municipal, apesar dos esforços da UNIDIME e, no passado, dos esforços dos grandes educadores, como Anísio Teixeira. (GADOTTI, 2000, pp.166).

É com grande preocupação que fazemos uma reflexão acerca das condições em que os municípios receberam a incumbência de garantir vagas para uma demanda que extrapola os limites das condições que ora se apresentam tanto no aspecto estrutural da rede física, quanto no material humano que ainda conta com grande número de professores praticamente leigos. Urge a necessidade de institucionalizar processo de planejamento que contribua para garantir eficácia e qualidade à gestão educacional, sinalizando aos gestores, as medidas que gradativamente precisam ser tomadas, a partir de um diagnóstico da situação histórica, demográfica, administrativa, educacional e econômico-financeira do município, favorecendo inclusive, a criação do Sistema Municipal de Educação.

É bem verdade que o Brasil consegue cumprir sua meta pactuada com os organismos internacionais, que “recomendavam” aos governos que priorizassem a educação básica, mas não podemos esquecer que essa recomendação veio norteada por três princípios: eficiência, equidade e qualidade, conforme prescrições contidas nos seguintes documentos: “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para o decênio de 1990”; “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990; “Transformação produtiva com equidade”, produzido pela UNESCO em 1990 e no “Plano Decenal de Educação para Todos”, editado pelo Ministério da Educação em junho de 1990, princípios que parecem ter sido esquecidos pelos governantes alagoanos, pois o que parece ter sido bem absorvido, principalmente após a implantação do Fundef foi o slogan “Toda Criança na Escola”, motivando os entes federados a usarem da criatividade para fazer a chamada pública para as matrículas do ensino fundamental, levando os municípios a uma virada histórica através do crescimento de suas redes, inchando as salas de aula com números exorbitantes de alunos, garantindo com isso, recursos financeiros para a “prefeitura” e responsabilizando o professor pelo fracasso da aprendizagem. Por outro lado, dentro de uma lógica de planejamento racional e democrático, o raciocínio deve ser outro, a saber:

Primeiro fixa-se que padrão de qualidade de ensino se deseja assegurar àqueles que frequentam as escolas públicas (ou que a deveriam estar frequentando) nos seus variados níveis e modalidades de ensino,

aquilatando seus custos, e, depois, tendo por base a demanda, chega-se ao montante de recursos sociais necessários que deverão constar nos respectivos orçamentos, independentemente de haver uma vinculação específica de recursos, ou não (PINTO, 2000 pp.71).

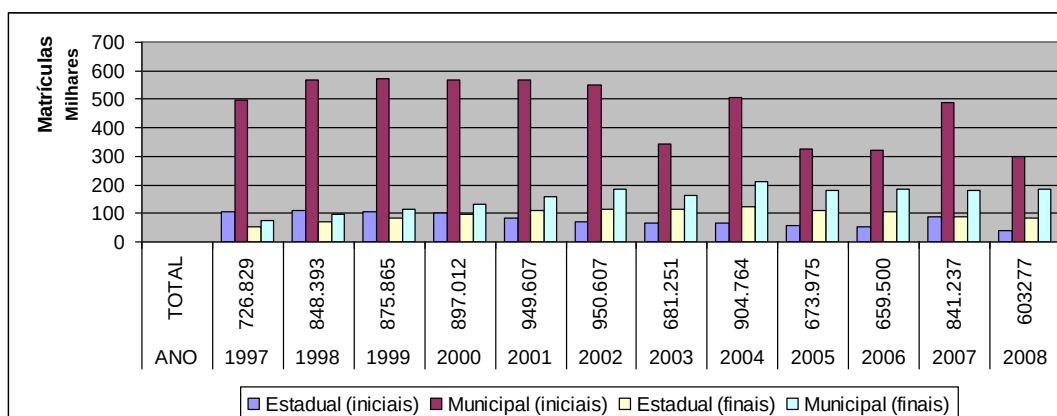
Na verdade, o que o autor coloca está traduzido da própria Emenda Constitucional nº 14 (Brasil/96), quando traz, em seu texto, o princípio segundo o qual se deve assegurar um “padrão mínimo de qualidade de ensino”, sendo o papel da União exatamente o de assegurá-lo, bem como o de garantir uma equalização das oportunidades educacionais (art. 211, § 1º).

Diante dos fatos, iniciou-se uma “caça ao tesouro”, na busca de alunos do ensino fundamental como meio de aumentar os recursos que deveriam servir para a manutenção e o desenvolvimento desse nível de ensino, ignorando a orientação da legislação educacional, que indicava que os Municípios ofertassem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e como nesse nível cabe o compartilhamento de responsabilidades, ficaria o município com os anos iniciais, atendendo à infância, o que permite estruturar melhor a proposta pedagógica e o espaço físico das escolas, e até mesmo a formação dos professores dessa etapa, e ao estado caberiam os anos finais e o Ensino Médio, ou seja, a educação de adolescentes e jovens, etapas para as quais a formação de professores exigida é a mesma. Essa orientação, não deve ser compreendida de forma rígida, porém contribui para uma melhor organização das redes de ensino.

Embora o Estado tenha assumido a oferta pública da etapa do Ensino Médio com maior vigor, isso permitiu uma distorção grave: o aumento desordenado das matrículas municipais no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), tornando as matrículas municipais superiores às estaduais, fato inédito e não recomendável já que o sistema estadual sempre demonstrou maior equilíbrio na organização do ensino.

O gráfico 1 nos dá uma clara visão do comportamento das matrículas no Estado de Alagoas, considerando os anos iniciais (1ª à 4ª série) e finais (5ª à 8ª série) no ensino fundamental, e sua graduação nos anos contemplados pelo FUNDEF e a década da educação, estabelecida pela LDBEN/1996.

Gráfico 1 – Histograma das Matrículas no Ensino Fundamental em Alagoas, por Séries e Entes Federados.



Fonte: Elaborado pela autora com dados do INEP/ MEC.

Observamos os anos iniciais, aqueles que sempre estiveram sob a égide do município, que, no primeiro ano de implantação do FUNDEF, há um crescimento de suas matrículas, enquanto esse mesmo nível, na rede estadual permanece estável, com leve declínio em 2001 para, a partir daí, gradativamente cair em número de alunos, chegando em 2008, praticamente sem matrícula nos anos iniciais que foi absorvida pelos municípios que consolidaram definitivamente suas matrículas, nesse nível. O fato é que, a partir daí, Alagoas, que já vinha com problemas nos indicadores de qualidade da educação, tornou-se o estado com os piores resultados educacionais do país e com a maior taxa de analfabetismo, o que perdura até hoje.

Como nos acordos firmados entre Estado e Município, o “carro chefe” da rede estadual sempre foi os anos finais, fica a expectativa para saber que fenômeno foi esse que ocorreu em Alagoas que levou esse nível de escolaridade a uma inversão substancial do ponto de vista quantitativo das matrículas, desde 1998. O estado perde seus alunos de 5ª à 8ª série para a rede municipal que, por conta do valor-aluno, cancela compromissos assumidos para o compartilhamento de responsabilidades quanto ao atendimento a esses alunos.

Sem condições físicas e estruturais, sem professores qualificados e sem planejamento, os municípios alagoanos absorvem praticamente 80% das matrículas do Ensino Fundamental, deixando o estado, com sua rede física e estrutural em melhores condições, praticamente sem alunos e deixa de receber crianças da pré-escola que seriam naturalmente seus alunos, tendo em vista sua responsabilidade com esse nível de escolaridade, estabelecido pela LDBEN/96, inclusive garantindo *a posteriori*, seu acesso ao Ensino Fundamental. Essa foi a causa do declínio da matrícula também, na educação infantil.

Quanto aos declínios de matrícula que ocorrem entre 2003 a 2006 e, em especial, 2008, podemos atribuir aos investimentos feitos pelo MEC em programas de aceleração da aprendizagem que possibilitassem aos alunos que estão repetindo a mesma série por muitos anos, abreviarem a conclusão do nível de escolaridade em que se encontram, de modo a descongestionar o fluxo que compromete os indicadores denominados de “distorção idade-ano de escolaridade”.

Vale ressaltar que um dos postulados positivos estabelecidos pela LDBEN (Brasil, 1996), em seu art. 74, que define as formas de colaboração entre os poderes públicos de governo na oferta do Ensino Fundamental, é o de que a oferta de matrícula dos estados e municípios deve ser proporcional à sua capacidade fiscal. Ora, com o atual estágio da municipalização no país, este princípio já foi descumprido porque os municípios possuem pouco mais da metade dos recursos tributários existentes e os estados, um número maior de alunos que estes, no nível fundamental. Além disso, tinham que oferecer a educação infantil, com sete anos de duração (0 a 6 anos), ao passo que aos estados cabia manter o ensino médio, com apenas três anos de duração, em geral.

A rede estadual, por sua vez, inicia a década do FUNDEF com declínio em torno de 15%, mantendo-se estável em torno de 20% até 2006 quando tem um acréscimo para 35% das matrículas do Ensino Fundamental. A rede privada se mantém estável com um percentual em torno de 8%, só apresentando um leve acréscimo por volta de 2006.

Com esses dados, poderíamos concluir que, além da “universalização” do ensino obrigatório, teríamos também alguns avanços nos indicadores educacionais, a exemplo da redução do analfabetismo que, em Alagoas, persistia em elevadas taxas da população de 11 a 14 anos e de 15 a 24 anos. Apesar da queda verificada, o analfabetismo ainda era muito alto, no segmento de 15 a 24 anos, mais que o triplo das taxas

observadas para o Brasil, assim como os índices de conhecimento e habilidades já escritos acima, demonstrando a fragilidade do ensino alagoano.

Compartilhamento de Responsabilidades X Autonomia Municipal da Educação

O processo de municipalização do Ensino Fundamental, em Alagoas, assim como no resto do Brasil, incentivado pelas vantagens econômicas que permitiriam a melhoria da estrutura física e dos bens materiais considerados prioritários, além de investirem em formação que pudesse influir na dinâmica das salas de aula, de maneira rápida, providenciou as vagas para a chamada pública para suas matrículas.

Convém não esquecer que a descentralização proposta pelos modelos econômicos neoliberais está muito obcecada pela obtenção de uma maior eficácia dos investimentos e, assim, economizar. O próprio Banco Mundial (1996, p.141) frisa que “a qualidade da educação pode aumentar se as escolas estiverem facultadas para utilizar os insumos educacionais de acordo com as condições escolares e comunitárias locais, e se tiverem de responder perante os pais e as comunidades”. (SANTOMÉ, 2003, pp. 42)

A grande questão é identificar, nessa ação, as condições que estão sendo oferecidas aos docentes para o desempenho das suas funções junto aos alunos para que sua permanência na escola seja satisfatória a ponto de possibilitar o “despertar do interesse pelo que lhe é ensinado” e assim garantir os resultados satisfatórios tão esperados pelo MEC e os organismos mundiais a quem este deve o cumprimento de metas pactuadas.

O foco prioritário estabelecido pela administração da educação no município deve, pois, centrar-se nas unidades escolares, assegurando-lhes autonomia pedagógica, financeira e administrativa, requisitos fundamentais para construir a sua identidade e a sua proposta pedagógica, com a participação da comunidade escolar e local, permitindo assim, a democratização de sua gestão. Contudo, para se conseguir atingir essas prioridades, são ilimitadas as possibilidades de parcerias e cooperação entre as diferentes esferas administrativas do país, no que se refere à garantia da educação escolar. Nesse sentido, a Constituição Federal e a LDBEN, assim como a Lei nº 9.424/96 – FUNDEF e a Lei nº 10.172/2001 – PNE, indicam aspectos em que a colaboração entre os entes federados deve ser obrigatoriamente implementada⁷⁰.

Sabe-se que a ideia da descentralização da educação brasileira, estar relacionada aos discursos ideológicos, de “democratização do ensino”, atendendo a uma demanda específica do município, possibilita de forma mais direta, identificar as grandes fraquezas e necessidades detectadas na comunidade, facilitando assim, a resolução mais rápida, dos problemas, como muito bem descreve a citação abaixo.

Uma das razões pelas quais se começa a reivindicar a necessidade de uma maior descentralização na esfera educativa se baseia no fato de que as pessoas que estão trabalhando nas instituições escolares, por estarem em contato direto com os alunos e suas famílias, possuem a informação necessária para tomar as decisões que permitem melhorar o rendimento educativo, e essa informação não está disponível em nível regional ou nacional. (SANTOMÉ, 2003, apud James M. Ferris, 1992. pp. 333).

⁷⁰ Texto retirado do guia de consultas do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM III/MEC/2001, citado nas referências.

Do ponto de vista teórico, de fato, quanto mais perto do alvo, maior a probabilidade de acerto, na educação, porém, parece que esse entendimento não é o mesmo para a classe trabalhadora que envolve toda comunidade escolar e gestores públicos, eleitos por essa comunidade. É nítida a impressão que nem sempre estes sabem avaliar as reais necessidades, da sua comunidade como também, é claro, que nada garante que não se possam ver com melhor senso essas necessidades, pois em Alagoas, assim como para o resto do país, os indicadores tem demonstrado que nossas crianças não estão aprendendo o que devem aprender, na idade correta como tem nos mostrado os resultados do próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicando a manutenção dessas desigualdades, ainda que limitadas.

Ao meio dessas transformações, além da elaboração e a promulgação da LDBEN (Lei 9.394/96), também tivemos a elaboração do PNE, das Diretrizes Curriculares, normas e resoluções do CNE, sem, contudo, terem conseguido romper com os ranços que impedem que as intenções de melhoria sejam de fato efetivadas com as ações propostas. Se, de um lado, a intenção é de legitimar as propostas de autonomia das instituições; de outro, vê-se uma prática contraditória de legitimidade dos entes federados, pela própria ausência de recursos que possam garantir, por exemplo, melhores salários, mais qualidade na formação profissional e até condições de recursos didáticas pedagógicas.

Com a implantação do FUNDEF nos municípios e a exigência da elaboração e implantação dos Planos de Cargo e Carreira dos professores/trabalhadores da educação, pode ter havido alteração dessa realidade apresentada, para o Ensino Fundamental, propiciando elevação no salário dos professores, de acordo com a habilitação, o que seria uma motivação para a elevação também da qualidade dos serviços educacionais, dispensados à população escolar, o que não demorou muito para a frustração tomar conta dos professores que viram seus salários continuarem achatados em função de grande número de docentes que eram/são mantidos na rede.

Não podemos deixar de relacionar também, as incumbências que, embora a LDBEN atribua aos Sistemas de ensino, deverão ser assumidas pelo Município, no exercício de sua autonomia, mesmo sem a instituição do respectivo sistema, uma vez que lhe cabe organizar como poder público, os serviços prestados diretamente à população: Valorizar os profissionais da educação, assegurando-lhes, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público; Definir normas de gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as peculiaridades [CF, Art. 206, VI; LDBEN, Arts. 14, 67], e ainda:

[...] Quanto ao estabelecimento de normas:

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve estabelecer competências e diretrizes para os currículos e conteúdos mínimos da educação básica (CF, art. 210 e LDBEN, art. 9º, IV);

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve estabelecer padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental (LDBEN, art. 74).

Quanto ao Planejamento:

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve elaborar o Plano Nacional de Educação, organizar o sistema de informações educacionais e implementar processo nacional de avaliação do ensino [LDBEN, art. 9º, I, V e VI];

A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade civil, procederá avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação [Lei nº 10.172/01 – PNE, art. 3º];

Os estados devem elaborar Planos Estaduais de Educação articulando-os com o Plano Nacional e integrando as ações de seus respectivos municípios [LDB, art. 11, I];

Estados e Municípios, em regime de colaboração, com a assistência da União, devem recensear a população para o ensino fundamental, fazer a chamada pública e zelar pela frequência à escola [LDB, art. 5º, § 1º].

Esse crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, na medida mesmo em que possibilitou significativos contingentes de alunos das camadas populares a frequentarem, aumentando substancialmente o quantitativo de alunos, trouxe, como problemática fundamental, a questão da precariedade da qualidade do ensino ministrado e, por conseguinte, da impropriedade das políticas educativas que têm sido implementadas para equacionar os problemas da repetência, da evasão e do desempenho, enfim, da garantia de processos efetivos de escolarização que combatam as desigualdades educacionais.

Podemos observar, no entanto, que a falta de articulação e de políticas de financiamento e de gestão mais transparente entre os entes federados sinalizam para a desqualificação da escolarização básica no Estado de Alagoas, apesar dos avanços na matrícula que cresceu sensivelmente após o FUNDEF, combinada com a condicionalidade da Bolsa-Família, atingindo uma taxa líquida que ultrapassa os 95% do total de crianças em idade escolar, colocando Alagoas em uma posição confortável nos resultados que indicam a universalização do ensino, quando se examina, como de costume, a matrícula inicial.

A Municipalização do Ensino Fundamental em Alagoas e seus Indicadores Educacionais

A série histórica dos resultados obtidos no SAEB desde 1995 mostra uma piora geral nos escores médios, tanto nas provas de língua portuguesa como nas de matemática. O rendimento e o desempenho dos alunos demonstram que, em média, eles não chegam a dominar 50% das competências e habilidades esperadas.

Para alguns pesquisadores, a piora dos resultados está associada ao aumento da permanência na escola dos alunos com atraso escolar, que cresceu no mesmo período. De forma geral, os resultados indicam níveis de desempenho bastante insatisfatórios para a maioria dos alunos. As comparações internacionais confirmam esse dado, pois o Brasil tem sido classificado na última posição, de acordo com os dados obtidos nas provas de matemática por jovens de 15 anos em 41 países do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment*) - PISA, em 2000 e em 2003, no grupo de países que alcançou a menor pontuação, com índices abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

O Brasil encontra-se em um nível bastante crítico quanto à habilidade de Língua Portuguesa, sendo o nordeste a região que apresenta os piores indicadores. Esse título não é mérito apenas do país ou da região mais também, do nosso estado de Alagoas que, no ranking nacional, também consegue se destacar como um dos piores indicadores do país, apresentando resultados proporcionalmente mais elevados que o do país e da região, nos indicadores crítico e muito crítico respectivamente.

Comparativamente, observamos que o Estado de Alagoas apresenta os maiores percentuais de fracasso da educação, colocando-se em posição percentual de 8% acima do Brasil e 3,2% da região nordeste no item de abandono, 5,5% e 2,2%, em reprovação e 19,5% e 5,6%, respectivamente, em distorção, confirmando assim a incompetência no gerenciamento da educação, visto que só conseguimos percentuais baixos no

índice de aprovação, ficando com 13,5% a menos que o índice nacional e 5,4% da região nordeste, ou seja, só diminuímos onde deveríamos ter aumentado.

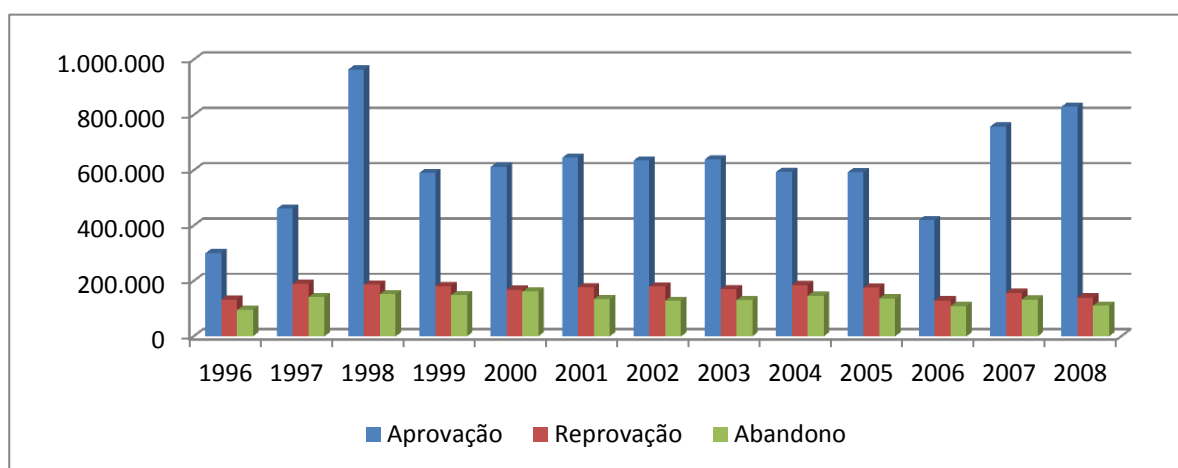
Tabela 9 – Percentual de Abandono, Reprovação, Aprovação e Distorção - 2005

VARIÁVEL	BRASIL	NORDESTE	ALAGOAS
ABANDONO	7,5	12,3	15,5
REPROVAÇÃO	13,0	16,3	18,5
APROVAÇÃO	79,5	71,4	66,0
DISTORÇÃO	30,0	43,9	49,5

Fonte: (INEP/MEC).

Podemos perceber que no ano de 1996, os percentuais são os mais baixos do período apresentado, assim como também era baixa, a matrícula nas escolas municipais. de 1999 até o ano 2005, o número de aprovados se mantêm estável, caindo em 2006 e crescendo, substancialmente em 2007 e 2008. Coincidentemente, é em 1998, ano da implementação do Fundef, que o índice de aprovação aparece mais elevado, o que poderemos atribuir ao também crescimento da matrícula no ensino fundamental. Tal crescimento foi motivado pelo valor financeiro atribuído a cada aluno, o que levou os gestores na busca incessante por estes.

Gráfico 3: Índices de Aprovação, Reprovação e Abandono – Alagoas – Anos iniciais e Finais do Ensino Fundamental – 1996 – 2008.



Fonte: INEP/MEC (gráfico construído pela autora)

Vale ressaltar que, esse índice de reprovação, naturalmente implica em congestionamento do fluxo escolar, indicando que, apesar da quase “universalização” do ensino fundamental em Alagoas, essa vem se dando

muito mais pela escolarização líquida, sem, contudo, garantir a continuidade dos alunos, com sucesso, para as séries finais do ensino fundamental.

Os altos níveis de distorção idade/série verificados no estado interferem nas comparações internacionais a que o Brasil é submetido, pois em outros países o critério adotado para formar as amostras é baseado na idade, enquanto no Brasil, esse critério precisa ser combinado com a série frequentada, dado o grande número de alunos atrasados em sua escolaridade. Note-se que esses dados ainda são apresentados apesar dos diversos programas de correção de fluxo escolar já implantados nas redes regulares de ensino.

Considerações Finais

Apesar da recomendação da CF/1988 e da LDBEN-1996, o chamado processo de “municipalização” do ensino até hoje, não apresentou os resultados esperados para a qualidade da educação básica e especificamente, para o Ensino Fundamental, mesmo depois da implementação do FUNDEF que propiciou o crescimento substancial deste nível de escolaridade, através da sua política de subvinculação de recursos, ao contrário, trouxe como consequência, para a lógica do sistema, uma grande perda, via repetência e abandono, demonstrando que em Alagoas o crescimento de matrículas do Ensino Fundamental via redes municipais, de fato, evidenciam a ampliação da oferta, do acesso, e do atendimento. Todavia percebemos também que não se lograram avanços significativos quanto à permanência e ao êxito escolar.

Não queremos com isso, ignorar o salto democrático quando se possibilitou o acesso ao Ensino Fundamental, pelo contrário, acreditamos que o sentido da qualidade do ensino público, estar relacionado também a garantia do acesso à escola, porém, o que nos chama a atenção, é a forma como se pretende garantir a permanência desses mesmos alunos, na escola, da forma como ela estar sendo tratada, com descaso e falta de compromisso por parte do poder público, além de algo inerente ao processo.

Constatamos que o estado de Alagoas e os municípios especificamente, não têm demonstrado empenho na implantação de políticas públicas internas, lançando mão exclusivamente daquelas lançadas pelo governo federal em caráter nacional, no entanto, até estas, passam desconhecidas pelos grandes interessados da educação: alunos, professores e comunidade escolar, pela ausência de divulgação pelos gestores locais.

Paralelo a isso, o despreparo dos professores, (ou será falta de motivação?) para desenvolver trabalhos e/ou projetos de leitura, impedem o desenvolvimento das crianças nas habilidades de leitura, escrita e habilidades matemáticas, conforme resultado apresentado na Prova Brasil, em 2009.

Na fala de alguns docentes, fica evidenciada a cobrança frente aos gestores municipais pela falta de apoio na qualificação e atualização destes, mesmo quando para isso, o município tenha que desprender um mínimo de recurso em detrimento à relevância do curso para o desempenho acadêmico local. Para estes professores, manter uma formação continuada, em serviço, torna-se condição *sine qua non* para a manutenção do processo ensino-aprendizagem, de qualidade, o que reverteria à condição do município frente ao cenário nacional.

Essa realidade nos leva a afirmar que apesar dos recursos serem imprescindíveis para garantir as condições de trabalho que possibilitem o desenvolvimento do processo educativo, este precisa estar aliado a projetos e propostas pedagógicas consistentes e compatíveis com a realidade local, além da necessidade

do compromisso assumido por todos os envolvidos nesse processo, bem como, melhor gerenciamento dos recursos, pelos dirigentes locais, de modo que estes possam ser empregados devidamente, a partir de suas finalidades e das necessidades explícitas da escola.

Em Alagoas, apesar de termos alcançado quase a “universalização” do Ensino Fundamental, não apresentamos grandes avanços na qualidade da educação, seja ela estadual ou municipal, pois ambas tem responsabilidade por este nível de escolaridade necessitando que sejam definidas as competências e limitações de cada ente federado a fim de se evitar a disputa pelo preenchimento de vagas na garantia de mais recursos para escola ou para as prefeituras, evitando assim um cenário historicamente demarcado pela fragmentação e/ou superposição de ações e programas.

Tal constatação revela a necessidade de planejamento sistemático, que, após avaliar o desempenho das ações e políticas internas de educação, contribua para a definição de responsabilidades pelos entes federados, através de políticas que garantam organicidade e o cumprimento das responsabilidades sem perder de vista os indicadores sociais que devem ser usados como instrumentos para subsidiar a formulação e a avaliação dessas políticas públicas, buscando identificar as características contraditórias presentes nos Estados e nos municípios como, por exemplo, a convivência de padrões do desenvolvimento humano com a persistência da pobreza e das desigualdades sociais, que esbarram em questões estruturais, agravadas pelo desemprego e pela redução da renda familiar.

Referências

- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Nacional. Congresso Nacional, promulgada em 05/10/1988, contendo as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1 a 15.
- BRASIL (1971). Lei 5.692 - Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Imprensa Nacional.
- BRASIL (1996). Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Imprensa Nacional
- BRASIL (1996). Lei 9.424 – Lei que estabelece a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília. Imprensa Nacional.
- BRASIL (2001). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.
- BRASIL (1997/1998). Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM. Guia de Consulta. – Brasília: MEC/Projeto Nordeste/FUNDESCOLA – Banco Mundial – UNICEF – UNDIME.
- GADOTTI, Moacir e colaboradores (2000). Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- INEP/MEC – Censos Escolares (1997-2006). Retirado em jun 29, 2012 em www.inep.gov.br/basica/censo.
- INEP/PISA (2000-2003). Indicadores de avaliação. Retirado em out 18, 2012 em <http://portal.inep.gov.br/pisa-emfoco>.

PINTO, José Marcelino de Rezende (2000). Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas. Brasília: Editora Plano.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (2003). Educação em tempos de neoliberalismo. Porto Alegre: Artmed.

Implicações da política nacional de formação de professores (parfor) na universidade, nas escolas e na (re)constituição da identidade profissional dos professores

Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Maria Angélica Rodrigues Martins⁷¹

Resumo

Este estudo pretende, fundamentando-se em Moscovici (1978), Bourdieu (1996, 2004) e Dubar (1997), identificar quais são as implicações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), instituída pelo Decreto 6755/09, no contexto de formação da Universidade, nas práticas pedagógicas das escolas e, sobretudo, na (re)constituição da identidade profissional dos professores. A investigação integra o Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, como também se desenvolve no âmbito do Projeto Observatório de Educação/CAPES e do Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/ANFOPE. E se justifica na medida em que pretende oferecer subsídios aos: gestores e professores formadores do curso de Pedagogia/PARFOR de uma universidade católica e comunitária de São Paulo/SP, Brasil; aos professores-estudantes, sujeitos da pesquisa; às escolas destes professores; e ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, a fim de definir indicadores para acompanhar e analisar a implementação desta política no estado de São Paulo. Nesta perspectiva este texto tem como objetivo central analisar este programa em desenvolvimento, como estratégia de compartilhar as práticas pedagógicas desenvolvidas, indicando possibilidades de mudança, seja no curso de formação e/ou na Escola. A abordagem metodológica enquadra-se em um paradigma qualitativo, recorrendo-se ao “relacionalismo metodológico” (BOURDIEU, 1996), assim como aos estudos que ajudam a capturar as representações sociais, como os de Moscovici (1978). Quanto à pesquisa de campo, ela se desenvolveu em quatro etapas: 1ª aplicação de um Questionário, composto por questões fechadas, abertas e de evocação, contendo, também, uma caracterização socioeconômica e cultural dos sujeitos; 2ª realização de um Grupo Focal, que centrou as discussões na (re)constituição da identidade profissional destes sujeitos, verificando as implicações do PARFOR em relação ao percurso de formação e às práticas desenvolvidas na Escola; 3ª Entrevistas de Aprofundamento para aprofundar as questões já discutidas; e 4ª acompanhamento de alguns ingressos deste programa em suas instituições. Este texto leve em conta alguns elementos das três primeiras etapas. Como *resultados parciais*, configuraram-se espaços diferenciados de sentidos, *ancorados* em: *relações político-normativas* - identificando fatores (informacionais e normativos), que influenciam este grupo de professores-estudantes; *relações institucionais* – destacando as formas de regulação sobre o trabalho que se faz no contexto da formação e no interior das escolas; e *relações identitárias* - compreendendo as possíveis respostas dos sujeitos à influência exercida pelo curso, levando em conta as trajetórias vividas, o grau de pertença e as necessidades/expectativas, em nível pessoal, organizacional e profissional, pois é isso que forja e dá sentido a este espaço de formação e de profissionalização docente.

⁷¹ Universidade Católica de Santos

Palavras-chave: Política de formação de professores (PARFOR) – formação e profissionalização docente - (re)constituição identitária

Introdução

Partindo-se do pressuposto de que as políticas inscrevem marcas na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, assim como o contrário pode e precisa acontecer, este estudo pretende, fundamentando-se em Moscovici (1978), Bourdieu (1996, 2004) e Dubar (1997), identificar quais são as implicações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), instituída pelo Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009), para a universidade, para as escolas e para a (re)constituição da identidade profissional dos professores envolvidos.

A investigação integra o Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, como também se desenvolve no âmbito do Projeto Observatório de Educação/CAPES e do Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/ANFOPE.

Diante dessas colocações a *primeira* parte do texto faz uma breve sistematização das políticas públicas na última década, situando o Parfor. Na *segunda*, apresenta os caminhos da pesquisa; e, na *terceira*, mostra as dimensões de análise e os resultados da pesquisa, compreendendo as possíveis respostas dos sujeitos à influência exercida por este Programa.

Da década da educação à Política Nacional de Formação de Professores (PARFOR)

Não se pretende, aqui, pensar nas políticas educacionais e, em especial, de formação de professores, apresentando um inventário detalhado como fazem alguns autores (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; CUNHA; SOUSA; SILVA, 2011). Mas, sobretudo, apontar para algumas mudanças que foram possíveis de acontecer; pois, entendemos, junto com Gatti, Barreto e André (2011), que, para “melhor entender as políticas docentes, é preciso considerá-las no bojo das políticas educacionais que as configuram” (p. 31).

Se tomarmos o contexto dos anos 90, considerada a “década da educação”, e o atual, o que se nota é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontroláveis efeitos da globalização, gerando um cenário que, por vezes, torna mais complexo o mundo do trabalho dos profissionais da educação. Para entendê-lo, seria necessário rever os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), que pretendiam construir uma sintonia entre a formação de professores e as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e suas modalidades, bem como nos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 5).

Também, neste caminho para “mudanças”, é necessário considerar as políticas implementadas pelo MEC (BRASIL, 2005), que desenvolveram programas como: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação; o

Proinfantil; a Pró-Licenciatura; o Pro-Ifem; o Programa Universidade para Todos/PROUNI; o ProDocência; entre outros, objetivando combater o fracasso escolar.

Para além destes programas, é importante assinalar que, em 2007, por meio do Decreto nº 6.094/2007, é lançado o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a, p. 1), e, consequentemente, da formação e valorização do magistério. Na mesma época, o MEC lança, também, o *Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE* (BRASIL, 2007b, p. 17), que se sustenta em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização; e mobilização social. E, também, se volta para a formação e a profissão docente.

Ainda, não dá para desconsiderar a Conferência Nacional da Educação Básica/Coneb 2008, e a Conferência Nacional de Educação/Conae2010, que mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros com a participação de 450 mil delegados no país (BRASIL, 2013). Atualmente, a II Conae 2014, precedida de conferências que já ocorrem, vem debatendo o Documento-Referência “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração” (BRASIL, 2013), e discutindo a formação e valorização dos profissionais de educação.

Por outro lado, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009, p. 1). E é sobre um Programa, desenvolvido no âmbito do Parfor, que este texto tratará. Sem desconhecer, entretanto, que outras políticas educativas estão sendo desenvolvidas.

Também, é preciso considerar ainda que, apesar do movimento dessas políticas, não se pode deixar de enfatizar, junto com autores como Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004), Abdalla (2006, 2009, 2012), Freitas (2007), Brzezinski (2008), os múltiplos desafios que ainda estão mal resolvidos, tais como: as contradições postas pelas políticas de formação e profissionalização docente; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas públicas; a desvalorização profissional e a degradação do *status* profissional, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das escolas.

Quanto às políticas de formação de professores, observamos, então, que há uma produção de sentidos sendo desenvolvida e que precisa ser compreendida e questionada. E é, com essa intenção, que se procura, a seguir, tecer uma síntese dos caminhos da pesquisa.

Dos caminhos da pesquisa para compreender as implicações do Parfor

A investigação se enquadra em um paradigma qualitativo, recorrendo-se ao “relacionalismo metodológico” (BOURDIEU, 1996), assim como aos estudos que ajudam a capturar as representações sociais, como os de Moscovici (1978). Desenvolveu-se em quatro etapas: 1ª aplicação de um Questionário, composto por questões fechadas, abertas e de evocação; 2ª realização de um Grupo Focal; 3ª Entrevistas de

Aprofundamento; e 4ª acompanhamento de alguns ingressos deste Programa em suas escolas. Este texto leva em conta elementos das três primeiras etapas.

Da aplicação do Questionário

As questões fechadas aplicadas aos 43 professores-estudantes da Pedagogia/Parfor, de uma universidade comunitária de São Paulo/Brasil, oferecem pistas sobre a identidade desses profissionais, tendo em vista a função exercida, gênero, idade, carga horária de trabalho, condições materiais de frequência ao curso e estudo individual.

Em relação à *função*, dos 43 respondentes: oito (18,6%) são pajens; 22 (51,2%), atendentes de educação; e os demais exercem a função de coordenador administrativo, professor de educação infantil, ensino fundamental e médio. Quanto ao *gênero*, somente dois pertencem ao gênero masculino. Em relação à faixa etária, o grupo varia entre 24 e 41 anos, com 35 (81,4%) sujeitos com idades entre 31 a 41 anos. E quanto à carga horária semanal de trabalho, esta varia entre 30 e 50 horas: dois (4,6%) informaram trabalhar 50 horas; seis (14%), 40 horas; e 25 (58,1%), 30 horas por semana.

Por outro lado, observamos, também, que as condições materiais de frequência ao curso e de estudo individual impedem ou dificultam um melhor aproveitamento, assim como o n. de horas trabalhadas semanalmente e o tempo de deslocamento. O final do questionário apresentou quatro perguntas que foram novamente retomadas durante o grupo focal e as entrevistas.

Da realização do Grupo Focal e das Entrevistas

O *grupo focal* contou com oito professoras e as *entrevistas de aprofundamento* com quatro delas, que aprofundaram as questões do questionário em torno de quatro eixos. O 1º eixo - *necessidades e expectativas* em relação à Pedagogia/Parfor - identificou as necessidades/expectativas das professoras, o que consideraram importantes e como percebiam o reflexo desta formação em suas vidas. O 2º eixo - *razões e motivações* que os levaram a ingressar no Programa - analisou os fatores que os influenciaram na escolha do curso. O 3º eixo - *aspectos do curso que os sujeitos consideram significativos (ou não)* para a sua formação e prática profissionais – delineou o que consideravam fundamentais para a formação e a atuação profissional. E o 4º eixo - *problemas e desafios profissionais* - desvelou a realidade dos estudantes no contexto de trabalho. Estes eixos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), discutidos por Abdalla, Martins e Silva (2012), dando origem às dimensões de análise.

Das implicações do Parfor: dimensões de análise e resultados

Para colocar em discussão as implicações da Pedagogia/Parfor no contexto da Universidade, das Escolas e na (re)constituição identitária dos professores, era necessário compreender se e *como* as vivências neste curso influenciavam a sua formação. Também, era preciso considerar o conceito de representação social, que, segundo Moscovici (1978), é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p.26).

Para melhor situar essas questões, recorremos, também, à teoria bourdiana, que vem contribuir na medida em que privilegia uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço das posições e da tomadas de posição dessas professoras, tendo em vista um determinado campo de produção (relações de força) - uma estrutura estruturada-, e as possibilidades para se instituir um novo *habitus* - uma estrutura estruturante: em que seja possível uma “maior ou menor pretensão de existir” (BOURDIEU, 1997, p. 64).

Nesta direção, era necessário compreender o pensamento de Paicheler e Moscovici (1985), e ressaltar a noção de “influência”, que designa “tanto a ação como o efeito, tanto a uniformidade como a troca” (p. 176). Como os autores afirmam, “a influência social nos implica a vida” e “nos indica como devemos comportarmos na maioria das situações, permitindo uma economia de energia e meios” (p. 176).

Ao destacarmos o conceito de “influência”, no interior das “representações sociais”, consideramos o que Doise e Moscovici (1985, p. 266), citando Moscovici e Zavalloni (1969), denomina de efeitos de “normalização”, no sentido de se conservar o *status quo* (seguido por uma maioria), e efeito de “polarização”, que, segundo eles, se situa mais do lado da minoria, incluindo pontos de vista diferentes daqueles assumidos pelo grupo maior. Estes efeitos direcionam “implicações” também variadas; ou seja, quanto maior for a implicação do sujeito, mais polarizada serão as suas decisões.

Na direção de esclarecer quais seriam, de fato, os efeitos de “normalização” e/ou efeitos de “polarização” ou as implicações deste Programa na formação dessas professoras, ancoramos a análise, como diria Moscovici (1978), em três dimensões, que foram organizadas nas *relações político-normativas*, *relações institucionais* e *relações identitárias*.

Das relações político-normativas

Esta dimensão de análise foi proposta porque tínhamos como objetivo compreender o que as professoras-estudantes estavam sentindo quanto ao Programa, ou melhor, aos efeitos da política do Parfor. Neste sentido os dados possibilitaram desvendar os seguintes elementos informacionais e normativos:

1º Incompreensão por parte dos sistemas de ensino do regime de colaboração (reforçando o efeito de “polarização”) – as professoras, no caso, conhecem a legislação que ampara o Parfor (BRASIL, 2009), e sabem de seus direitos. Entretanto, alegam que as secretarias não colaboram, efetivamente, com a formação de seus professores, como afirma uma delas:

Enfim, começamos o curso, mas com muitas dificuldades. As principais têm a ver com a desvalorização da prefeitura e da escola. Muitas das minhas colegas desistiram, porque eles não estão nem aí com todo o esforço que você faz. Poderiam colaborar, de alguma forma, aliás, como está na própria lei. Mas as coisas são bem diferentes na realidade. (S 3 – Entrevista)

2º Mudanças das relações internas na Escola (reforçando o efeito de “polarização”) – normalmente os gestores, que no discurso valorizam os programas de formação, não compreendem a participação de muitos de seus professores, e, com isso, não os valorizam no interior da própria Escola, como esclarece a fala a seguir:

Infelizmente, a gente se esforça, mas nada de reconhecimento. Na Escola, nem a coordenadora tem uma palavra de ânimo. Parece até que ignora e/ou não quer reconhecer o meu esforço. Raramente, conversa comigo a respeito. E quando eu preciso sair mais cedo para chegar aqui na Faculdade, por conta de trabalhos etc., tenho que faltar mesmo. (S 4 – Entrevista)

3º Ao mesmo tempo, sustentam que esta Política contribui muito para a sua formação (ênfatizando o efeito de “normalização”), conforme segue:

Não tenho dúvidas do quanto o Parfor está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e transformando a vida de milhares de professores (as) no Brasil. Professoras que, como eu, atuavam na Educação Infantil apenas como cuidadoras de crianças, sem formação adequada. Hoje, compreendo o quanto o curso superior faz a diferença para a profissionalização docente. (S 1 – Grupo Focal)

Pelas falas das professoras, percebemos que elas têm a consciência do quanto estão “mudando”. Entretanto, conforme Gimeno Sacristán (1999, p. 76), “a transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; o ‘crescimento’ profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os actores educativos”. E, por isso, procuramos verificar quais efeitos desta “mudança”, sejam eles de “normalização” e/ou de “polarização”, foram sentidos por estas professoras, quando se colocam em pauta as relações institucionais, aspecto descrito adiante.

Das relações institucionais

Consideramos como “relações institucionais” aquelas que têm pertinência ao que Gimeno Sacristán (1999, p. 73) considera como práticas institucionais, organizativas e didáticas. Para ele: as *práticas institucionais* estão “relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura” (p. 73); as *práticas organizativas* são referentes ao “funcionamento da escola e configuradas pela sua organização” (p. 73); e as *práticas didáticas* são “da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito” (p. 73).

Para nós, estas práticas estão incorporadas nas *relações institucionais*, que por sua vez vão se diferenciar, dependendo do campo em que os sujeitos estão inseridos. Com isso, fundamentamo-nos na noção de *campo* de Bourdieu (1998, p. 69), que significa também “apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram”. A análise do campo é, em si mesma, a única forma legítima da análise da essência das coisas em relação. Tendo em vista estas considerações, assinalamos que as relações institucionais, para as professoras-estudantes, estão dimensionadas em dois campos diferenciados: os contextos de formação e de trabalho.

Em relação ao *contexto de formação*, as *relações institucionais* estão configuradas pela compreensão que as professoras têm das:

✓ *Práticas institucionais e organizativas a partir das vivências e das novas experiências que tiveram durante a formação da Pedagogia/Parfor* – as professoras reforçam, como efeito de “normalização”, o *grau de satisfação com a proposta do Programa* e com as respectivas atividades pedagógicas desenvolvidas:

Estou de acordo integralmente com a proposta de trabalho dos docentes do curso. Para nós, que já possuímos a prática docente, foi a de colaborar para que refletíssemos sobre a nossa trajetória de formação, associando

os conhecimentos construídos com a prática docente e, por consequência, que nos tornássemos professores autores, pesquisadores e autônomos. Ou seja, sermos sujeitos pensantes e atuantes, tanto em nossas unidades escolares, bem como na sociedade, conforme consta do Projeto Pedagógico do Curso. (S1 – Entrevista)

✓ *Práticas didáticas desenvolvidas no Programa*, destacando como momentos imprescindíveis de aprendizagem da profissão: as *trocas de experiência* em sala de aula e em contextos diferentes de aprendizagem (visitas aos museus, exposições etc.); os *estudos de caso*, trazendo os registros da própria realidade; os *portfólios*, que registraram a trajetória de aprendizagem vivenciada; os *fóruns de discussão*, criados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade (Plataforma Moodle); e a criação dos *diários de bordo* e das *crônicas pedagógicas* postadas no blog: www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com. Seguem alguns trechos de fala:

Foi muito importante a troca de experiências, tanto em sala de aula, quanto nas múltiplas visitas que fizemos aos museus, exposições... (S2 – Grupo Focal)

Também foram interessantes os estudos de caso desenvolvidos nas aulas, por diferentes professores. Procuro usar esta dinâmica em sala de aula. (S8 – Grupo Focal)

Lembro-me que, nas aulas de Instrumentação da Língua Portuguesa I (1º semestre), organizamos um portfólio, contendo as atividades das aulas, os conteúdos trabalhados e avaliações reflexivas sobre as aulas. (S 1 – Entrevista).

Foi difícil, mas empolgante criar os nossos diários de bordo e as crônicas pedagógicas, que foram compartilhadas e postadas e em um blog. Viramos autoras de texto! (S 3 – Entrevista)

Ainda quanto às *práticas didáticas*, as estudantes acentuam que seus professores formadores lhes deram a *possibilidade de teorizar sobre a prática*. Indicam também que, profissionalmente, estão compreendendo melhor o significado da articulação entre teoria e prática e que isso é extremamente relevante. Percebem, também, a importância de transformar teoria em prática, fazer essa articulação, colocar em sua prática pedagógica a teoria adquirida no curso de formação; e, assim, conseguir desenvolver novas práticas e/ou experiências. A fala da professora, a seguir, sintetiza estas questões:

Apreendi algo que ouvia, mas não entendia: a tal relação teoria e prática. Agora penso que não basta saber teoricamente é preciso incorporar este saber e conhecer como relacioná-lo quando tentamos fazer com que nossos alunos aprendam algo. Foi importante refletir sobre essa experiência de unir a teoria à prática, ou teorizar sobre a prática da sala de aula. E os estudos de caso nos ajudaram neste caminho, juntamente com as trocas de experiência. (S7 – Entrevista)

Quanto aos *contextos de trabalho*, as relações institucionais também podem se verificar por meio das práticas institucionais, organizativas e didáticas. Entretanto, aqui, as falas apresentam mais pontos de conflito ou efeitos de “polarização”, porque, ao reforçar os problemas, os sujeitos se encontram mais implicados com a sua realidade. Entre estes aspectos:

✓ *As práticas institucionais e/ou organizativas* – o problema da gestão – que reforça o efeito de *normalização* na Escola, por conta de suas intenções, projetos de ações e do modo como a coordenação e/ou a direção desenvolve as interações de trabalho. Mas também enfatiza o efeito de *polarização*, conforme explicitamos. Segue um pouco destes efeitos incorporados (sublinhados):

A direção da minha Escola e mesmo a coordenadora não têm a noção do que este curso significa para nós. Às vezes, me canso e sigo o que tem que fazer; mas muitas vezes me revolto com esta situação. Por exemplo, o horário coletivo de trabalho, que temos que fazer, porque é regimental. Tudo bem... Mas será que não daria para abrir algumas exceções? Sei que isso é possível com algumas colegas. O problema que esta “autoridade”, que elas assumem, acabam por desvalorizar todo um Programa como este... Quando posso, eu falto mesmo; e, se puder, vou mudar de Escola (S2 – Entrevista)

Um outro problema a ser enfrentado, ainda quanto às práticas institucionais/organizacionais, tem a ver com as condições de trabalho:

Nós continuamos com péssimas condições de trabalho, quer por falta de salas-ambiente, laboratórios, salas de leitura; quer, muitas vezes, por falta de carteiras, giz etc. Coisas tão simples, mas que atrasam o nosso trabalho e nos desanimam.(S 2 – Entrevista)

Nas creches existe uma superpopulação de bebês para poucos “professores” e/ou “atendentes”; e o mesmo problema, também, ocorre em relação às salas do ensino fundamental, que apresentam, ainda, problemas de infraestrutura, entre outros. (S 6 – Grupo Focal)

Ainda quanto às práticas institucionais, as professoras denunciaram a falta de implementação de um plano de carreira que as valorize como profissionais. E também mostram que estão interessadas em uma promoção profissional capaz de dar uma melhoria em seus salários ou que possam ascender a outros cargos e funções da carreira docente, conforme o que segue:

Muitas prefeituras sequer têm a vontade política de implementar um Plano de Carreira, o que está na legislação como meta para ser cumprida (S 1 – Grupo Focal).

Sei que este curso está me ajudando muito, mas, sinceramente, estou mais interessada em uma promoção profissional que possa trazer melhores salários e que eu possa, mais tarde, fazer concurso para diretora de Escola. (S8 -Entrevista)

✓ Nas práticas didáticas, conforme Abdalla (2006, p. 105-106), as mudanças puderam ser sentidas na “condução da aula e de apoio aos alunos”, na “rotina das estratégias” e/ou na “rotina das proposições”:

Tentei, a partir do que aprendi, instituir na minha sala de aula uma nova disposição das carteiras para que melhor pudesse apoiar meus alunos e que eles mesmos tivessem maior segurança em resolver os seus problemas (S3 – Entrevista)

Notei que fui mudando aos poucos. Tentei ser mais lúdica e mais criativa. Passei a considerar as perguntas de meus alunos como algo que fosse instigante, e até montei com eles um livrinho de histórias para desvendar mistérios que incluíssem as dificuldades na língua e na matemática. Eles gostaram e também tive um retorno positivo de seus pais. (S4 – Entrevista)

Percebemos, assim, que, no fundo, existe uma confrontação e acomodação entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o “posto” e a necessidade de se habituar ao “posto”, conforme afirmou Bourdieu (1996, p. 303). Esforço este que tem a ver com as relações identitárias que vão se (re)constituindo.

Das relações identitárias

Para compreendê-las, é preciso assinalar o que Dubar (1997) afirma quanto à articulação que existe no processo de construção da identidade. Segundo ele, existem dois processos identitários heterogêneos: o processo biográfico (*identidade para si*) e o processo relacional, sistemático, comunicacional (*identidade para outro*). De um lado, o autor denomina “atos de pertença” àqueles que revelam a identidade para si. Por outro lado, o autor chama de “atos de atribuição” àqueles que visam a definir a identidade para outro, gerando um processo relacional. Estes atos não podem ser analisados fora dos “sistemas de ação” e resultam de “relações de força”.

Consideramos, também, que a construção da identidade profissional encontra-se, assim, atravessada pelas representações sociais (lógicas de conformidade e de confrontação, que sustentam efeitos de normalização e/ou de polarização), e resulta de um processo de socialização. Processo este que é caracterizado pelas atribuições do(s) outro(s), pelo modo como o sujeito passa por suas experiências, reage e se adapta a essas atribuições, ou pela capacidade que assume na medida em que se autodefine.

Estamos entendendo, aqui, que este processo de (re)constituição identitária, enquanto processo transacional (DUBAR, 1997), é definido pela interação entre transações relacionais (reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros) e transações biográficas (consigo próprio, possibilitando ou não a articulação entre as pretensões e as oportunidades).

Nesta direção consideramos as trajetórias vividas, o grau de pertença e as necessidades/expectativas, em nível pessoal, organizacional e profissional, pois é isso que forja e dá sentido a este espaço de formação e de profissionalização docente. Para uma melhor síntese, assinalamos algumas ideias entrelaçando, assim, as noções de Dubar (1997):

✓ As *trajetórias de vida* anunciadas durante as entrevistas ou mesmo em alguns momentos do grupo focal delinearão o grau de pertença destes sujeitos ao campo da Educação, situando as escolhas para a profissão docente (algumas desde crianças). Neste percurso indicaram uma série de necessidades/expectativas. Entretanto, constatamos que há, segundo elas, pelo menos dois aspectos que legitimam o *grau de pertença* à profissão docente, fortalecendo esta relação identitária:

1º a *valorização e realização profissional* - as professoras afirmam que estar na Pedagogia/Parfor lhes dá motivação e faz com que se reconheçam enquanto profissionais e valorizem o exercício do trabalho que realizam. Entretanto, em suas instituições, sentem-se, muitas vezes, desvalorizadas pelos seus gestores, como mencionado, pois eles não as consideram como professoras, e não colaboram com a respectiva formação;

2º um *melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho* – já se consideram que são outras professoras, pois desempenham melhor as atividades pedagógicas em suas instituições e, principalmente, com suas crianças. E, denotam, ainda, que foi ampliado o senso de responsabilização quanto ao trabalho, pois esperam ser cada vez mais competentes e compromissadas com a educação que compartilham em suas realidades.

Ou seja, lembrando ainda das palavras de Dubar (2003, p. 46): “Não se trata apenas das identidades no trabalho, mas de formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes como as posições de actor”.

Nesta perspectiva consideramos que a existência real da identidade supõe a manifestação da individualidade nos diferentes campos de atuação, pois possuir uma identidade, segundo Bourdieu (1998, p. 129), é: “se compreender na lógica propriamente simbólica da distinção, em que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente”. O que envolve uma participação na realidade, apreendendo o princípio que a define e vivenciando os jogos que a constituem, “(...) com os objetos, as regras ou as regularidades que lhe são próprios, os bloqueios específicos que nele se engendram e os interesses que com ele se satisfazem” (BOURDIEU, 1994, p. 21).

Considerações finais

Para desvendar algumas das implicações da Política Nacional de Formação de Professores (Parfor) na Universidade, nas Escolas e na (re)constituição identitária dos professores, este texto pretendeu problematizar dois aspectos centrais. O *primeiro* relacionado aos efeitos das políticas, ou melhor, às implicações do Parfor, especialmente, quanto à formação docente. E o *segundo* tem a ver com os *limites e possibilidades do Parfor, tendo em vista a atuação dos Fóruns, dos sistemas, das Universidades e das Escolas*.

Tomando o primeiro aspecto – os *efeitos das políticas* -, especialmente quanto à constituição identitária desses sujeitos, existe aí uma tensão quanto às suas *necessidades e expectativas* em relação ao contexto de formação da Pedagogia/Parfor e aos *problemas e desafios profissionais* que enfrentam no contexto do trabalho. Tensão esta que é marcada por efeitos de “normalização”, em que os envolvidos (a maioria) aceitam as normas com a intenção de conservar o *statu quo*; e os efeitos de “polarização”, quando as discutem (e são, normalmente, uma minoria), mostrando, muitas vezes, que estão mais implicados com a situação vivenciada.

Notamos estes efeitos explicitados nas dimensões de análise, ou seja: nas relações *político-normativas*, quando identificamos fatores (informacionais e normativos), que influenciam este grupo de professoras; nas *relações institucionais*, quando introduzimos suas falas sobre as práticas institucionais, organizativas e didáticas; e nas *relações identitárias*, quando, ao levar em conta suas trajetórias vividas, o grau de pertença e as necessidades/expectativas já descritas anteriormente, destacamos dois elementos representacionais: a *valorização e realização profissional* e um *melhor desempenho e responsabilização quanto ao trabalho que realizam*. O que percebemos é, sobretudo, a necessidade de confirmarem a “consagração” e o “reconhecimento” da profissão docente.

E a partir desse entendimento, resta-nos evidenciar, ainda, alguns elementos que possam sinalizar para o segundo aspecto – *limites e possibilidades do Parfor sob a perspectiva dos Fóruns, dos sistemas, das Universidades e das Escolas*. Sob esta perspectiva, consideramos que:

- Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, precisam concretizar os planos estratégicos a fim de promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Art. 3 e 4) (BRASIL, 2009);

- Os sistemas de ensino, estadual e municipal, deverão cumprir com o seu papel no regime de colaboração, de modo a não prejudicar os seus professores em formação, procurando valorizá-los, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (Art. 3, item V) (BRASIL, 2009). Deverão, ainda, promover condições materiais e de trabalho nas escolas, incrementando recursos e meios;
- As Universidades deverão promover práticas institucionais, organizativas e didáticas, que possibilitem: atualizar teórica e metodologicamente os processos de formação; integrá-los ao exercício do trabalho; utilizar de procedimentos de pesquisa, de modo a centrar os projetos de formação nas ações desenvolvidas pelas Escolas; reconhecer a importância das trocas de experiência, dos estudos de caso, da formação de redes, entre outras estratégias didáticas ou de aprendizagem profissional. O que significa mudar as formas de pensar e agir dos estudantes e professores que nelas atuam;
- As Escolas precisam reconhecer que os programas de formação, como o Parfor, são imprescindíveis não só para a valorização profissional de seus professores e demais profissionais da educação, mas também para assegurar a concretização de seu Projeto Político-Pedagógico, garantindo, sobretudo, que ele se fundamente em uma sólida base teórica e interdisciplinar em prol do atendimento da comunidade escolar.

Enfim, nesta perspectiva de compreender e repensar o campo da formação e do desenvolvimento profissional delineado a partir da Política Nacional de Formação de Professores (Parfor), é necessário tomar consciência, antes de tudo, “(...) do sistema de possibilidades que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado; (...) ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada”, conforme nos ensina Bourdieu (1997, p. 63).

Referências bibliográficas

- Abdalla, Maria de Fátima B. (2006). O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez.
- Abdalla, Maria de Fátima B. (2009). O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In Clarilza Prado de Sousa, Luís António Pardal & Lúcia P. S. Villas Bôas (Orgs.). Representações sociais sobre o trabalho docente (pp. 171-181). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abdalla, Maria de Fátima B. (2012). Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: A formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do Parfor. *Olhar do Professor*, 15 (2), 269-284.
- Abdalla, Maria de Fátima B.; Martins, Maria Angélica R. & SILVA, Ariane F. L. (2012). Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia o Parfor. *Educação & Linguagem*, 15 (25), 83-103.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bourdieu, Pierre (1994). Lições de aula: Aula inaugural proferida no Collège de France. 2. ed.. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, Pierre (1996). As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, Pierre (1997). Razões práticas: Sobre a teoria de ação. Campinas: Papyrus.
- Bourdieu, Pierre (1998). O poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre (2004). Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2007a). Presidência da República. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília/DF: Presidência da República.
- Brasil (2007b). Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Razões, Princípios e Programas. Retirado em outubro 8, 2012 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.
- Brasil (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília/DF.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Conae 2014: Conferência Nacional de Educação. Documento-Referência (elaborado pelo Fórum Nacional de Educação). Brasília: MEC.
- Brzezinski, Iria (2008). Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Educação & Sociedade. Campinas, 29 (105), 1139-1166.
- Cunha, Celso; Sousa, José V. & Silva, Maria A. C. (2011) (Orgs.). Políticas Públicas de Educação na América Latina: Lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados.
- Doise, Willem & Moscovici, Serge (1985). Las decisiones em grupo. In Serge Moscovici (Org.). Psicología social I: Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos (pp. 261-278). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Dubar, Claude (1997). A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Rui CANÁRIO. Formação e Situações de Trabalho (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.

- Freitas, Helena C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1203-1230.
- Gatti, Bernadete A. & Barreto, Elba S. Sá (2009). Professores no Brasil: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO.
- Gatti, Bernadete A.; Barreto, Elba S. S. & André, Marli E. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: Um estado de arte. Brasília: Unesco.
- Gimeno Sacristán, José (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. 2ª ed. In António Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Moscovici, Serge (1978). *Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Paicheler, Geneviève & Moscovici, Serge (1985). Conformidad simulada y conversión. In Serge Moscovici (Org.). *Psicología social I: Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos* (pp. 175-208). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Oliveira, Dalila A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, 25 (89), 1127-1144.
- Sampaio, Maria M. F. & Marin, Alda. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, 25 (89), 1203-1225.

PIBID na formação inicial de professores: o olhar dos professores sobre sua formação

Rose Mary Almas de Carvalho⁷², Neuvani Ana do Nascimento⁷³

Resumo

O Ministério da Educação (MEC) brasileiro, com base nos resultados da avaliação escolar, tem promovido, nos últimos anos, ações que visam à melhoria da qualidade, na rede pública de ensino, da educação básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em relação ao ensino fundamental, o sistema avaliativo tem revelado que os alunos o concluem sem dominar os processos de leitura e escrita na língua portuguesa, como também as operações básicas da matemática. Estudos realizados pelo MEC e por investigadores educacionais identificam, entre outros aspectos, a necessidade de melhorias na formação inicial do professor. Na perspectiva de contribuir para o processo de formação de docentes da educação básica, o MEC vem promovendo o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa que visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores. Este programa insere os estudantes das licenciaturas no contexto das escolas públicas por meio de atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Desse modo, pretende proporcionar a esses estudantes oportunidades de criação e participação em atividades pedagógicas que tenham como foco o processo ensino-aprendizagem, assim como a integração entre a universidade e a escola na busca por qualificar a educação básica, tornando os professores da escola pública coformadores dos futuros docentes. Com o projeto em andamento, faz-se necessário identificar qual a contribuição do programa na formação dos acadêmicos das licenciaturas. Este estudo está sendo desenvolvido no âmbito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), que participa do PIBID nas seguintes áreas de conhecimento: Pedagogia, Letras, Química, Matemática, Física, Biologia e Filosofia. O objetivo desta investigação é compreender o quanto o PIBID tem fortalecido a formação de professores e como o acadêmico que faz parte do programa percebe essa contribuição na sua formação. A investigação é feita no âmbito do subprojeto da Pedagogia, denominado *PUCGOIÁS: Formação Continuada de Professores alfabetizadores para crianças e adulto*, que vem sendo desenvolvido, desde o segundo semestre de 2010, em duas escolas municipais e uma escola estadual na cidade de Goiânia. Participam deste estudo todos os componentes do subprojeto, composto por 20 bolsistas de diferentes períodos do curso de Pedagogia. O levantamento de dados foi realizado por meio de análise documental, questionário aplicado e entrevistas com os acadêmicos utilizando-se a técnica de grupo focal. A análise preliminar dos dados demonstra que, na percepção do acadêmico, o PIBID Subprojeto Pedagogia tem contribuído para a formação docente na medida em que possibilita maior conhecimento sobre o contexto escolar e instiga a reflexão sobre a prática pedagógica. Sem dúvida, o programa possui relevância para a formação inicial docente, mas já há indício de que enfrenta grandes desafios. Conhecer estes desafios é de fundamental importância para que o programa seja reorientado e atinja seu objetivo principal, que é inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

⁷² Brasil, rosealmas@pucgoias.edu.br

⁷³ Brasil, neuvani@uol.com.br

1 Cenário da formação de professores para a educação básica no Brasil

Os estudos de Saviani (2009), Gatti (2010), Tanure (2000) e Libâneo (2012) analisam a formação de professores no Brasil, identificam constantes mudanças ocorridas nos currículos dos cursos de licenciatura e revelam um quadro de descontinuidade nas formas de organização dos currículos dos cursos, embora não haja qualquer ruptura que assinala mudanças significativas no modelo de formação. Os autores observam que essas alterações incidem ora sobre os *conteúdos culturais-cognitivos*, ora sobre os aspectos *pedagógico-didáticos*. Ressaltam que os modelos de formação de professores, além de fragmentar os saberes necessários à prática docente, não têm assegurado os saberes teóricos e práticos para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e transformadora. Há que se considerar que boa parte das mudanças ocorridas nas políticas públicas de formação de professores não adentram a sala de aula, a escola e a comunidade escolar, ficam, na maioria das vezes, restritas aos documentos oficiais. Contudo, em uma breve leitura desses documentos, identificam-se propostas pedagógicas inovadoras fundamentadas em referencial teórico que concebe a educação como prática social emancipadora.

Tem sido consensual entre os pesquisadores nessa área o reconhecimento da necessidade da proposição, ainda na formação inicial do professor, de experiências de aprendizagem que possibilitem a reflexão na ação em um movimento articulador de teoria e prática. Pode-se tomar como exemplo o estágio que objetiva inserir o aluno da licenciatura no cotidiano da escola, da sala de aula, criando condições para a articulação entre o conhecimento da área específica e o conhecimento pedagógico, de modo que proporcione a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. No que tange à formação docente, Pimenta afirma que:

[...] a formação envolve um duplo processo o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (Pimenta, 2009, p. 68).

Libâneo (2012) chama a atenção para as incoerências relacionadas ao estudo da didática presentes no processo de formação dos professores que atuam na educação básica, seja na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

A primeira diz respeito à fragmentação entre os conceitos de ensino e aprendizagem, pois são privilegiados os aspectos do ensino em detrimento dos conteúdos da aprendizagem. No entanto, ensino e aprendizagem constituem aspectos indissociáveis no processo educacional.

A segunda é a centralidade nos interesses e necessidades do aluno *versus* a centralidade no conhecimento e na aprendizagem. Para o autor, essa situação distancia a escola e o processo de ensino-aprendizagem de sua principal função que é o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e das capacidades intelectuais. Isso ocorre em razão da ênfase dada às experiências individuais.

A terceira refere-se à *separação* entre *conteúdo/método* e *ciência/metodologia de ensino*, que enfatiza os aspectos metodológicos em detrimento de conteúdos.

A quarta é a *fragmentação* entre *conhecimento do conteúdo* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*, o que para ele são dois saberes essenciais e indissociáveis na formação e na prática docente, uma vez que

são os conteúdos que formam a base para a organização do ensino e esta organização requer conhecimentos pedagógicos e didáticos.

A quinta incoerência apontada pelo autor é a *desconexão* entre *aspectos sociopolíticos e culturais* e *aspectos pedagógico-didáticos* implicados no processo de ensino-aprendizagem, o que exige uma articulação na organização do ensino nos aspectos socioculturais dos alunos.

Para Libâneo (2012), essas incoerências refletem uma formação baseada em uma instrumentalização profissional e, nesse sentido, propõe pensar a formação docente para além dessa instrumentalização. O autor destaca que a formação docente requer mais que conhecer os meios operativos necessários para atingir objetivos previamente planejados por outros ou desenvolver habilidades específicas para a execução de tarefas determinadas. Observa ainda a complexidade do papel da educação no mundo em constantes mudanças, o que exige, cada vez mais, a apropriação de conhecimento técnico-científico. A formação de professores não está alheia a esse movimento e reveste-se de caráter transformador, dinâmico, reflexivo, contextualizado e sistematizado. Isso implica, portanto, romper com a falta de articulação entre teoria e prática e com a artificialidade dos conteúdos estudados que, geralmente, são distanciados da atividade de ensino.

O pensamento de Libâneo (2012) reforça os estudos de Gatti (2010) que, após um intenso trabalho de pesquisa no qual analisou as propostas dos cursos destinados à formação de professores, chegou a conclusões bastante elucidativas sobre essa problemática. Entre essas conclusões, a autora aponta a fragmentação dos currículos, a dispersão das disciplinas com caráter descritivo e classificatório, a abordagem genérica dos conteúdos com pouco aprofundamento teórico e prático e, ainda, a falta de envolvimento dos(as) alunos(as) em atividades que contribuam para a formação profissional. Destaca ainda que os cursos de licenciatura deveriam criar condições para uma constante reflexão sobre a real função social da educação na formação de um sujeito crítico e histórico. Como consequência, torna-se necessária a organização de um ensino que ofereça os meios necessários para que o(a) aluno(a) possa desenvolver suas capacidades intelectuais, sociais e culturais.

Fica evidente que os desafios para a formação docente são muitos, portanto as universidades são chamadas a assumir o seu papel ante este futuro profissional, assegurando-lhe uma formação emancipadora, na qual o saber produzido seja revestido de valores humanitários e éticos, e principalmente a produção de um saber científico comprometido com o ser humano e com o mundo físico e social.

Diante do cenário de formação docente no Brasil e com o objetivo de enfrentá-lo, no ano de 2007 foi proposto pelo Ministério de Educação (MEC) o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Tal programa ficou sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Secretarias de Educação. Visa aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica. Atualmente, participam do PIBID 195 Instituições de Educação Superior de todo o país, que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em, aproximadamente, quatro mil escolas públicas de educação básica (Ministério, 2007).

1.1 A formação de professores e a proposta do PIBID

O PIBID propõe a integração entre universidade e escola pública por intermédio de parceria para a execução de um projeto de formação inicial de professores. Tem por finalidade “[...] promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” (Ministério, 2007). Inicialmente, esteve direcionado apenas às IES públicas que oferecem cursos de licenciatura, somente a partir de 2010 foi aberta a possibilidade de participação das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. As IES interessadas em participar submetem seus projetos à avaliação sob a orientação de editais publicados pela Capes.

No projeto submetido à avaliação, a IES pode encaminhar diferentes subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura como, por exemplo, subprojeto de Física, subprojeto de Pedagogia, subprojeto de Matemática. Nesses subprojetos, são também especificadas as escolas públicas parceiras e é definido o número de vagas para os(as) bolsistas, compreendendo as seguintes categorias:

- Coordenador institucional: professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. É permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional.
- Coordenação de área de gestão de processos educacionais: professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. É permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional.
- Coordenação de área: professores da licenciatura que coordenam subprojetos. É permitida a concessão de uma bolsa para cada subprojeto aprovado.
- Supervisão: professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. É permitida a concessão de uma bolsa.
- Iniciação à docência: estudantes de licenciatura das áreas delimitadas pelo subprojeto.

Após todos os trâmites de submissão do projeto e de seu deferimento, as cotas de bolsas (recursos financeiros) são concedidas e recursos de custeio e capital são direcionados para proporcionar o desenvolvimento das atividades do projeto. Vale ressaltar que o benefício de bolsa não se limita ao acadêmico, é estendido ao professor da educação básica da rede pública denominado professor supervisor, que acompanha o acadêmico nas atividades desenvolvidas na escola pública, e ao professor da universidade, que orienta o planejamento das atividades e a realização de estudos que envolvam a temática sobre o cotidiano da escola e a prática docente.

Entre os objetivos do programa destacam-se:

[...] incentivar a formação de docentes em nível superior [...] e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (Ministério, 2007).

Assim, o programa busca articular teoria e prática e elevar a qualidade da formação inicial de professores por meio da integração entre educação superior e educação básica, mobilizando os professores da educação básica como coformadores dos futuros docentes.

Segundo informações da Capes, no ano de 2012, o PIBID concedeu 49.321 bolsas distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro de Bolsas PIBID	
Tipo de Bolsa	Total
Iniciação à Docência	40.092
Supervisão	6177
Coordenação de Área	2.498
Coordenação Institucional	288
Coordenação de Área de Gestão	266
Total	49.321

Fonte: Ministério (2007). Dados atualizados em 05/10/2012.

Observa-se que a abrangência do programa ainda é tímida diante da demanda de formação docente, mas é representativa no que se refere às ações voltadas para o incentivo e a valorização da formação inicial do professor.

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) integrou-se a este programa no ano de 2010, por meio da submissão de seu projeto institucional à chamada pública Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC-PIBID Diversidade com os seguintes subprojetos: Pedagogia, Matemática, Química, Letras e Filosofia, tendo sido aprovado para a execução no período de agosto de 2010 a julho de 2012. Em julho de 2012, o projeto foi prorrogado até julho de 2013 por meio do Edital Capes nº 11/2012, sendo ampliado com os subprojetos de Física e Biologia.

2 Projeto institucional PIBID da PUC Goiás

A PUC Goiás não poderia deixar de aderir ao PIBID por estar sempre atenta às transformações que ocorrem no mundo contemporâneo e assumir, diante da região geográfica em que está localizada, a responsabilidade social de implementar política de formação docente nas diversas áreas do conhecimento, principalmente para a educação básica. Cabe destacar que, na sua trajetória histórica e política, a PUC Goiás vem formando professores para a educação básica com base em pressupostos teóricos que concebem o profissional da educação como sujeito com qualificação para atuar seja no ensino, na gestão, nos diferentes ambientes educativos ou na pesquisa. Nessa perspectiva, a profissionalidade docente faz-se presente considerando "[...] a construção de competências nos domínios político, ético, estético e técnico, envolvendo tanto os conteúdos cognitivos, quanto as habilidades e as atitudes profissionais" (PUC Goiás,

2010, p. 2). Pretende-se que o futuro docente se aproprie do processo de produção do conhecimento e apreenda, continuamente, os conhecimentos de sua área de saber específica e da área pedagógica, considerando-os e relacionando-os ao contexto social, histórico, cultural e político.

Este artigo apresenta os estudos realizados no PIBID PUC Goiás, subprojeto de Pedagogia, desenvolvido em três escolas públicas no qual foram envolvidas 20 alunas bolsistas de iniciação à docência, oriundas de diferentes períodos do curso de Pedagogia. O objetivo da pesquisa é o de conhecer o significado do PIBID na formação dessas futuras professoras a partir de suas representações.

2.1 Subprojeto Pedagogia

O subprojeto PIBID Pedagogia, denominado *PUCGOIÁS: Formação Continuada de Professores alfabetizadores para crianças e adultos*, está sendo desenvolvido, desde o segundo semestre de 2010, em duas escolas municipais na cidade de Goiânia. No segundo semestre de 2012, já na prorrogação do subprojeto, foi acrescida uma escola estadual. Participam das atividades 20 bolsistas de diferentes períodos do curso de Pedagogia, 4 professores da rede pública de educação básica e 1 professor do curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Este subprojeto visa propiciar uma formação inicial consubstanciada na teoria e na prática de alfabetização mediante a observação e o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental no ensino regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A parceria entre os órgãos gestores da educação básica e a universidade propicia uma interação entre as distintas instituições com vistas à melhoria do processo educacional – alfabetização de crianças e adultos e a consequente formação destes sujeitos.

O(a) aluno(a) da PUC Goiás, para integrar-se ao PIBID, submeteu-se a um processo de seleção para o qual, além da documentação pessoal, deveria preencher os seguintes critérios: estar cursando, no mínimo, o terceiro período do curso e apresentar o histórico escolar e uma dissertação, incluindo memorial da sua trajetória escolar, com uma justificativa do interesse em participar do projeto. Dos 64 inscritos, 20 foram selecionados para início imediato das atividades. A seleção dos candidatos foi classificatória, privilegiando o rendimento acadêmico, a clareza da redação e sua estrutura gramatical. Posteriormente, diante do quantitativo de vagas por turno (dez vagas no período matutino, oito vagas no vespertino e duas vagas no noturno), fez-se uma consulta aos candidatos por ordem de classificação e procedeu-se à sua integração na escola parceira.

As atividades das alunas bolsistas envolvem reuniões semanais com a coordenadora de área, professora do curso de Pedagogia da PUC Goiás, e atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Os momentos de reunião têm por finalidade promover reflexões acerca do processo de alfabetização e a troca de experiências com base nos relatos e nas avaliações das atividades realizadas na escola pública. Nesses momentos, busca-se, por meio de estudos, o aprofundamento sobre a temática apresentada em uma articulação com a prática educativa observada ou exercida na escola pública.

Nas escolas públicas parceiras, essas atividades enfatizam o atendimento aos alunos das primeiras séries do ensino fundamental (regular e EJA) que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Esses alunos são encaminhados pela coordenação pedagógica e pela professora regente após a avaliação do processo educacional. O planejamento das atividades a serem desenvolvidas com esses alunos é

realizado em conjunto com a professora supervisora e a co-orientação da professora regente. O atendimento é feito individualmente no horário escolar do aluno e fora da sala de aula. É necessário informar que a ausência do aluno nas atividades realizadas na sala de aula é compensada pela possibilidade de superação de suas dificuldades, o que lhe dará condições de acompanhar, junto com a turma, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Além dessa atividade, as alunas bolsistas planejam e executam pequenos projetos que são aprovados e integrados ao projeto político pedagógico da escola.

A inserção das alunas bolsistas na dinâmica pedagógica das escolas públicas traz indagações que geram a necessidade de investigar cientificamente o impacto do programa na formação dos futuros docentes. Busca-se, a partir da visão dessas alunas, uma maior compreensão do significado do subprojeto PIBID Pedagogia na sua formação à luz das discussões que envolvem a formação do professor de educação básica na sociedade contemporânea.

3 O significado do PIBID PUC Goiás / subprojeto Pedagogia para as alunas bolsistas

Com base no questionamento que norteou a pesquisa, este artigo apresenta uma análise do conteúdo exposto no memorial da trajetória escolar e na justificativa do interesse do acadêmico do curso de Pedagogia em participar do PIBID. Este memorial foi elaborado como requisito para o processo de seleção do(da) bolsista(da) e o questionário foi aplicado às alunas bolsistas que estão atuando no subprojeto Pedagogia desde agosto de 2012. Em relação à análise do conteúdo, todos os textos foram avaliados, sem distinção se o estudante foi ou não selecionado. Já o questionário foi aplicado às 20 alunas bolsistas em atuação nesse subprojeto, desse total 15 responderam ao questionário.

Na leitura do memorial escolar e das questões abertas do questionário, identificam-se três aspectos em relação à formação docente: a articulação entre teoria e prática, o conhecimento sobre a realidade escolar e a experiência de docência, nesta última há indícios da formação de uma identidade docente. Com base nesses aspectos, procedeu-se à análise documental e das questões abertas do questionário relativas à percepção da aluna bolsista sobre os seguintes aspectos: se as suas expectativas iniciais acerca do subprojeto haviam sido atendidas e também se a sua participação nas atividades pedagógicas tem contribuído para seu processo formativo.

A análise dos dados coletados no documento no qual o(a) estudante expressa o motivo de seu interesse em participar do PIBID PUC Goiás demonstra que suas expectativas estão concentradas em poder vivenciar uma prática pedagógica na instituição escolar de educação básica, inclusive vislumbrando a oportunidade de articulação entre teoria e prática. Os relatos apresentados a seguir exemplificam claramente este sentimento: “[...] *estou me inscrevendo para concorrer a uma vaga no projeto PIBID na certeza de que poderei colocar em prática tudo que tenho aprendido nas disciplinas teóricas*” ou ainda “[...] *vejo no PIBID uma chance para unir a prática à teoria e adquirir experiência em docência [...] vejo como uma grande oportunidade de fazer a junção entre teoria e prática de ensino*”.

Nos relatos, o recebimento de recursos financeiros da bolsa foi apresentado por 14 candidatos (22%) como um dos motivos para ingressar no programa, desses candidatos somente 3 (21%) mencionaram o valor financeiro como o principal aspecto para concorrer à participação no PIBID. Sobressaiu como motivação a possibilidade de, por meio do trabalho a ser desenvolvido nas escolas parceiras, fazer a articulação da teoria construída na universidade com a prática docente na educação básica. Esses candidatos

reconheceram a necessidade de buscar, ainda em sua formação inicial, a articulação entre teoria e prática, o que converge para outro objetivo do programa: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Ministério, 2007).

A expectativa de articular teoria e prática reflete a percepção do aluno de que esse aspecto não está contemplado na sua formação. Este problema é identificado na história da formação docente no Brasil, portanto não é novo, antes constitui um dilema que há tempos vem motivando o trabalho de pesquisadores. Estes, reconhecendo a importância de formar bem os professores da educação básica, esforçam-se em entender esse processo buscando, na história das políticas públicas de formação de professores, elementos que os levem a conhecer e entender os cursos de formação de professores e para eles propor mudanças. Tais mudanças devem levar à unidade necessária entre teoria e prática.

Os dados do questionário revelam que o período de tempo que as alunas bolsistas estão participando do PIBID equivale a uma média de 15 meses. Destaca-se que somente duas delas atuam a menos de sete meses no programa. Desse modo, entende-se que as informações apresentadas por essas alunas têm como base as vivências, por um período razoável de tempo, nas atividades propostas pelo PIBID e realizadas na escola de educação básica com acompanhamento do professor supervisor e do coordenador de área, o que confere legitimidade aos seus depoimentos.

Um dado que chama à atenção é que o PIBID proporcionou o primeiro contato com a escola para 73% das respondentes. Esse dado indica a relevância do programa na inserção dos futuros professores na realidade educacional, sua importância na condução de reflexões sobre o cotidiano da sala de aula e o contato com documentos pedagógicos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do processo educacional como, por exemplo, o projeto político pedagógico da escola.

Em relação às expectativas iniciais sobre o programa, os dados demonstram que há uma preocupação em qualificar a formação inicial (77%), mas identifica-se também a relevância do recebimento da bolsa mensal que assume a segunda opção mais indicada pelas alunas bolsistas (44%), juntamente com a expectativa de conhecer o cotidiano da escola. Reafirma-se, dessa forma, a expectativa apresentada no momento da seleção dos candidatos.

O recebimento da bolsa possui, sim, um valor financeiro para as alunas bolsistas, embora haja também a preocupação com a formação docente e o conhecimento da realidade escolar. Os estudos de Gatti e Barreto (2009) auxiliam no entendimento desta prioridade financeira. As autoras afirmam que “[...] entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos”. Em relação aos alunos de Pedagogia, observa-se uma “[...] inflexão nas diferentes faixas salariais superiores em direção à faixa de renda mais baixa” (Gatti, 2010, p. 1.363). Desse modo, não há como o aluno dos cursos de licenciatura deixar de se interessar em concorrer à participação em um projeto que tenha também um auxílio financeiro.

Essa característica se reflete na quantidade de bolsistas que já atuam profissionalmente: 47% das respondentes desempenham atividades remuneradas, predominantemente na área da educação, mas não necessariamente no exercício da docência, por exemplo, nas funções de auxiliar de coordenação e de estágio não obrigatório. Identifica-se, portanto, que parte das alunas bolsistas possui grande carga de

afazeres: dedica-se às atividades do PIBID (12 horas semanais), realiza os estudos do curso de Pedagogia e desempenha atividades profissionais.

Ao serem questionadas se as expectativas iniciais foram atendidas, as alunas afirmaram que sim, entretanto duas delas (13%) fizeram algumas ressalvas. Nas respostas, ficou evidenciado que foram criadas condições para se articular a teoria (em estudo no curso de Pedagogia) e a prática (a vivência na escola pública), como destacaram: *“As expectativas não só foram atingidas, mais do que isso, foram superadas, pois o programa deu oportunidade da docência. Aprender a teoria e verificar a prática”*.

Como foi mencionado acima, a análise desse item revela ainda uma situação que merece atenção por parte do coordenador de área, pois é sinalizada a falta de entendimento do professor supervisor acerca da proposta de atuação da bolsista na escola. Nesse sentido, foi feita a seguinte observação: *“[...] ainda há pontos para serem esclarecidos nas escolas referente ao que é o Projeto PIBID, pois eles vêem as bolsistas como estagiárias”*.

Em relação à contribuição do PIBID para a formação da aluna bolsista, as respostas reafirmam a importância atribuída à prática pedagógica com o seguinte depoimento: *“Está contribuindo muito, pois estou vivenciando na prática o que estudo na teoria. Relacionar prática e teoria foi muito gratificante para a minha formação. O PIBID foi uma das melhores oportunidades que surgiu no meu caminho enquanto acadêmica do curso de Pedagogia.”* Novamente é evidenciada a oportunidade de articular teoria e prática, agora não mais como expectativa, mas como uma contribuição efetiva do programa.

As alunas bolsistas avaliaram a contribuição para além da relação teoria e prática e mencionaram aspectos relevantes na formação docente relativamente ao desenvolvimento dos saberes docentes e de competências que oportunizam a formação de um professor crítico: *“A contribuição do PIBID é de suma importância e ajuda na percepção de ser um professor que contribua com a formação do aluno e que nunca pode se deixar cair no conformismo de aceitar tudo que lhe é imposto e ajude seu aluno a ter um olhar crítico e seja autor da sua própria vida”*.

Ainda na avaliação da contribuição do PIBID para a sua formação, uma dessas alunas afirmou: *“Por proporcionar esse contato com a escola, com os professores e alunos antes de se concluir o curso, possibilita decidir se realmente é essa profissão que desejamos para nossas vidas. E a procurar melhorar para ser um bom profissional da educação”*. Esta resposta demonstra uma percepção quanto à profissionalidade e à construção da identidade docente. Nesse sentido, o pensamento de Contreras (2002) auxilia no entendimento de que essa profissionalidade se refere “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p. 74), não se restringe, portanto, às atividades docentes, “[...] expressam valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (p. 74). Libâneo (2012) contribui para a compreensão do sentimento da aluna bolsista ao afirmar que a profissionalidade do docente está sujeita à capacidade desse profissional construir conhecimentos que garantam o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e política para além da sala de aula, mas que esteja comprometido com a pesquisa e a criação de redes colaborativas na promoção de novas culturas profissionais.

4 Algumas considerações

A análise dos dados evidencia que os objetivos do PIBID foram atingidos em sua maioria, principalmente os que têm por finalidade contribuir para a articulação entre teoria e prática na formação docente e inserir os estudantes das licenciaturas no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica. Os depoimentos dos alunos do PIBID subprojeto Pedagogia demonstram que as atividades desenvolvidas criam condições para a articulação entre teoria e prática, realimentando os estudos e a atuação na escola. Nota-se ainda a percepção de que uma formação puramente teórica não possibilitará uma compreensão do processo educativo como prática social, que é necessário adentrar a realidade da escola, da sala de aula e do contexto sociocultural dos alunos. Por outro lado, também ficou evidenciado que, sem uma sólida formação teórica, o professor não consegue dar conta da complexidade do ato educativo e da organização de um ensino que promova o crescimento de seus alunos. Sem dúvida, essa percepção das alunas bolsistas reflete o processo educativo vivenciado no PIBID e, certamente, está fundamentada na concepção de educação como prática social que entende o processo educacional a partir das condições socioculturais e institucionais concretas.

Convém ressaltar que essas considerações das alunas bolsistas permitem afirmar que as atividades desenvolvidas, por meio do programa, têm gerado reflexões importantes acerca de seus processos de formação e que poderão impulsioná-las na busca por uma formação continuada, já que a profissionalidade docente se dá em processo, numa combinação contínua de teoria e prática.

Os dados levantados também provocam alguns questionamentos bastante emblemáticos, especialmente acerca da organização do currículo do curso de Pedagogia, do envolvimento da Secretaria de Educação com o programa e da carga de atividade das alunas bolsistas. Não se fará, neste estudo, uma análise da organização do currículo dos cursos de Pedagogia, embora seja um assunto que, como já foi mencionado, tem motivado debates em diferentes perspectivas nos mais variados campos de conhecimento e tem marcado a história dos cursos destinados à formação de professores. Este debate ressalta, entre outras questões, o enfraquecimento do profissional da área de Pedagogia e, conseqüentemente, a sua desvalorização social. Especialistas e entidades de classes discutem a formação docente. As entidades governamentais legislam, criam diretrizes, fazem reformas, criam pacotes, estabelecem e fazem pactos pela melhoria dessa formação e da valorização dos profissionais docentes. No entanto, as ações, na maioria das vezes, acontecem de forma distanciada da realidade de seus principais atores, sendo esses excluídos da elaboração das políticas educacionais que decidem sobre os rumos de sua profissão. Percebe-se que os debates sobre a formação docente, seja dos cursos de Pedagogia ou das demais licenciaturas, são marcados por intenso conflito de grupos. A identidade profissional do professor da educação básica é constantemente recolocada e debatida.

Em relação ao segundo questionamento, não se pode desprezar a observação de duas alunas bolsistas quanto ao acompanhamento do professor supervisor: “[...] eu esperava um acompanhamento mais próximo da professora supervisora, acredito que poderia ter se doado mais aos bolsistas” ; “[...] acredito que ainda há pontos para serem esclarecidos nas escolas referente ao que é o projeto PIBID, pois eles vêem os bolsistas como estagiários.” Essas avaliações evidenciam a necessidade de um fortalecimento da integração entre a universidade e a escola pública parceira e, ainda, provocam novas indagações, por exemplo: Qual o nível de envolvimento da Secretaria de Educação com o PIBID? E a direção da escola?

Como as atividades do PIBID se articulam com o projeto político pedagógico da escola do município e do estado? As alunas bolsistas são realmente integradas à dinâmica das escolas?

Ainda nessa perspectiva, reforçam esses questionamentos os dados segundo os quais 53% das bolsistas procuram, nos momentos de dificuldades, de proposições de atividades ou no caso de dúvidas, a coordenação de área e 13% buscam auxílio com a professora supervisora; apenas 27% informaram que nessas situações recorrem à coordenação de área e à professora supervisora. Esses dados demonstram que o objetivo de “incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (Ministério, 2007) configura-se como um desafio a ser vencido. Embora seja explicitada pelas alunas bolsistas a contribuição do PIBID para sua inserção na realidade da escola pública de educação básica, pode-se afirmar que a aproximação da universidade com essa escola ainda se dá de forma tímida, sendo necessário articular o trabalho da coordenação de área ao da professora supervisora, integrando as diferentes ações no programa.

Em relação à carga de atividades dessas alunas, os dados revelam que 47% são trabalhadoras, a maioria desempenha suas atividades profissionais na área educacional, não no exercício da docência, mas em projetos educativos comunitários e, no caso específico de atuação em escolas, em atividades administrativas ou de apoio pedagógico. Chama a atenção a carga de atividades dessas alunas, que envolve o estudo no curso de Pedagogia, o tempo dedicado ao PIBID (12 horas semanais) e as horas dedicadas às atividades profissionais. Sem dúvida fica comprometido o aprofundamento dos estudos tanto no curso de graduação como nas questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem realizado no PIBID. Acrescentam-se a essa carga, as atividades de estágio e de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que as alunas matriculadas a partir do 5º período possuem como atividade acadêmica obrigatória, o que compromete, mais ainda, a qualidade do processo formativo. Essa é uma realidade que deve ser considerada e representa um desafio a ser enfrentado quando se propõe melhoria da qualidade nos cursos de formação de professores. Sabe-se que, para assegurar uma sólida formação, é necessária a articulação entre teórica e prática e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Como isso poderá ser vivenciado, se a aluna bolsista tem todo o seu tempo comprometido com o trabalho, a frequência às aulas e a atuação no PIBID? Não se fala aqui de uma formação isenta de dificuldades pois, como já foi ressaltado nos estudos de Gatti (2009), o comprometimento do tempo é uma realidade dos alunos dos cursos de formação inicial de professores.

Convém reafirmar que esta pesquisa se propôs a identificar o significado atribuído pelas alunas ao PIBID PUC Goiás subprojeto Pedagogia, exatamente pela necessidade de compreender a contribuição desse programa para a formação inicial dos professores. A análise dos dados demonstra que, na percepção das alunas bolsistas, há uma efetiva contribuição do programa na formação docente. No entanto, são revelados alguns aspectos para além dessa percepção e que impõem reflexões para a promoção de mudanças em sua operacionalidade. É preciso ressaltar que o desenvolvimento de novas ações portadoras de uma intenção política, a exemplo do PIBID, são efetivadas em um contexto social e histórico que demanda avaliações e reorientações contínuas.

Referências bibliográficas

Contreras, José (2002). A autonomia de professores. São Paulo: Cortez.

Gatti, Bernadete Angelina (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Revista Educação e Sociedade, vol. 31, nº 113, p. 1.355-1.379. Retirado em fevereiro 05, 2013 de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Gatti, Bernadete Angelina (Coord.) & Barreto, Elba Siqueira de Sá (2009). Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO. Retirado em outubro 05, 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>.

Libâneo, José Carlos (2012). O Campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: Suanno, Marilza Vanessa Rose & Puiggròs, Núria Rajadell. Didática e formação de professores: Perspectivas e inovações (pp. 37-58). Goiânia: Editora PUC Goiás.

Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2007). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Retirado em janeiro 20, 2012 de <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

Pimenta, Selma Garrido & Lima, Maria Socorro Lucena (2009). Estágio e docência. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

PUC Goiás. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2010). Projeto PIBID PUC Goiás. Goiânia, Brasil.

Saviani, Demerval (jan/abr de 2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, 14(40), 143-154.

Tanure, Leonor Maria (2000). História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. Maio/Jun./Jul./Ago., n. 14, p. 61-88. Retirado em maio 15, 2013 de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf.

O cenário neoliberal e a configuração da política de educação inclusiva

Maria Liege Crisóstomo de Medeiros⁷⁴

RESUMO:

O presente trabalho sintetiza um dos capítulos resultante do processo de investigação desenvolvido durante dois anos de Mestrado em Educação Brasileira, na Universidade Federal de Alagoas. Estabelece um diálogo com os princípios neoliberais empreendidos na política de educação inclusiva no Brasil buscando desmistificar os vários entendimentos desta proposta quando circunscrita à prática da escola pública. Para uma maior compreensão dos elementos norteadores dessa política, que ainda se mostra recente no país, torna-se indispensável discutir o caráter capitalista do estado e suas relações com as classes dominantes e dominadas, quais aspectos configura e que sentidos legitima. Esses pressupostos evidenciam que a existência de políticas sociais neste país nunca representou a vontade política dos seus governantes, mas a luta incansável entre dominados e dominantes numa relação de força entre capital e trabalho, marcada pela contraditória subordinação de classes. A partir desta perspectiva desenvolve-se a análise que se propõe a contribuir para o delineamento de um debate acerca da educação inclusiva, considerando as possibilidades do contexto atual com ênfase, especificamente, na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares, cujas dificuldades se mostram visivelmente acentuadas no estado de Alagoas. Para atingir tal intento, apoiamo-nos no referencial teórico da Análise de Discurso e, a partir de suas categorias: sujeito, discurso e ideologia, desenvolve-se a análise dos discursos que orientam os efeitos de sentidos da referida política. Buscamos nas contribuições de Neves (2005), Montanõ (2000), Nascimento (2002), Gentili (2005), Gramsci (2000) e outros, os fundamentos dos pressupostos neoliberais, assim como em Lukács e Bakhtin o suporte, específico, para desvelar os discursos que representam o nosso objeto de estudo. O corpus desse trabalho é constituído de recorte extraídos da resolução da CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, dos pronunciamentos de ministros da educação e da fala de professores envolvidos com a problemática da educação inclusiva, estes coletados a partir da aplicação de questionários para a coleta de dados. A perspectiva teórica desenvolvida possibilitou o desvelar de um funcionamento discursivo que caracteriza as políticas inovadoras que se apresentam sob forma de consenso, mascaram as reais possibilidades de inclusão e fortalecem implicitamente, dentro do discurso educacional e de suas políticas, o exacerbamento da exclusão.

Palavras-Chave: Política. Educação Inclusiva. Análise de discurso. Exclusão.

Outras formas de um velho caminhar

Para uma maior compreensão das políticas sociais (dentre elas a educação) implantadas no Brasil, torna-se indispensável discutir o caráter capitalista do estado e suas relações com as classes dominantes e dominadas, quais aspectos configura e que sentidos legitima.

Segundo Montanõ (2000, p. 21)

⁷⁴ Universidade Federal de Alagoas

as políticas sociais não são mecanismos lógico-formais estáveis de um estado supraclassista de bem-estar, ou de um estado apenas funcional ao capital, se não o resultado contraditório, tenso e instável destas lutas entre o capital e trabalho.

Esses pressupostos evidenciam que a existência de políticas sociais neste país nunca representou a vontade política dos seus governantes, mas a luta incansável entre dominados e dominantes numa relação de força entre capital e trabalho, marcada pela contraditória subordinação de classes.

Partindo desse pressuposto, Nascimento (2002, p. 85), apresenta duas observações.

A primeira, que o estado não pode ser entendido como um bloco monolítico e sem fissuras, deve ser analisado como uma arena de lutas entre as diferentes classes e frações de classes, que podem ocupar, espaços da burocracia e dos aparatos institucionais. Segunda, que as políticas de estado incluindo aí, as políticas sociais como a educação, são o resultado das disputas e contradições entre classes.

De acordo com Pereira (2000, p. 149), falar de políticas sociais exige do estado um distanciamento dos princípios liberais clássicos do final do século XIX, tendo que assumir funções capitalistas modernas de organização tanto política quanto social. Na nova organização, o estado, a partir das exigências dos grupos populares, passa a assumir a responsabilidade com o bem-estar de seus cidadãos, bem como adotar novas formas de regulação da economia.

Analisando essa característica, Paulantzas apud Nascimento (2002, p. 82) afirma,

O estado pode preencher a função de organização e unificação da burguesia e do bloco do poder [...]. Entretanto, o estado concentra não apenas a relação de forças entre as frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas [...]. A relação das massas com o poder e o estado no que se chama especialmente de consenso, possui sempre um substrato material. [...] age no campo do equilíbrio instável do compromisso entre classes dominantes e dominadas.

Por serem as políticas sociais caracterizadas pela luta dos trabalhadores, particularmente os da camada popular, a abertura dessas políticas se apresenta na nova configuração política do estado brasileiro, como causadora da “desordem” vigente, cuja superação só é possível com a implantação do projeto neoliberal.

De acordo com Gentili (2005, p.230-231).

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto de esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 90. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global.

Apresentando-se como alternativa possível para os problemas sociais existentes, o neoliberalismo expande seus mecanismos de exploração que corroem as relações e conquistas sociais, reduzindo-as a um individualismo imediato. Nessa perspectiva, despreza-se o processo histórico ontológico enquanto princípio de conservação e transformação da espécie humana em sujeito social, uma vez que creem estar no capital à resposta a tudo e a todas as formas de relações necessárias à sobrevivência, se não humana, mas do próprio capital.

Nesse sentido, a reestruturação do capitalismo carrega consigo meios que conduzem a fins extremamente excludentes, como as novas relações de trabalho que convergem para novos padrões de produção e acumulação de riquezas. Neste contexto, dar-se-ão significativas mudanças quanto à denominação do papel do estado, que passa a ter suas funções reduzidas de “executor a “coordenador”.

Sobre essa redução, diz Frigotto in Gentili (2005, p. 83), “a ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público é responsável pela crise e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência e qualidade”. Sob esse entendimento, a partir da década de 1990, vivenciamos uma série de ações que, segundo o discurso oficial, provocariam uma melhoria na qualidade do ensino, uma vez que este sinalizava uma visível preocupação com a universalização. Desse modo, apresentam-se várias propostas para sanar os problemas educacionais, dentre estas, diz Carvalho (2006, p.89).

A erradicação do analfabetismo antes do final do século, ampliando-se os serviços educativos para adultos, melhorias da qualidade e eficiência dos sistemas educativos em especial a educação básica, universalização da educação, assegurando-se antes do término de 1999 e num mínimo entre 8 e 10 anos, a escolarização de todas as crianças em idade escolar.

Nesse contexto, mudanças políticas que deveriam ser criadas naturalmente para resolver os problemas brasileiros, velam seus reais significados, passando a caracterizar o conjunto de reformas desencadeado nos anos 80 em consonância com as exigências dos detentores do conhecimento e signatários do neoliberalismo Banco Mundial, FMI, BIRD e associados, para subsidiar os países emergentes da América Latina e Caribe.

Essas reformas apontam indícios de como algumas mudanças se processam no conteúdo e na forma, redefinindo novas estratégias de organização social. Mudanças que, para Gramsci (2000, p. 266),

não possuíam um caráter de originalidade. Tratava-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o nascimento do industrialismo, uma nova fase que era apenas mais intensa que as anteriores e se manifestava sob formas brutais de exclusão, que também seria superado através de um nexos psicológico diferente dos anteriores.

De acordo com Aguiar (2000, p. 184), essas mudanças serviriam para

aumentar os recursos destinados a educação por fontes locais públicas e privadas, e melhorar a qualidade do ensino, reduzindo a centralização dos procedimentos burocráticos e atribuindo mais responsabilidade às escolas, a usuários e provedores locais de educação.

Nesse sentido, a essência dessa reforma consubstancia a redução orçamentária do setor público, bem como a redução de suas funções político-administrativas, institui uma nova denominação para o conceito de público e privado, instiga a competitividade sob a premissa de uma melhor qualidade da formação do capital humano⁷⁵, no qual o individualismo assume a sua forma mais perversa.

Diante dessas circunstâncias, os ideais de democracia almejados pela classe trabalhadora passam a ser substituídos por um pensamento neoliberal de cunho capitalista, no qual as palavras adquirem significados diferentes na tentativa de burlar os anseios do povo e criar um novo consenso, aquilo que Gramsci

⁷⁵ A teoria do capital humano surge inicialmente nos EUA e Inglaterra, nos anos 60, e no Brasil, nos anos 70, se estrutura no contexto das teorias do desenvolvimento da pós 2ª Guerra Mundial (FRIGOTTO, 2005).

denominou de “catarse”, uma espécie de benefício social, mesmo que restrito, mas ideologicamente consensuado.

Junto a essas transformações, delineia-se o perfil de um novo profissional cuja qualificação deverá ultrapassar os limites específicos de determinada função, dando lugar ao que se convencionou chamar de formação geral, capaz de possibilitar ao indivíduo ajustar-se às modificações do sistema produtivo. Juntamente às exigências da formação desse novo profissional, torna-se comum, a partir da década de 90, com ênfase nas discussões neoliberais, o uso dos termos qualidade e equidade, não que estes termos em seu sentido ethos representem por si só algo de novo, visto que há muito já caracterizaram os desejos dos que lutam por uma escola com qualidade. Porém, para o intento a que nos propomos, sentimos a necessidade de tecer algumas considerações a respeito desses termos, com o intuito de esclarecer a perspectiva em que se configuram esses discursos no contexto atual. Nesse sentido, Gentili (1994, p. 115) nos fornece subsídios para tal compreensão. Segundo ele,

na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização. Esta operação foi possível em parte devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil, consequências dualizadoras e antidemocráticas. No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos, entre eles, a escola das maiorias.

Fica evidente que no contexto atual, a re-configuração do termo qualidade, visando atender ao formato desse novo profissional tomando como parâmetro as exigências do mercado, difere das concepções de qualidade defendida pelos movimentos sociais e, em particular, pela maioria dos professores deste país. Pois,

a luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico. (ANFOPE, 2000).

Observamos, que a perspectiva de qualidade traduzida pelos movimentos sociais nos anos 80, era orientada por um ideal de democracia, tanto na educação quanto no restante da sociedade. Nesse contexto, o discurso da democracia funciona como articulador destes movimentos em defesa de seus ideais e, a concepção de qualidade defendida toma por base uma concepção de “educação vinculada a uma política de combate às desigualdades, à dominação e às injustiças sociais” (CAVALCANTE, 2002).

A relação do termo qualidade nas duas perspectivas descritas funciona como uma manobra do capital para burlar o sentido das palavras, colocando-as a serviço de interesses mercadológicos.

Da mesma forma, o termo equidade, mesmo tendo se apresentado sob o imaginário social como sendo sinônimo de igualdade, caracteriza-se pela sua essência neoliberalista no oposto: “o igualitário que pretende transformar todos em iguais, **negligenciando as diversidades individuais que caracterizam cada indivíduo como único**, porém social” (PIRES apud MARTINS, 2006, p. 34). (*grifo nosso*)

Os discursos de qualidade e equidade em educação assumem conteúdos diferenciados vinculando-se a outros conceitos do campo empresarial e apontados como alternativas para a promoção e modernização

das empresas, mas que na íntegra não passam de “outras formas de um velho caminhar”. São os velhos conceitos que transmutados apresentam-se como novos ao imaginário coletivo.

Tomando-se a educação como foco das discussões mundiais torna-se, também, terreno fértil para a tessitura de críticas ferrenhas ao processo de educação que não consegue preparar força de trabalho para atender à demanda do mercado atual.

No Brasil essa problemática torna-se maior, visto que grande parte da população encontra-se refém de um déficit educacional histórico quando comparado aos países do primeiro mundo. Longe de considerar que parcela significativa destes problemas deva-se ao modelo de desenvolvimento neoliberal adotado no país, que inviabiliza qualquer tentativa de implantação de um projeto que vise à equiparação das condições básicas de sobrevivência da população, os defensores do capitalismo buscam várias justificativas para desviar o foco de que o sistema neoliberal não atende nem nunca atendeu às necessidades brasileiras. A sua natureza fragmentária apresenta sinais de esgotamento, exclui parcela da população de usufruir dos bens por ela produzidos. Nesse sentido, afirma Gentili (2005, p. 86), “nega-se não só a força estrutural, mas a possibilidade de espaços de construções de universalidades, no conhecimento, na cultura e na política”.

A conjuntura atual é outra e, como vimos, as formas de burlar sentidos são as mais variadas. O neoliberalismo conserva as práticas que melhor lhe convêm e ressignifica outras. Dentre estas, uma que vem se propagando é o imediatismo à valorização do aqui e agora, ao analisar essa questão Chauí (1993, p.22-23), considera que na esfera educacional, o conhecimento teórico é afetado pela negação de quatro aspectos básicos,

que haja uma esfera da objetividade e, em seu lugar, o surgimento do subjetivismo narcísico, que a razão possa captar uma certa continuidade temporal e o sentido da história, surgindo em seu lugar a perspectiva do descontínuo, do contingente local, a existência de uma estrutura de poder que se materializa, tanto na lógica da dominação quanto da liberdade e, em seu lugar, o surgimento de micro-poderes que disciplinam o social e, por fim, a negação das categorias gerais, como universalização, objetividade, ideologia, verdade, tidos como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade.

A citação acima nos leva a perceber que a negação desses aspectos, apesar de estar concentrada no plano teórico, implica atitudes e comportamentos ligados diretamente ao plano ético, o que evidencia uma correlação entre os dois planos.

Sobre o plano ético, diz Frigotto (2005, p.84),

a totalidade do neoliberalismo é crucial, situando o mercado como definidor fundamental das relações humanas, sob a idéia de que a igualdade e a democracia são elementos nocivos à eficiência econômica, no caso brasileiro, esta totalidade dá-se, sobretudo, pelo atrofiamento da esperança e da resistência social popular organizada (sic).

A negação da objetividade, da continuidade temporal, o surgimento de micro-poderes e a negação das categorias gerais operam como provocadores de descrédito à resistência social causando, tanto no plano teórico quanto no ético, o esvaziamento dos sujeitos, tornando-os vulneráveis a essa nova conjuntura que, por ter a educação como foco principal, denomina-se sociedade do conhecimento.

Em síntese, evidencia-se a partir do dizer de Frigotto (idem) que,

a categoria sociedade do conhecimento, e seus desdobramentos, expressa, na sua formulação ideológica, uma efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições da sociedade capitalista neste final de século.[...] incapaz de modificar a essência excludente da ordem social capitalista. Cabe, entretanto, destacar que a materialidade das contradições que assume a forma capital hoje, e sua negatividade da exclusão mais perversa, engendram possibilidades de rupturas com a nova qualidade [...] no caso brasileiro, tem como exigências a incorporação efetiva nos processos políticos dos novos sujeitos sociais.

Portanto, o neoliberalismo que antes se apresentava como a resolução para os problemas sociais, hoje apresenta sinais de esgotamento, muito embora seus defensores teimem em dizer o contrário.

Suas características fragmentárias, seu caráter individualista, que imprimem no indivíduo, o acirramento da competitividade de uns sobrepostos aos outros, tornam esse modelo de sociedade incapaz de modificar a sua essência, por esta ser naturalmente excludente.

Compreender como essa natureza excludente do neoliberalismo re-afirma, nos termos da lei, a possibilidade de “Educação para Todos”, na perspectiva da inclusão é nosso próximo desafio.

LDB x Educação inclusiva: o ressignificar dos sentidos

É sob a lógica da “Educação para Todos” que vinha sendo timidamente orientada desde a constituição de 1988, que se define a política de educação brasileira. Desde a ênfase a equidade e respeito às diversidades, a chamada política de inclusão social, consubstancia-se na LDB (Lei 9.394/96).

Não é nossa pretensão analisar, exaustivamente, a referida lei, nos deteremos apenas aos artigos que fazem referência às **pessoas com necessidades educacionais especiais**, por ser este o intento do nosso trabalho. Entretanto, considerando a relevância desta lei e o contexto político no qual ela se subscreve, sinalizamos o seu caráter de contenção, a partir da análise de Saviani (2001, p. 199).

O Ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-lo no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma LDB minimalista, a expressão de Luiz Antonio Cunha, texto este assumido pelo senador Darcy Ribeiro através do substitutivo que se logrou converter na nova LDB.

O novo redirecionamento da educação brasileira não obstante ao contexto da concepção de estado mínimo, apresenta em toda a sua ossatura política elementos que minimizam o caráter abrangente que as discussões anteriores. Porém, é esse caráter minimalista que também norteia a atual política de inclusão. Segundo Gentili (2005, p.237)

claro que os discursos hegemônicos ocultam este processo, apelando para o eufemismo de um governo e um estado mínimo. Entretanto, para destruir o modo de regulação político keynesiano para desfazer-se do “bem-estar” que caracterizava aquele tipo de estado, os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violenta tanto no plano material, como no simbólico. [...] neles se exprimem a necessidade de construir uma nova ordem cultural voltada para a geração de novas formas de consenso que assegurem e possibilitem a reprodução material e simbólica de sociedades profundamente dualizadas [...] o que não implica em outra coisa

que a construção de uma nova desordem, na qual a exclusão se apresenta travestida de um processo de inclusão, mesmo que (de)limitada apenas ao acesso. (Grifo nosso).

Após situarmos o contexto nada afável do qual resultou o construto final da LDB voltemos a nos deter nos aspectos direcionados às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A princípio tentaremos desmistificar alguns equívocos que a leitura da LDB suscita quando em comparação com a CF, em se tratando de atendimento a estas pessoas. Para tanto, iniciaremos fazendo-nos a pergunta que todos aqueles que lidam com o processo de inclusão já se fizeram: “há um entendimento único quando falamos de educação inclusiva”? A observação da prática cotidiana escolar desenvolvida antes e durante esta pesquisa nos autoriza a afirmar que não, porém, para não parecermos imediatistas, e/ou reducionistas, apresentaremos alguns pressupostos em razão de nossa resposta.

Um aspecto que sempre nos inquietou é o fato de a LDB (Lei 9.394/96), diante da perspectiva da inclusão, não mencionar nos seus artigos referentes ao ensino fundamental o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Quando o faz, mesmo em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal – CF - que trata do atendimento educacional especializado, o faz a partir do artigo 58, referente à educação especial. Vejamos,

o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular⁷⁶ (LDBEN, art. 58, § 2º).

A falta de clareza na definição da própria lei em assegurar quem são de fato os sujeitos desse processo justifica, ao menos em parte, a resistência da escola e, particularmente, do professor em receber o aluno com necessidades educacionais especiais.

Segundo o documento elaborado pela procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (Brasília, 2004, p. 9),

O entendimento equivocado desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação a ser adotada deve considerar que esta substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese [...] isso decorre do fato de que toda legislação ordinária tem que estar em conformidade com a CF. Além disso, um artigo não deve ser lido isoladamente. [...].

Ainda de acordo com o documento,

Para não ser inconstitucional, a LDBEN ao usar o termo Educação Especial, deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseado no que a Constituição inovou ao prever atendimento educacional especializado e não educação especial. Portanto, o direito ao atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei 9394/96) e também na CF, não substitui o direito à educação oferecida em classes comuns da rede regular de ensino (Ibdem, p. 10).

O caráter dicotômico destes dispositivos na LDB podem levar aos mais desavisados considerar atendimento educacional especializado e educação especial como sinônimo. Estes aspectos que aparentemente tratam apenas de uma questão enunciativa ou interpretativa, quando revertidos à prática do cotidiano escolar provocam significativas distorções ao processo de inclusão. A esse respeito, afirma Carvalho (2006, p. 86),

⁷⁶ O termo regular é encontrado, dentre outros, no parecer CNE/CEB, nº 11/00, das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, bem como na resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001.

quando a inclusão acontece sem levar em conta esses e outros dados são entendidos como sinônimo de movimentação de todos os alunos das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas regulares signifique que estão incluídos, o que poderíamos chamar de uma falsa inclusão quanto ao exercício do direito à cidadania e da construção e apropriação do saber dessas pessoas para a exacerbação da exclusão. (Grifo nosso)

Nesse mesmo sentido, Amaral (2002, p. 32) chama a nossa atenção para outra abordagem um tanto quanto dúbia, resultante dessa mesma interpretação. A afirmação de que o fenômeno da inclusão é o inverso da exclusão. Ao contrário, diz a autora,

o avesso da inclusão pode ser uma inclusão precária, instável e marginal decorrente de inúmeros fatores dentre os quais a sociedade capitalista que desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, seguindo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.

Chegar a um mesmo entendimento sobre as várias interpretações que possibilitam os dizeres da lei é tarefa de todos que se detêm ao (des) velar do processo da educação inclusiva. Entretanto, considerando aquilo que ressalta o documento da Procuradoria dos Direitos do Cidadão - PDC – órgão do Ministério da Educação – podemos assegurar que a CF ao tratar do atendimento especializado às pessoas com deficiência o faz diferentemente do entendimento da Educação Especial dado pela LDB, o que nos autoriza a dizer que ambos não são sinônimos.

Reforça o documento,

se fosse seu intento legislar em favor da educação especial, ou seja, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, a CF teria repetido essa expressão que constava na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo “Do Direito à ordem Econômica e Social” (PDC, 2004, p. 10).

Continua o referido documento,

na constituição anterior, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à educação em geral. Esses alunos, independentemente do tipo de deficiência, eram titulares do direito à educação especial, matéria tratada no âmbito da assistência. Pelo texto constitucional anterior ficava garantido aos deficientes o acesso a educação especial. Isso não se repetiu na atual constituição, fato que, constitui consideravelmente um avanço para a educação dessas pessoas (ibidem, p.10).

Contudo, com a definição de educação especial a partir da LDB – como uma modalidade de educação escolar que permeia todos os níveis de ensino, é possível desvincular “educação especial” de “escola especial”. Passando a educação especial a ser considerada como um recurso favorável à diversidade que cada grupo constitui na particularidade da sala de aula. Porém, observamos que a LDB não traduz explicitamente tais pressupostos, estes se dão a partir da interpretação da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, já na tentativa de esclarecer os equívocos existentes.

Devido a LDB ter sido alvo de severas críticas, posteriormente surge uma nova legislação com o intuito de desmistificar tais equívocos, o Decreto 3.956/2001, resultante do encontro que reuniu diversos países contra todas as formas de discriminação às pessoas portadoras de deficiência. Tal decreto revoga os dispositivos anteriores que lhe são ambíguos ou contrários e acrescenta eventuais omissões prescritas na LDB.

No Brasil, esse documento foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 08 de outubro de 2001, passando a funcionar como norma constitucional. A partir deste decreto, assegura-se de forma normativa uma reinterpretação da LDB, quando aplicada em desconformidade com a Constituição Federal, como vimos anteriormente. Assim,

a Convenção da Guatemala deixa clara a impossibilidade de tratamento desejado com base na deficiência [...] que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (PFDC, 2004, p. 12).

Mesmo com a aprovação do decreto que possibilita uma nova interpretação da LDB, a proposta de educação inclusiva, pelo caráter de verticalidade com o qual se impõe a sociedade brasileira, representa um grande desafio para a escola pública, pois não se trata apenas de uma questão interpretativa, mas das condições básicas que garantam a sua efetivação.

Compreendendo (ao menos no discurso) que a educação e, em particular, a escola é uma instância peculiar na disseminação do saber, cria-se no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, durante a gestão do ministro Tarso Genro – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Com esse feito, acredita-se ter dado um grande passo para enfrentar as injustiças nos sistemas educacionais do país. Na fala do então ministro da educação, Tarso Genro (2004, p.5),

garantir o exercício desse direito é forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão, é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras [...], o fortalecimento de políticas e criação de instrumentos de gestão [...], valorizando a riqueza de nossa diversidade social e cultural.

Continua,

a constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez estão reunidos os programas [...] de educação, diversidade e inclusão educacional [...]. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas em instrumentos de promoção à cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com estes pressupostos, dá-se uma maior atenção ao trato com a diversidade e, conseqüentemente, com a educação inclusiva. As exigências se acentuam diante da implantação dessa proposta sem ao menos se pensar nas possibilidades existenciais concretas para a sua efetivação. Aquilo que se coloca em lei aparentemente arrumado, na prática desencadeia uma série de questões que historicamente se fez presente na sociedade brasileira, mas que sempre se buscou formas de velar seus sentidos, provocando o estigma da deficiência por meio da segregação.

O estigma da deficiência e a autorização da diferença

Tentaremos, a partir de então, situar o estigma da deficiência em seu contexto histórico-ontológico, apontando características permissíveis à autorização da diferença.

Vários aspectos encaminham diversas abordagens na tentativa de justificar as diferenças e/ou deficiências existentes na formação da humanidade.

É preciso, como afirma Skliar (2006, p. 53),

compreender o discurso em torno da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está numa cadeira de rodas, ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera [...] a deficiência está relacionada com a própria ideia de normalidade e com a sua historicidade.

Todos nós concordamos que as formas como se propaga a exclusão das pessoas com deficiência são inaceitáveis, romper com os vícios é ultrapassar séculos de preconceitos. Korczak (1984, p.46) ajuda-nos melhor nos situarmos a esse respeito.

A lei cruel mais franca da Grécia e Roma antigas autorizou a matar crianças. Na Idade Média os pescadores achavam em suas redes cadáveres de bebês afogados nos rios, por apresentarem alguma deformidade. Na Paris do século XVII, sobre o adro de Notre Dame se livravam dos pequeninos por nada. [...]. Ainda hoje crianças são abandonadas quando não atendem aos padrões da dita normalidade. [...]. De certo elas são protegidas pela lei, mas suficientemente?

Registros revelam que vem de longe a resistência para o reconhecimento social de pessoas que apresentam qualquer tipo de diferença ou mesmo deficiência.

As pessoas com deficiência representavam uma ameaça capaz de corroer a parte sã da sociedade, os tratamentos de desigualdade dispensados a essas pessoas e a ignorância sócio-cultural da época geravam contra elas posturas criminosas.

Segundo o pensamento platônico, o belo e a perfeição do corpo escultural eram reverenciados; os deficientes eram sacrificados ou escondidos. Segundo relatos do próprio Platão (2000, p. 163) em sua obra *A República*; quaisquer um [...] “que tenham alguma deformidade, serão levados a paradiços desconhecidos e secretos. [...] é um meio seguro de preservar a pureza da raça dos guerreiros”.

Desde seus primórdios a humanidade tende a dedicar certa hierarquização no trato com os sujeitos. Mesmo numa época em que as diferenças eram explicadas enquanto “condição natural”, os indivíduos já eram qualificados como “inferiores” pela sua “deficiência”.

Durante séculos, buscou-se justificar essas “diferenças” recorrendo-se a várias abordagens.

Entretanto, seja qual for a abordagem teórica, esta sempre ocorre sob o critério de comparação entre “opostos”, ou seja, sempre se faz necessária a superação de um aspecto pelo outro, o que não seria nem um pouco arbitrário se essa superação não carregasse consigo implicitamente uma carga ideológica – reducionista de preconceito que quando não iguala transformando todos em iguais, sobrepõe um em detrimento do outro. É neste sentido que se tem consubstanciado a visão de normalidade e anormalidade que permeia a discussão a cerca da educação inclusiva.

Historicamente são estes parâmetros predominantemente quantitativos e referentemente mórbidos que direcionam os valores e os sentimentos de apreciação das pessoas com deficiência. Ainda segundo Carvalho (2006, p.40),

*as comparações entre Eu e o Outro (quando deficiente) ocorrem numa dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico ou pelo modelo matemático que segundo a teoria dos conjuntos, organiza e separa os grupos em função das suas características diferenciadas **em busca de um padrão.** (grifo nosso).*

Dentro dessa padronicidade, algumas diferenças são socialmente aceitáveis criando apenas alguns estereótipos que associam indivíduos a determinadas raças, podendo ser consideradas normais. Pois, pela sua trivialidade, já não provocam impacto algum ao olhar o outro, ou seja, não interferem nas relações interpessoais, nem tampouco geram estigmas.

O mesmo não acontece quando o oposto se deve a "diferenças significativas" Amaral (1998), "aquelas em que um dos sujeitos ou grupos de sujeitos, por suas características físicas, sensoriais, mentais e psíquicas, não correspondem ao modelo idealizado, dele desvirtuando-se totalmente".

Pessoas que apresentam diferenças consideradas significativas, ou seja, os portadores de necessidades educacionais especiais geram certa indiferença ao olhar do outro dito normal, desencadeando uma série de sentimentos negativos, dentre eles o preconceito.

Por ser subjetivo, o preconceito se expressa das mais variadas formas, manifestando-se até mesmo na sutileza daqueles que se auto definem não preconceituosos.

Trabalhar com educação inclusiva tornou-se um desafio com o qual a escola pública, na grande maioria, mesmo não sendo sua explícita intenção, acaba por classificar pelas diferenças, gerando a exclusão dentro daquele que deveria ser o âmbito do processo de inclusão, a sala de aula.

Em um contexto onde as políticas públicas apresentam os encaminhamentos para a implantação da educação inclusiva, acaba-se esbarrando nos problemas recorrentes que todos conhecemos e que já foram pauta de calorosos debates como: falta de estrutura física e material e a falta de qualificação específica do professor, para trabalhar com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Esta última nos parece ser a problemática de maior relevância, uma vez que saber lidar com a deficiência e/ou diferença (pois não importa para nós a sentença da categoria), essa é sempre uma delicada questão que vai além das meras condições físicas e materiais, requer uma mudança de postura político-social e cultural que compreenda o "outro" não como oposto, mas como valoração contínua do próprio eu.

Compreender o outro nesta dimensão é suprimir o individualismo fazendo fluir o "nós", onde o "eu e tu" se mostrem múltiplos e complementares, historicamente constituídos.

A história não nos permitiu experimentar conviver harmônica e solidariamente com a deficiência do outro; pelo contrário, demonstrou exemplos reais de segregação e exclusão praticados em alguns casos sob a legitimação de algumas culturas da época. Porém, se é mesmo possível "aprender com os erros", é esse legado histórico que possibilita a objetivação do sujeito, que também, no caso das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, permitirá que utilizemos a história e a cultura para compreendermos e superarmos as práticas de preconceito e exclusão que afetam a sociedade contemporânea, onde a escola ocupa lugar de destaque.

Referências

AGUIAR, M. A (2000). A formação do profissional da educação no contexto de reforma educacional brasileira In. FERREIRA, Naura Syria Carpetto (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação á ação. 2. ed. São Paulo: Cortez.

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO (2000). Documento final do x encontro nacional. Brasília.
- AMARAL, L. (2002) Educação inclusiva ou sociedade inclusiva. S. Paulo.
- BAKHTIN, M. (2006). Conceitos-chave. São Paulo: Contexto.
- BRASIL. Constituição (1988). Brasília.
- BRASIL. (1996) Lei n. 9.394 de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- BRASIL. (2004). Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. 2. ed. rev. e atual. Brasília : Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva.
- BRASIL. (2001) Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2009.
- CAVALCANTE, M. do S. de A. (2002). Ensino de qualidade e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais: O simulacro de um discurso modernizador. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- CARVALHO, R. E. (2006) Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação.
- CHAUÍ, M. (1993). Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 4. ed. São Paulo. Cortez.
- GADOTTI, M. (1995) História das ideias pedagógicas. São Paulo. Ática.
- GENTILI, P. (1994). O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____ Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 4. ed. Vozes.
- HOBSBWM, E. (1995). Era dos extremos: o breve século XX(1914-1991). São Paulo: Cia das Letras.
- KORCZAC, J. (2000). Percursos dos direitos da criança. In: GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: ARTMED.
- MONTANÕ, C. (2000). La política social: Espacio de inserción laboral y objeto de reflexión del servicio social. In: BORGIANI, Elizabete, MONTANÕ, Carlos (Orgs.). La política social hoy. São Paulo. Cortez.
- NASCIMENTO, A. do.; SILVA, A. F. da.; ALGEBRAILE, M. E. B. (2002). Estado, mercado e trabalho: Neoliberalismo e políticas sociais. In. Neves. O empresariamento da educação. São Paulo: Xamã.
- ROCHA, E. F. (1991). Corpo deficiente: um desvio da norma? Terapia ocupacional, v.2. nº4, jul/ago. São Paulo.
- SANTOS, B. de S. (1995). A construção multicultural da igualdade e da diferença. Palestra proferida no VII Congresso brasileiro de sociologia. Rio de Janeiro.
- SAVIANI, D (2001). A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas. Autores Associados.

SKLIAR, C. (2006). A invenção da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade In:
CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: Com os pingos “nos is”. Porto Alegre: Mediação, 2006.

As Políticas Educacionais e as Implicações no trabalho docente: Uma discussão sobre reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul 2011-2014

Simone Gonçalves da Silva, Fernanda Amaral de Souza, Leonardo Dorneles Gonçalves⁷⁷

Resumo

O presente texto tem como objetivo analisar e discutir a recente reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul-RS e suas implicações no trabalho docente. Para tanto, questionamos como o documento referência se apropria dos autores da educação e trabalho e estabelece a orientação do ensino politécnico na prática docente, sendo que 90% dos professores possuem contratos temporários e não tiveram formação nessa perspectiva, necessitando, por vezes, trabalhar em diversas escolas com uma carga horária mínima em cada estabelecimento. Como metodologia, caracteriza-se enquanto uma pesquisa bibliográfica na qual realizamos uma análise dos principais documentos que orientam e regulamentam a política de governo do estado do RS, que não se propõe às conclusões generalizáveis e sim contribuir para as discussões no campo das políticas e do trabalho docente. Os resultados apresentados demonstram que o documento possui um grande avanço em relação à compreensão das políticas educacionais para o Ensino Médio, principalmente na consolidação teórico-metodológica do trabalho como princípio educativo. Sobre a centralidade do trabalho nas ações educativas, o documento situa essa concepção ao fazer inferência nos estudos do campo do trabalho e educação. No entanto, apesar do texto apresentar avanços em questões teóricas, a efetivação da política parece estar distante, principalmente pelo fato da grande maioria dos professores não terem a formação sobre educação e trabalho, o que pode dificultar a compreensão e “sucesso da proposta” e criar certa resistência, pois denota que o professor é o único “responsável pela sua formação e sua incompreensão sobre a política”. A questão chave da análise é que existem descompassos da discussão apresentada no documento oficial em relação à maneira como tenta ser materializada, que ao invés de propor uma orientação sobre trabalho e educação, causa determinada confusão teórico-metodológica. Sendo assim, evidencia-se o processo de recontextualização da política no ambiente da escola, por estar aplicando de diferentes formas conforme diferentes compreensões e interpretações de seus professores e seus contextos escolares. As recentes reformas educacionais possuem características do mercado, da gestão e da performatividade, reflexo do setor de produção da sociedade atual, ou seja, buscam aprimorar a mão de obra para o Capital, sobretudo num país em desenvolvimento como o nosso. Diante disso, a prática na sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em suas respectivas áreas do conhecimento. Diríamos que essa reforma, na maneira como tem sido implantada traz à categoria docente inseguranças, ansiedade, angústia por desconhecimento dessa nova forma de trabalho, bem como a falta de orientações e formações por parte das instituições mantenedoras para com os docentes. A mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e ramifica-se, na preparação do professor, pela introdução de formas novas de “treinamento não intelectualizado”, baseado no desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: políticas educacionais. ensino médio. trabalho docente.

⁷⁷ Universidade Federal de Pelotas, Agência Financiadora: CAPES

Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar e discutir a recente proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao ensino médio (2011-2014) no Rio Grande do Sul (RS) e suas implicações no trabalho docente. Para tanto, questionamos como o documento referência se apropria dos autores da educação e trabalho e estabelece a orientação do ensino politécnico na prática docente, sendo que um grande número de professores possuem contratos temporários e não tiveram formação nessa perspectiva, necessitando, em muitos casos, trabalhar em diversas escolas com uma carga horária mínima em cada estabelecimento.

O estudo se faz necessário mediante a importância que o tema vem apresentando a partir do momento em que emergem as reformas educacionais, os atos legais e as ações governamentais destinados à educação que orienta uma nova organização do espaço e tempo escolar. Em relação ao Ensino Médio, ocorre grande ênfase na mídia em relação aos baixos índices, repetência, evasão, discute-se muito “soluções” para a conquista da qualidade em educação, a partir da premissa do discurso neoliberal de lógica mercadológica ao estimular a competitividade, a excelência e eficiência.

As políticas de avaliação e reestruturação do currículo são apresentadas e criadas como se fossem a garantia da qualidade da educação. Emergem campanhas pela educação que elaboram estratégias onde todos são colaboradores para o alcance da qualidade, ou seja, todos precisam atingir as metas determinadas pelas avaliações externas e a função dos meios de comunicação é apresentar ações de sucesso isoladas que podemos denominar educação baseada em evidências⁷⁸.

Como metodologia, caracteriza-se enquanto uma pesquisa bibliográfica na qual realizamos uma análise dos principais documentos que orientam e regulamentam a política de governo do estado do RS, que não se propõe às conclusões generalizáveis. O texto constitui-se na apresentação do documento e análise das contribuições do trabalho como princípio educativo⁷⁹ no ensino médio e fornecer subsídios para as discussões no campo das políticas e do trabalho docente.

A proposta da reforma nas Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual

A proposta dessa política implantada em 2012 pelo governo estadual do RS trouxe a justificativa que a educação no RS está em crise em relação a sua qualidade a partir dos índices de aprendizagem dos alunos, sendo assim apresenta no ano de 2011, uma reforma, que entra em ação em 2012, neste nível de ensino baseado em dados como defasagem idade série, que é de 30,5%, escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17 anos) é de apenas 53,1% (INEP/MEC). Além disso, constatam que há alto índice de abandono (13%) especialmente no primeiro ano e de 21% de reprovação no decorrer do curso. Nesta avaliação do governo, acrescentam-se ainda dados como o número de professores que num total de 24.763 (2.016 atuam no curso normal, 2.037 no ensino profissional e 22.747 no Ensino Médio). A análise leva em conta também questões como infraestrutura das escolas, que são precárias, qualificação de

⁷⁸ Concepção de Ball (2007) apresentada em FERREIRA, M. S. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. *Práxis Educativa* (Impresso), v. 4, p. 123-130, 2009.

⁷⁹ No Brasil, o termo princípio educativo foi e vem sendo apreciado por um considerável leque de autores, entre os quais poderíamos citar os mais conhecidos, como Saviani (1986 e 1984), Kuenzer (1998 a, 1989, 2004), Frigotto (2001a, 2011b, 2002), Franco (1989), Machado (1989), Nosella (1989), Ferreti & Madeira (1992). No plano mundial, seguindo uma tradição entre os marxistas, provalmente Gramsci tenha sido o pensador que mais debateu o tema, sem contar, é claro, Makarenko (1985) e também Pistrak (1981). Manacorda (1997), por sua vez, procura dissecar o assunto em Gramsci, e Enguita (1993), Marx. (TUMOLO, 2005, p.240)

professores e considera-se por parte do governo como agravante os currículos serem fragmentados, dissociando-se, segundo a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, da realidade sócio-histórica e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação.

Segundo a Proposta Pedagógica da Reforma do RS, a qual vem referendada por autores como Saviani, Frigotto, Ciavatta e Ramos é necessário que se crie uma concepção de educação unitária superando a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, criando a educação politécnica que para Saviani define-se como: “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 42).

Como o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei 11.741/2008 normatizam a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, de forma articulada, concomitante e subsequente, revogam o Decreto nº 2.208/1997 o qual separa a educação integral da educação técnica, considerada por Ramos (2010) como uma condição social e histórica necessárias para a construção do Ensino Médio unitário e politécnico, integrando o ensino médio integrado ao ensino técnico.

Para Simões (2010) o Ensino Médio no Brasil confere a dupla função de preparar os alunos para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho, produzida dentro de determinadas relações sociais e, em particular, no projeto capitalista de sociedade. O autor menciona que, a noção de politécnica postula que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais e que o conceito de politécnica implica a união entre escola e trabalho ou entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

O Ensino Médio na visão de Carneiro (2012) funciona divorciado do conceito de educação básica e descolado das necessidades básicas do aluno. Segundo o autor, o professor sem formação adequada é o apoio que a máquina política viciada usa para fabricar professores temporários.

O mesmo enfatiza que o problema não está relacionado com a habilitação dos professores para lecionar nas disciplinas abandonadas ou que o sistema seja incapaz de recrutar e manter professores qualificados, mas, que o problema passa pela questão da seletividade negativa e que não daria para considerar uma seletividade positiva sem passar pela melhoria da remuneração, sendo conveniente ver o professor como um trabalhador vocacional.

Na Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, a Secretaria de Educação do RS assume o compromisso de desenvolver um projeto educacional que atenda as necessidades de mercado, com a centralidade no indivíduo, a partir da proposta de formação integral. Esta proposta tem como concepção a base na dimensão politécnica, com o aprofundamento na articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, com a perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania.

O documento referência que orienta toda a proposta de reformulação do Ensino Médio do RS (2010-2014) transformando-o em Ensino Médio Politécnico explicita as diretrizes da reforma. Segundo o mesmo, a formulação de Políticas Públicas para a Educação tem o objetivo de oferecer uma educação com acesso e com qualidade social para todos, o que significa fazer a opção pela inclusão social, e se concretizam na medida em que são propostas e se desenvolvem radicalizando a democracia em todas as suas instâncias.

A concepção pedagógica sinalizada nesse documento se baseia na centralidade das práticas sociais tendo como origem e o foco no processo de conhecimento da realidade, no diálogo como mediação de saberes e de conflitos transformando a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos. Nestas práticas sociais, os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizam a convivência.

Os objetivos do Ensino Médio apresentados no documento são os contemplados pela Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos na finalização da Educação Básica e no Ensino Superior; consolidar no educando as noções sobre trabalho e cidadania, de modo a ser capaz de, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade; possibilitar formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando; compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes.

Para abarcar essa complexidade em suas diferentes dimensões, o currículo escolar estrutura-se considerando as fontes do currículo epistemológica, filosófica, sócio antropológica e sócio psicopedagógica. Sendo assim, o currículo do Ensino Médio Politécnico terá duração de três anos, com carga horária total de 3000h, sendo 1000h a cada ano, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos por ano.

A Matriz Curricular de cada escola conforme a distribuição do tempo curricular deverá garantir a oferta da formação geral e da parte diversificada. Contudo, no primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, para facilitar a organização da implantação da reforma, a escola deverá ofertar carga horária de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. Em relação aos demais anos aponta-se como diretriz orientadora que sejam considerados os seguintes percentuais: No segundo ano 50% para cada parte da formação, e no terceiro ano 75% para parte diversificada e 25% para formação geral, cabendo então a cada escola definir nos seus regimentos durante o ano de 2012. Esta proporcionalidade de distribuição das cargas horárias dos dois blocos não é rígida, visando assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar.

A articulação dos dois blocos do currículo, formação geral e parte diversificada, será desenvolvida por meio de projetos construídos no Seminário Integrado (que está localizado na parte diversificada), pela transversalidade de eixos, que oportunizam a apropriação da vida e as possibilidades no mundo do trabalho.

A metodologia deve ser trabalhada conforme a *Interdisciplinaridade; Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial e Trabalho como Princípio Educativo*.

A Avaliação Emancipatória é um ponto importante nesse documento se caracteriza como um processo e a possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente. Porém, é importante relatar que os docentes têm dificuldades de trabalhar esse ponto, pois suas formações acadêmicas foram concentradas num currículo fechado, classificatório, excludente.

Referenda o Conselho de Classe Participativo que é uma reunião sistemática de professores e alunos de uma turma, que necessita ocorrer antes da definição dos resultados parciais (bimestre ou trimestre) ou finais (ano letivo), com a participação da equipe diretiva, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a

aprendizagem, individual e coletiva dos alunos. Na prática, às vezes nos deparamos com conselhos vazios, pois, os professores desse nível de ensino, por terem uma carga horária baixa, desdobram-se em várias escolas, não sendo possível a participação deles nessa etapa do processo educativo.

A Expressão dos resultados na Construção da Aprendizagem do aluno, decorrente de análise em Conselho de Classe, ocorrerá ao final de cada bimestre ou trimestre, conforme a previsão da escola, indicando o desenvolvimento da construção da aprendizagem do aluno, apresentando-se como Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) complementado com um parecer descritivo dos alunos em cada área de conhecimento..

O estágio segundo o documento visa oportunizar, pela utilização de tempos e espaços fora da escola, integração entre teoria e prática, por meio de suas aprendizagens e do seu fazer, e na relação com o outro.

Formação para o mundo do trabalho: compreendendo o trabalho como princípio educativo

O trabalho como princípio educativo foi pensado e proposto a partir do processo de industrialização, no qual os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário à indústria era fruto entre as atividades práticas e os estudos teóricos, uma vez que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teóricas e práticas (NOSELLA, 2011).

Segundo Nosella (2011) o trabalho como princípio educativo passou a significar o objetivo geral de todo o processo educativo, capacitando as gerações mais novas a transformar a natureza, de forma científica, humanizando-a.

Sobre o tema o autor enfatiza que o princípio pedagógico específico do Ensino Médio deve estar condicionado à indefinição natural e heurística dos adolescentes que estão em busca de autonomia, identidade pessoal e inserção social. Para ele é fundamental que ajudemos os jovens a descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade, oferecendo uma formação omnilateral, um fazer com excelência, em sintonia com o próprio talento, oportunizando o saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea.

Reconhecer o trabalho como princípio pedagógico, é discutir o trabalho como elemento constitutivo do próprio homem. Partindo do princípio do qual afirma Engels que o trabalho é a “condição básica e fundamental de toda a vida humana” e que o “trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p.13). Sendo assim, a natureza do homem é o trabalho, ou seja, sua ontologia⁸⁰.

É pelo processo do trabalho que o homem produz sua essência, portanto sua funcionalidade social e sua história. Nas palavras de Marx, “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2004, p.36). Nesse sentido, o trabalho no processo histórico integra profundamente a relação homem e natureza, sendo indispensável para sua sobrevivência, enquanto atividade e valor de uso.

Segundo Tumolo “o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social” (TUMOLO,

⁸⁰ Termo aprofundado por Lukács. Para a ontologia do ser social o trabalho. Tradução do Prof. Ivo Tonet (UFAL), a partir do texto II Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de Per una Ontologia dell' Essere Sociale. Roma: Editori Riuniti, 1981.

2005, p.256). Pode-se questionar que o trabalho como princípio educativo é mais do que apropriação, pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, é compreender as relações de trabalho na sociedade capitalista, que diferencia do emprego e que se aproxima da natureza do próprio homem.

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. [...] É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005. p.2).

A reconfiguração do papel do processo educativo na formação do trabalhador, ainda é um espaço de luta hegemônica do capital, no qual muitos trabalhadores ficam excluídos do sistema. É necessário romper com essa barreira desumanizadora do trabalho, criando condições para educar na perspectiva de ser um cidadão pleno objetivando o papel da escola pela formação integral nas proposições da conscientização, da criticidade e dos conhecimentos científicos, sociais e culturais que perpassam o ser e fazer humano.

A Reforma do Ensino Médio e seus limites, possibilidades e resistências

Como tem se observado nas escolas públicas estaduais do RS, a resistência por parte dos docentes na reforma do Ensino Médio Politécnico, não é novidade. Na história da educação brasileira, aconteceram inúmeras reformas até o presente momento, a maioria delas vinculadas ao Ensino Médio e a busca pelo sucesso nas avaliações externas. Com a recente divulgação do IDEB na educação, esse debate encontra-se em grande efervescência, momento em que todos procuram achar culpados ou saídas para esses problemas que não são novos na educação.

Segundo Cunha (1977), desde a implantação da lei 5692/71 houve resistências da burocracia educacional à reforma educacional, por não considerar a falta de recursos humanos e materiais das escolas. Em paralelo à falta de recursos, neste período houve um aumento significativo do número de alunos matriculados no Ensino Médio. Outros problemas surgiram, como a necessidade de novos currículos, de se estabelecer associação entre as escolas e as empresas, de identificar as necessidades do mercado de trabalho, da construção e/ou adaptação de escolas, além da formação de professores e outros profissionais para os novos cursos.

De acordo com as novas diretrizes, os cursos técnicos profissionais foram desvinculados do nível médio para serem oferecidos concomitante ou sequencialmente. Na concepção do MEC, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, que passa a ter a característica de terminalidade, o que muda a identidade estabelecida para este nível contida na lei anterior (nº 5.692/71), que se caracterizava por sua dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

A dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira, tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, como expressa as relações e contradições do capital e trabalho (NASCIMENTO, 2007, p.87).

Durante muito tempo a educação vem sendo voltada para a sociedade de classes, com intuito de qualificação da mão - de - obra e atender a exigência do mercado competitivo, suprimindo as necessidades de produção de cada momento histórico. Sustentando o discurso da dualidade do Ensino Médio no Brasil, com o advento da industrialização, já era organizado um ensino com duas vertentes, um ensino secundário regular voltado para a elite e outro voltado para as classes populares. Somente entrava para a universidade alunos provenientes das escolas secundárias.

A partir da criação da Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, emerge a terceira Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que apresenta inovações, principalmente na seção Ensino Médio. Como integrante da Educação Básica e garantido progressivamente o direito subjetivo ao Ensino Médio, também temos em pauta a volta da discussão, se polarizando: de um lado os neoliberais (meritocracia, identidade própria do ensino médio, retirando disciplinas de formação geral) e do outro lado os populistas (politecnia). A nova LDB tenta superar esta contradição, introduzindo a idéia de uma escola média com o objetivo de integrar a participação do jovem à vida política e produtiva (NOSELLA, 2011).

Em relação à análise de Domingues et al (2000), alguns aspectos problemáticos, que podem comprometer o seu êxito, devem ser considerados na reforma do Ensino Médio: os princípios curriculares (interdisciplinaridade e contextualização), e a divisão curricular (base nacional comum e parte diversificada) propostos, não são novos na tradição de reformas curriculares no país. A cultura existente de transmissão dos conhecimentos, derivada da escola tradicional, que não desenvolve a formação de atitudes, valores e competências mais amplas; a formação de professores e a falta de professores para o Ensino Médio constituem sérios obstáculos na implantação da reforma curricular, bem como a falta de fonte fixa de financiamento para o Ensino Médio.

Kuenzer (2000) ao analisar a reforma do Ensino Médio, observa que não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sóciohistóricos, e ao mesmo tempo extinguir os cursos profissionalizantes estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada através da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre Ensino Médio e Profissional.

Nos últimos anos tem se avançado em políticas, principalmente trazendo em pauta a centralidade do trabalho para o papel do espaço e tempo escolar, mas ainda se faz necessário a formação dos professores nas bases do trabalho e educação para uma melhor efetivação das políticas, o rompimento da visão dualista da escola para pobre e para ricos, a vinculação do Ensino Médio ao Profissionalizante e a proposição de uma escola a partir do trabalho para além da simplesmente pela junção do trabalho manual com o trabalho intelectual.

Contextualizando a Reforma do Ensino Médio

Essa reforma chegou ao conhecimento público no ano de 2011 de forma imposta à comunidade escolar. Primeiro porque a comunidade escolar (pais, professores, funcionários, alunos) não foi consultada a respeito, nem tomou conhecimento da discussão e construção desta. A reforma chegou pronta somente para apreciação. O governo do Estado apresentou a proposta em forma de conferências, as quais

ocorreram em cinco etapas, todas em 2011. A 1ª etapa (escolar) ocorreu em setembro, a 2ª etapa (municipal) em outubro, a 3ª etapa (regional) em novembro, a 4ª etapa (inter-regional) em novembro e a 5ª etapa- Conferência Estadual realizou-se em Porto Alegre com a participação dos delegados escolhidos na etapa inter-regional. A 6ª etapa foi a elaboração do Documento Final (Documento Referência). Da 1ª a 4ª etapa a participação da comunidade deu-se na seguinte proporção: professores (75%), funcionários (5%), alunos (15%) e pais e/ou responsáveis (5%).⁸¹

Na época ocorreram diversos descontentamentos, pois, os participantes argumentavam que embora tenham ocorrido algumas colocações a respeito na tentativa de esclarecimentos de dúvidas, sugestões de melhor aplicação como estudos piloto, divergências quanto a prazos para início da implantação e formas de implantação da reforma, as decisões estavam estabelecidas e a própria organização dos seminários. Também teve o argumento que não ocorreriam mudanças estruturais no projeto, que ele estava sendo somente apreciado pelas comunidades escolares, sem votação de propostas visando algumas mudanças. Havia como ainda hoje há pouco conhecimento por parte dos representantes da SEDUC e CRE's, sobre futuras ações e o desenvolvimento delas.

Esses momentos causaram muita indignação e perplexidade no magistério e comunidade escolar, pois os mesmo nesses momentos não tinham direito a voz, e a nova matriz curricular estava aprovada e implantada “dentro de um modelo democrático”.

Esta reforma tem produzido no contexto da prática, grande insegurança, angústia, inquietação por parte dos professores, pois os mesmos, em sua maioria, desconhecem as formas de trabalho propostas e sentem dificuldades na sua aplicação, pois trabalham em diversas escolas as quais têm muitas restrições na composição dos horários de aula e hora- atividade para a realização das reuniões dos grupos.

Como vivemos numa era de globalização e de grandes inovações tecnológicas, essas políticas se disseminam rapidamente mundo a fora sendo muitas vezes copiadas, recontextualizadas e aplicadas em diferentes contextos .

Segundo Mainardes (2006), o Banco Mundial, UNESCO, OCDE, FMI são agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Essas influências são recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-Nação, ocorrendo uma interação dialética entre o global e o local. A globalização se dá pela migração de políticas que se recontextualizam nos contextos em que as políticas públicas são iniciadas e discursos políticos construídos.

Essas políticas globais coordenadas pelos organismos multilaterais Banco Mundial, UNESCO, OCDE, PNUD se espalham pelo mundo por intermédio de documentos que não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, mas também produzem o discurso justificador da reforma. Como são escritos em outro contexto, necessitam erigir consensos locais para sua implantação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Isso acontece em formas de rede disseminando-se por todas as fronteiras, chegando até nossas escolas com grande ênfase no desempenho, eficiência, eficácia e avaliação.

Seguindo esta lógica, Bowe e Ball, 1992 (apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005) relembram que o textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, na arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos, dizem eles, abordar, por exemplo, a legislação

⁸¹ Esse depoimento advém da experiência vivenciada numa escola estadual de ensino médio na cidade de Pelotas e documento entregue pelo governo.

como dimensão de um processo contínuo, cujo lócus de poder está constantemente mudando. Da mesma maneira, podemos observar como os vários recursos implícitos nos textos são recontextualizados e empregados na luta por manter ou mudar certas visões sobre escolarização.

Lopes e Macedo (2011, p.253) argumentam que,

Ball valoriza as recontextualizações como inerentes aos processos de circulação de textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais deferentes níveis de produção de políticas.

A grande questão presente na análise aborda os descompassos da discussão apresentada no documento oficial em relação à maneira como tenta ser implementada. Pode-se evidenciar o processo de recontextualização pelo constante movimento de articular os níveis macro e micros, pode se inferir que cada escola vem sofrendo com esse processo, por estar aplicando de diferentes formas conforme diferentes compreensões e interpretações de seus professores e seus contextos escolares.

Ball (2001, 2004), reforça em seus artigos que as tecnologias da reforma são mercado, gestão e performatividade, os quais estão caracterizados nesta reforma. Essa responsabilidade autocentrada, são características necessárias do profissional autônomo, empreendedor e eficiente, reflexo do setor de produção da sociedade atual.

Segundo o mesmo, a prática da sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às novas demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em pedagogia. Essa reforma como tem sido implantada traz à categoria docente inseguranças, ansiedade, angústia por desconhecimento dessa nova forma de trabalho como também falta de orientações e formações por parte das instituições (SE, CRE) para com os docentes.

A mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e ramifica-se, na preparação do professor, pela introdução de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado nas competências.

A seguinte pergunta encontrava-se e encontra-se flutuando e servia e serve como reflexão: “Como implantar a reforma do Ensino Médio Politécnico cujas diretrizes são a interdisciplinaridade, projetos e contextualizações neste nível onde um número significativo de professores são contratados, não tiveram formação nesse formato e com essa realidade necessitam trabalhar em diversas escolas com contextos escolares diferentes, muitas vezes com uma carga horária mínima em cada escola para garantirem condições mínimas de sobrevivência e dignidade?

O documento pode ter avançado em questões teóricas, mas o que dificulta a efetivação da política não pode ficar a cargo do Estado e também dos professores, principalmente pelo fato dos professores não terem a formação sobre educação e trabalho, o que pode dificultar a compreensão e “sucesso da proposta” e criando uma resistência, além de inferir que o professor “responsável pela sua formação e sua incompreensão”.

Considerações finais

Percebe-se ao analisar o percurso do ensino médio que sempre tem sido designada para a reprodução do capital. A partir das reflexões considera-se que existem muitas ações do governo, em relação ao subsídio

de políticas públicas voltadas para esse nível de ensino que trazem a premissa que os baixos índices de ensino e aprendizagem serão superados, quando a escola souber lidar com a questão do trabalho.

As discussões apresentadas demonstram que o documento possui um grande avanço em relação à compreensão das políticas educacionais para o Ensino Médio, principalmente na consolidação teórico-metodológica do trabalho como princípio educativo. Sobre a centralidade do trabalho nas ações educativas, o documento situa essa concepção ao fazer inferência nos estudos do campo do trabalho e educação. No entanto, apesar do texto apresentar avanços em questões teóricas, a efetivação da política parece estar distante, principalmente pelo fato da grande maioria dos professores não terem a formação sobre educação e trabalho, o que pode dificultar a compreensão e “sucesso da proposta” e criar certa resistência, pois denota que o professor é o único “responsável pela sua formação e sua incompreensão sobre a política”.

A questão chave da análise é que existem descompassos da discussão apresentada no documento oficial em relação à maneira como tenta ser materializada, que ao invés de propor uma orientação sobre trabalho e educação, causa determinada confusão teórico-metodológica. Sendo assim, evidencia-se o processo de recontextualização da política no ambiente da escola, por estar aplicando de diferentes formas conforme diferentes compreensões e interpretações de seus professores e seus contextos escolares.

As recentes reformas educacionais possuem características do mercado, da gestão e da performatividade, reflexo do setor de produção da sociedade atual, ou seja, buscam aprimorar a mão de obra para o Capital, sobretudo num país em desenvolvimento como o nosso. Diante disso, a prática na sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em suas respectivas áreas do conhecimento. Diríamos que essa reforma, na maneira como tem sido implantada traz à categoria docente inseguranças, ansiedade, angústia por desconhecimento dessa nova forma de trabalho, bem como a falta de orientações e formações por parte das instituições mantenedoras para com os docentes. A mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e ramifica-se, na preparação do professor, pela introdução de formas novas de “treinamento não intelectualizado”, baseado no desenvolvimento de competências.

Por esse caminho se problematiza que tipo de trabalho e/ou trabalhador nossa sociedade exige e como o Ensino Médio deve integrar essa demanda. Ao fazermos referência a essa especificidade do Ensino Médio que possua em sua gênese o trabalho como princípio pedagógico, independente seja ele integrado ou profissionalizante, deve preocupar-se com o método de estudo, o pensar crítico e a reflexão das contradições da sociedade pelo próprio trabalho que constitui o homem.

Surge então o conceito de politecnia, para contemplar as aspirações em relação ao Ensino Médio, que se refere à articulação entre escola e trabalho, proporcionando uma formação que articule o estudo e o aprendizado da ciência, da tecnologia, da vida, da política, da história, da sociedade e das transformações no mundo do trabalho.

Para lidar com essa concepção de trabalho como princípio educativo, propõe-se o desafio para uma nova configuração do Ensino Médio, este de criar condições para uma educação comprometida com os jovens e adultos na perspectiva de dialogar com as mudanças sociais. Para isso é necessário investimentos na qualidade e universalização do ensino, subsidiando a formação específica e continuada dos profissionais da

educação, a infraestrutura das escolas, carga horária para planejamentos e discussão em grupo dos docentes, assim como a garantia de direito à educação e preparação para a cidadania.

Referências

- Ball, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteira*, 1(2), 99-116.
- Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do Bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Brasil (2003). *Constituição da Republica Federativa de 1988*. 13ª Ed. Porto Alegre: CORAG.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC.
- Carneiro, M. (2012). *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cunha, L. (1997). *Política Educacional no Brasil: A profissionalização no ensino médio*, Rio de Janeiro: Eldorado .
- Domingues, J.; Toschi, N. & Oliveira, J. (2000). A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, 21 (70), 63- 99
- Engels, F.(2004). Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In Ricardo Antunes. *A dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular.
- Ferreira, M. (2009) A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. *Práxis Educativa*, 4, 123-130.
- Frigoto, G; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005). O trabalho como principio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In Hélio da COSTA & Martinho CONCEIÇÃO. *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT.
- Kuenzer, A (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito *Educação & Sociedade*, 21 (70).
- Lopes, A & Macedo, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S. J.; MAINARDES, Jéferson. *Políticas Educacionais: Questões e dilemas*, pp. 249-283. São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. 27(94), 47-69.
- Marx (2004). Processo de trabalho e processo de valorização. In: Ricardo Antunes. *A dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular.
- Nascimento, M. (2007). Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, 15 (1) 77-87.
- Nosella, P.(2011) Ensino Médio: Em busca do Princípio Pedagógico. *Educação & Sociedade*, 32 (117),1051-1066.

- Ramos, M.(2010). Ensino médio integrado. Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In Jaqueline Moll, *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual 2011-2014.
- _____. Secretaria da Educação. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014.
- Shiroma, E.; Campos, R. & Garcia, R. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. *Perspectiva*, 23 (2), 427-446.
- Simões, C.(2010). Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In. Jaqueline Moll. *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Tumolo, P. (2005). O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo:uma articulação possível? *Educação e Sociedade*. 26 (90).

Políticas educativas no movimento do capitalismo: consequências sobre a formação e o trabalho docente no Alto Sertão da Bahia-Brasil

Marinalva Nunes Fernandes⁸², Gildava Araújo da S. Nascimento⁸³, Francisco Flávio A. Felipe⁸⁴

RESUMO:

As alterações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho e no modelo de produção expressam às transformações originadas pelo incremento das relações sociais capitalistas, desviando o foco da formação/qualificação resultando no expressivo avanço tecnológico e no aumento da mais-valia relativa. Essas transformações redimensionam o papel da educação e as políticas de Formação de Professores passam a exigir um olhar mais cuidadoso. Na década de noventa com a reforma educacional o tema ganha *status* e se consubstancia em possibilidade estratégica de contribuir para fortalecer o vínculo entre educação e produtividade. Não obstante ressalta-se que todo esse aparato ideológico encobre o propósito que sustenta o modelo de formação adotada que resume a busca do professor pela certificação e respalda os baixos salários e precárias condições de trabalho. Assim, considerando que a educação no Brasil, igualmente na Bahia, no que tange à formação docente tem merecido a atenção, pelo menos no discurso, do poder público e da sociedade, essa realidade nos instigou a conhecer como o movimento do capitalismo interfere nas políticas educativas e as consequências que trazem a formação e o trabalho docente no Alto Sertão da Bahia-Brasil. Desta forma, o trabalho de pesquisa teve início em março de 2011 com o objetivo de conhecer e analisar o espaço de atuação profissional, o salário e perspectivas profissionais e de vida, dos trabalhadores/as que atuam na educação básica, egressos da UNEB/CAMPUS VI no período de 2000/2010. Para o suporte metodológico fizemos opção pelo método dialético por considerar que esse movimento expressa a realidade de cada tempo, espaço e sociedade. A investigação teve como pressupostos a pesquisa qualitativa e foi realizada nos municípios que fazem parte do Território do Sertão Produtivo. Os dados foram coletados por meio de questionário organizado com questões fechadas e abertas, bastante abrangente. Dentre os vários itens analisados destaca-se que os professores são oriundos de lares que possuem um déficit alto de capital cultural, a maioria possuem pais analfabetos, e outros com quatro anos de escolarização. Coursou a educação básica na rede pública e entrou para a Universidade com uma idade defasada em relação ao nível superior. Os estudos universitários limitaram-se no espaço da sala de aula, estudavam, no máximo, duas horas por dia e não ingressaram nos grupos de pesquisa e extensão. A formação limitou-se ao ensino. Essa realidade se agrava quando a análise é realizada em relação às políticas públicas voltadas à região cujo espaço responsável para solucionar as dificuldades enfrentadas pelos sertanejos passa a ser a escola. Dessa forma o presente trabalho possui uma grande relevância por explicitar uma problemática que envolve a formação docente e as políticas educativas nesta região e as suas consequências para o trabalho e a formação docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Políticas Educativas. Alto Sertão.

⁸² UNEB/ VI, doutoranda em Educação pela PUC-GO, mnfernandes@uneb.br

⁸³ UNEB/ VI, IFBA/Campus Barreiras, gildalvaaraujo@yahoo.com.br

⁸⁴ UNEB/ VI, ffelipe@uneb.br,

Exposições Introdutórias

A pesquisa que ora se fez, pretendeu-se conhecer mais profundamente a realidade cotidiana dos professores (as) da Serra Geral da Bahia, dentro do contexto da expansão capitalista e suas influências nas políticas públicas educacionais. Parte também da necessidade de analisar a formação e a atual condição em que se encontram os professores que passaram pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* de Caetité para se iniciar na formação docente.

Tal necessidade suscitou, diante de uma situação “aparentemente visível”, porém, até então não pesquisada e analisada. A condição de trabalho enfrentada pelos profissionais da educação, e em outras áreas também, no modelo capitalista sobrepõe à valorização humana em busca da produtividade e qualidade. Nesse sentido, entende-se que a busca da satisfação material levam as pessoas ou indivíduos a não perceberem as mudanças propostas pelos mercados globais transformando-os em “meros consumidores”, mais confiantes, pois o comprar os faz sentirem-se “úteis”.

Para conhecer uma realidade, busca-se em primeiro lugar pesquisá-la. Assim, MINAYO, entende:

Ser a pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino, e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 1994, p. 17).

Como se pretendeu conhecer em parte a realidade de trabalho dos professores da Região da Serra Geral optou-se pela a universidade pública baiana de maior abrangência territorial do estado. A UNEB está presente em vários municípios de porte médio, principalmente no interior, além da capital, daí sua escolha. Com o sistema de multicampia, - compõe-se hoje de 29 *campi* agregando diversos cursos de licenciaturas. Nesse processo de interiorização, a Universidade se destaca na Serra Geral com mais de um *Campus*, no entanto, nosso estudo direcionou-se para os profissionais da educação que utilizam o Departamento de Ciências Humanas - DCH, localizado na cidade de Caetité como instituição para formação superior. Atualmente o departamento conta com seis cursos de licenciatura, que são Geografia, Biologia, Letras Vernáculas, Letras com habilitação para o Inglês, Matemática e História que formam profissionais para atuarem em todas as cidades vizinhas.

Devido a UNEB/*Campus* VI oferecer, apenas cursos de licenciatura, tornou-se, desde 1983⁸⁵, a principal responsável pela formação acadêmica da maioria dos professores que atuam e residem nos municípios que compõem a Serra Geral. Esse fator constitui um dos determinantes para que os autores desse trabalho, vinculado à linha Educação, Linguagem, Cultura e Memória que integra o Grupo de pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem, propusesse o projeto de pesquisa, intitulado “Políticas Educativas no momento do capitalismo: consequências sobre a formação e o trabalho docente na região da Serra Geral da Bahia” visando compreender a contribuição do DCH/*Campus* VI no processo de formação, a partir do recorte temporal que compreende a primeira década do século XXI. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pelo método dialético na perspectiva marxista do materialismo histórico por considerar que o movimento

⁸⁵ A cidade de Caetité-BA, forma professores para a região desde o século XIX, quando foi criada a Escola Normal. Esta sofreu alterações de nome no decorrer do processo histórico, contudo, a cidade sempre manteve a tradição de vanguarda em educação, em 1962, foi criada a Escola de Nível Superior de Caetité, através da Lei nº 1082 de 25/10/1962, posteriormente incorporada à UNEB pela Lei Delegada nº 66 de 01/06/1983 com a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité – FFCLC. Em 1997, por meio da Lei nº 7.176, as Universidades Estaduais da Bahia, foram reestruturadas e a UNEB adotou a estrutura de Departamentos para identificar as suas unidades universitárias. Com essa reestruturação, a FFCLC passa a receber a denominação de Departamento de Ciências Humanas – Campus VI. Disponível em: <http://www.uneb.br/caetite/dch/sobre/>. Acesso em, 20 de jun. de 2013.

histórico expressa a realidade de cada tempo, espaço e sociedade. A investigação tem como pressupostos a pesquisa quanti - qualitativa, por aproximar mais da fonte pesquisada, nos considerando também como objeto de análise.

Quanto aos sujeitos envolvidos, são profissionais que atuam na educação nos municípios que integram a Serra Geral da Bahia, egressos do DCH/*campus* VI, no período de 2000 a 2012.

Para definição dos municípios para aplicar os questionários, buscamos informações, de cunho quantitativo, junto aos discentes regularmente matriculados nos cursos oferecidos pelo DCH/*campus* VI no 1º semestre de 2012. Posteriormente, elegemos as cidades como maior número de pessoas matriculadas, por entender ser maior a presença do departamento nesses municípios. Assim, as cidades selecionadas nesse primeiro momento, por ordem de participação, para aplicar o questionário foram: Caetité, Ibiassucê, Guanambi, Igaporã, Lagoa Real, Brumado, Lagoa Real e Caculé. Todos com números expressivos de questionários.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi aplicada em sete municípios do entorno de Caetité, utilizou-se de questionário contendo perguntas de cunho acadêmico, profissional, cultural e econômico. Na análise, foi possível perceber a influência positiva do *campus* na vida destes profissionais, considerando que admitiram que depois de iniciarem em um curso de graduação passaram a compreender melhor a realidade em que estavam inseridos, bem como a agir com mais coerência e sabedoria diante dos impasses do dia-a-dia.

Políticas educativas e formação docente

As alterações ocorridas no mundo do trabalho e no modelo de produção nas últimas décadas, pautadas no processo de globalização, desviou o foco da qualificação manual para a qualificação intelectual que resultou no expressivo avanço tecnológico, na expansão econômica, no redimensionamento do papel da educação e da escola e consequentemente das políticas educativas e na formação docente.

A reforma educacional no Brasil iniciada nos anos de 1980 e 1990⁸⁶, pautada em um conjunto de documentos, Lei nº 9394/1996, Emenda Constitucional nº 14/1996, Decretos, Resoluções, Diretrizes, Pareceres, alterou o quadro educacional e com a implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF houve um aumento significativo de matrículas chegando à universalização do ensino fundamental. Todavia os investimentos públicos, o financiamento disponibilizado foi irrisório para a demanda, universalizou-se a matrícula, mas não garantiu o sucesso e a permanência dos alunos na escola.

As modificações posteriores, com destaque para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, que prevê, inclusive a criação do Piso Salarial Profissional, altera a dinâmica do sistema educacional brasileiro, mas limita-se a muitas propostas e poucas realizações no tocante a formação efetiva dos professores. As políticas educativas ficam restritas exclusivamente à escola. Outras iniciativas de caráter educativo⁸⁷, propostas por outras pastas ministeriais, ficam restritas a um assistencialismo incomensurável.

Para Vera Corrêa (2008, p.45), a ressignificação das tarefas docentes, ou seja, da “profissão docente foi uma tarefa dos cursos de formação de professores, para atender às exigências das reformas educacionais”,

⁸⁶ Destacamos aqui os documentos centrais, todavia consideramos importante ressaltar que a educação no Brasil sofre constantemente alterações o que dificulta precisar uma data ou um único período.

⁸⁷ Podemos exemplificar o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o Bolsa Família, dentre outros.

no finalizar do século passado e início deste, com o intuito de estar em consonância com o ideário neoliberal. Para a mesma autora, pretenderam “definir o sentido da educação escolar como parte do processo de viabilização de um determinado projeto de sociedade, que tem promovido e entranhado novas e velhas formas de desigualdades sociais e culturais”. Cabe ressaltar, que formar um profissional da educação com base em metas de produção e produtividade capitalistas, torna-os meros repetidores de padrões pautados em uma sociedade de consumo. Além de ser caracterizada pelas políticas de aligeiramento que garante somente a titulação, a situação docente vem sendo marcada pelos baixos salários e precárias condições de trabalho (DOURADO, 2001).

Dessa forma, é notável que não há implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação docente e das condições de trabalho; o esforço é para melhorar as estatísticas e não a qualidade, “[...] pois para os neoliberais, um povo pobre necessita de professores pobremente formados” Brzezinski (2008, p. 174). Nesse contexto, Veiga (2008, p.7), destaca que “a ausência de políticas governamentais de qualidade voltadas à formação inicial e continuada de professores não tem desencadeado consequências positivas para a melhoria das condições de trabalho docente e, por conseguinte, para um maior reconhecimento da profissão”.

No modelo capitalista vigente necessita-se de pessoas “capacitadas” para atender às demandas de produções mundiais associadas ao consumo. Então durante décadas, “construiu-se” este consumidor mudando os seus “gostos”. Para tal construção buscou-se o sistema de educação aqui já moldado pelas teorias neoliberais. Assim as reformas educacionais visando o acesso e a qualidade foram implantadas e transfiguradas com o auxílio das tecnologias, porém, o acesso foi pleno, mas a qualidade ficou em segunda instância. Em uma sociedade capitalista, o lucro é o termômetro do crescimento econômico e para isso a mais-valia e seus mecanismos estruturam os trabalhadores ou a massa trabalhadora. Nessa interface, segundo Bruno,

Para melhor compreendermos a relação existente entre educação e desenvolvimento econômico, cabe destacar que na mais-valia relativa o aumento do tempo de trabalho excedente resulta da passagem do trabalho simples para o trabalho complexo, (...). Essa passagem do trabalho simples para o trabalho complexo só pode ocorrer mediante inovações tecnológicas, de tal forma que o acréscimo de valor produzido se conjuga com o aumento global da produtividade, diminuindo o valor de cada unidade produzida.

Os capitalistas, por sua vez, têm interesse que a força de trabalho seja mais qualificada, pois isso lhes permite explorar também sua capacidade de raciocínio e criatividade. Da confluência de todos esses fatores resultou o aumento da instrução geral, reforçando o papel da escola e do meio social no processo formativo das novas gerações de trabalhadores, em detrimento da família, já que a criança e o jovem em situação de mais-valia relativa são cada vez mais formados por especialistas e pelo próprio meio social em que se inserem (BRUNO, 2011, p. 549-550)

Para entender como essas políticas estão presentes nos cursos de formação de professores da Serra Geral, do Campus VI e a condição de trabalho desses mesmos profissionais, é que se buscou operacionalizar esta pesquisa. É um universo complexo e amplo, pois envolvem os processos de formação acadêmica desde as condições de trabalho: carga horária, remuneração, formação acadêmica, formação continuada entre outros.

Por ser uma região interiorana, as políticas públicas, em particular as voltadas para a educação, chegam com um considerável atraso, e, em algumas situações com interpretações equivocadas. Neste sentido, ao analisar a formação docente na Serra Geral, a partir dos graduados do *campus* VI, deve-se pensar nos benefícios para a qualidade da educação básica na região, bem como na formação e realização pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos.

Assim, a pesquisa pretendeu-se conhecer, analisar e refletir a condição de trabalho e o espaço de atuação profissional, o salário e perspectivas profissionais e de vida, dos trabalhadores, professores egressos do *campus* VI, que atuam na educação. Ser social no espaço de interação dentro e fora da escola, bem como as condições que influenciaram na sua formação acadêmica e a busca pela formação continuada.

Nessa perspectiva, o trabalho em andamento preenche uma lacuna existente em pesquisas sobre a realidade do trabalho docente nessa região, em particular a investigação de egressos do DCH, além de oferecer subsídios às políticas educativas públicas para a educação na Serra Geral da Bahia.

Por ser um campo amplo de pesquisa, com muitas variáveis. Nesse trabalho destacamos os aspectos que envolvem a condição de trabalho, o nível de satisfação pessoal enquanto profissional da educação e sua condição material.

Do empírico ao analítico

Há algumas décadas, a prática educativa do professor associava-se com predominância ao conhecimento objetivo das disciplinas, com caráter de transmissão e assimilação de saberes desligado de um conhecimento da realidade econômica e social. Logo os cursos de formação, buscavam formar professores para atuar como transmissores do conhecimento, e não como mediadores da aprendizagem.

As transformações ocorridas na sociedade nos séculos seguintes, como consequências do desenvolvimento econômico e tecnológico, trouxeram desafios constantes às práticas educativas e até mesmo mudanças nos valores culturais dos próprios profissionais da educação que tiveram que lidar com novas situações dentro e fora da escola. Surge a necessidade de conhecer cada vez mais o espaço de atuação e de vivência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Vera Côrrea (2008, p.47), destaca que “a produção da existência humana do professor-trabalhador na sociedade capitalista deve ser entendida com base nas relações sociais e materiais das quais ele participa na escola, e nos diferentes espaços educativos”.

Compreender o homem nesta dimensão é entender que o processo de formação humana na modernidade está inserido na realidade social e material de uma sociedade que “se modificou e se tem, modificado profundamente nas esferas econômica, política, social e cultural das últimas décadas” (Corrêa, 2008, p. 48).

Reportando em escala local, o estudo que se fez, buscou-se em uma análise mais específica das condições de trabalho, de salários, de estudo e outras questões que envolvessem o conhecimento acadêmico e cultural, dos professores da educação Básica, da Serra Geral, *Campus* VI, para daí, chegar a uma reflexão da atuação teórica e prática desses profissionais. Nessa interface, diversos elementos e contextos se fazem presentes e manifestam a cada ação pedagógica. Para Rosa Elizabete Martins,

“É importante considerar que os desafios com os quais os educadores têm se deparado, com mudanças profundas na sociedade, no mundo do trabalho e na economia, têm alterado as relações estabelecidas na escola e contribuem para caracterizar novas exigências para a profissão” (MARTINS, 2009, p.2).

É sabido que todo universo escolar depara-se com desafios conflitantes que precisam ser analisados considerando suas próprias realidades sociais, econômicas e culturais. Os dados compilados com os questionários do grupo pesquisado, vêm confirmar que a situação refletida acima se faz presente também no cotidiano dos professores da Região da Serra Geral da Bahia. A maioria trabalha na escola pública, com grande número na esfera municipal e estadual e poucos no sistema federal e particular, atuando principalmente no Ensino Fundamental II e Médio. Há uma parcela significativa de atuação no Ensino Fundamental I, Creche, Educação Infantil e em menor quantidade na EJA. Observa-se aqui, um desvio na atuação desses profissionais, fato bem presente nas escolas públicas brasileiras. Verificou-se que quase a totalidade dos docentes trabalha em dois sistemas: o municipal e estadual concomitante, ou vice-versa, além do particular com o público. Outra especificidade desses profissionais é que os turnos de trabalho são em municípios diferentes, tornando sua jornada semanal mais cansativa, pois é preciso um deslocamento diário de 30, 40 e às vezes até mais de 500 km de distância de seu domicílio.

Em relação aos dados econômicos, verificou-se que a maioria tem renda per capita/familiar acima de 1 salário mínimo, e as faixas salariais mais expressivas ficaram de 2 a 3 mínimos e 3 a 5 mínimos. Outra informação relevante neste contexto, é que quase a totalidade contribui para ajudar na renda da família. Destes uma parcela significativa contribui com mais da metade de sua renda, mas tiveram também alguns poucos que nada contribuem.

Verifica-se nesse contexto, que o sustento dos familiares depende diretamente da renda desses profissionais e a melhoria da tão almejada qualidade de vida material e social estão associados aos seus salários.

Sabendo que atividade docente vem ao longo do tempo sendo alvo de intensa desvalorização, com baixa remuneração, carga horária desgastante e falta de auxílios para renovação das práticas pedagógicas, significou até um alento, quando conhecido a remuneração média dos professores desta região. Não teceram comentários de total insatisfação, mas que os ganhos poderiam ser melhores se houvessem uma valorização maior da área e carreira profissional. Uma grande parte reconheceu que houve uma melhora substancial na condição de ser como pessoa e compreensão da realidade em que vivem, pois se não estivessem na área da educação não teriam quase nenhuma perspectiva de futuro, por ser de uma região até pouco tempo atrás sem grandes oportunidades de emprego.

Quanto à escolha da área profissional, a pesquisa revelou que os professores da Serra Geral, escolheram a profissão por gostar e mais ainda, reconheceram a Uneb como uma Instituição com qualidade de ensino. Do universo pesquisado foram poucas as afirmativas que tenha cursado a licenciatura por falta de opção ou o único curso que conseguiu ser aprovado, apesar de que muitos escreveram sobre a não valorização da docência e do docente na atualidade. No entanto, os resultados parciais, mostraram o papel importante da UNEB, como decisiva na sua formação, pois estes asseguraram que a Instituição foi a única responsável por toda formação acadêmica recebida, além de contribuir para o crescimento pessoal e familiar, e de possibilitar melhores condições financeiras, materiais e sociais.

Mais da metade dos entrevistados disseram que os anos dentro da universidade serviram também para mudar alguns aspectos no comportamento e no raciocínio lógico e valorização de si próprios. Dentre as mudanças citadas estão: percepção de mundo e criticidade, raciocínio mais rápido, amadurecimento no modo de se comportar e ser, autoconfiança, paciência e abnegação a preconceitos.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante a formação com acesso à universidade, gastos e trabalho paralelo aos estudos (filhos, família), os entrevistados não elencaram tais fatores como desestimulantes e causadores de baixo rendimento. Porém, afirmaram que os anos de estudos não foram suficientes para uma formação completa levando-os à procura por cursos de especialização, sendo esta busca também exigência do mercado de trabalho no modelo do capitalismo atual.

Vale dizer, que embora alguns dos entrevistados optaram pela licenciatura por falta de opção, durante o curso entenderam a importância de se assumir enquanto profissional e efetivar o seu processo de formação, destacando o *Campus VI* da UNEB, como instituição que possibilitou sua inserção no mercado de trabalho, influenciando também na sua vida pessoal e no comportamento perante à sociedade.

De início a pesquisa respondeu aos objetivos do trabalho, deixando uma pequena lacuna no que tange a análise da identidade docente e sua formação cultural e as políticas públicas, embora ficasse perceptível que os professores não definiram essas questões como pontos relevantes em seu processo de formação e no exercício de sua atividade. Além de um estudo aprofundado na qualidade dos cursos de licenciaturas oferecidos pelo *Campus VI*, para uma sólida formação docente, visto que a construção do conhecimento deve se constituir pensando na emancipação humana como um todo.

Como foi dito no início, o trabalho destaca muitas variáveis e por isso induz à continuidade, pois não se esgotaram as análises. Como por exemplo, os pontos que ressaltam as perspectivas em relação ao futuro tanto pessoal como profissional. A maioria dos profissionais demonstram otimismo, autoconfiança, ideias positivas e tranquilidade, mas ressaltaram também uma extensa carga horária que na maioria das vezes até limita a continuidade da formação, lazer e outros aspectos.

Exposições finais

Depois de mais de vinte anos inserida no sertão baiano, aqui retratada pelo *campus VI*, a UNEB pode ser considerada como pioneira na formação de professores para “abastecer” as cidades no entorno de Caetité. Assim, é perceptível a importância desta Instituição para que se cumpram as determinações das políticas educacionais em que a atuação na educação básica exige formação em nível superior.

Embora as declarações dos professores evidenciem que as condições financeiras melhoraram com a graduação, faz-se necessário destacar que a formação para a docência em si também teve benefícios bem como, a consciência da importância de ser professor e seu papel na sociedade em que está inserido.

Pois bem, o *Campus VI* da UNEB, é entendido aqui como importante espaço de formação de professores tanto para a atuação profissional, como para a pessoal, visto que muitos se declaram satisfeitos com as condições em que estão na atualidade atribuindo isso à formação no departamento.

Apesar da pesquisa neste estágio não ter dado conta de analisar todas as variáveis, se mostrou imprescindível na compreensão de parte dos aspectos que envolvem o trabalho docente na atualidade e a condição dos mesmos como cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Perseu. Pesquisa em Ciências sociais. In: Hirano, Sedi (org.). Pesquisa social: Projeto e planejamento. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979, p.23-78.
- ALVES, Alda Judith. "O planejamento de pesquisas qualitativas". Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas-Cortez, mai., 1991.
- BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011, pgs. 459-450).
- BRZEZINSKI, Iria. (org.). LDB dez anos depois: Reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.
- CORRÊA, Vera. Resignificar a Profissão Docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, I. P. A. e D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- MARTINS, Rosa Elisabete MilitzWypczynski. A construção dos Saberes docentes do professor de Geografia. In: Mercator - Revista de Geografia da UFC, ano 08, número 16, 2009.
- MINAYO, M.C.S. et all. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
- PASSINI, Elza Yasuko . Convite para inventar um novo professor. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto 2007. p. 32-51.

Programa projovem campo saberes da terra: uma experiência curricular inovadora nas ilhas, estradas e ramais de Abaetetuba/PA

Maria Barbara da Costa Cardoso⁸⁸, Rosiane Morais Peixoto⁸⁹

RESUMO

O Programa Projovem Campo Saberes da Terra traz vivências da pedagogia da alternância construídas no Tempo Escola e Tempo Comunidade. A produção visa discorrer fundamentações e ações desenvolvidas pelo Programa com educandos oriundos das comunidades do campo (ilhas, estradas e ramais) do Município de Abaetetuba – Pará/BR. O município apresenta um índice significativo de jovens e adultos que não conseguiram iniciar ou concluir o Ensino Fundamental. Mediante esta realidade se indagou da possibilidade de intervenção via políticas públicas ao atendimento de acesso dos jovens e adultos trabalhadores a uma educação que trouxesse como proposta a pedagogia da alternância com aplicabilidade de um currículo integrado. Neste enfoque, a discussão remete à aproximação de uma abordagem qualitativa que segundo Minayo (2008), responde a questões muito particulares, isto é, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Elementos esses que interferem nos fenômenos estudados. Utilizou-se aportes bibliográficos e relatos de experiências dos sujeitos do Projovem Campo. Como resultado desta produção enfatizou-se o PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA como um programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. Destacou-se como relevante a possibilidade da aplicabilidade da pedagogia da alternância por meio do currículo integrado.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Integrado – Programa Saberes da Terra – Saberes do campo

INTRODUÇÃO

As reformas políticas, econômicas e sociais no contexto atual vêm promovendo impactos no setor educacional trazendo um novo perfil de implementações políticas de formulação na educação brasileira, especialmente na educação do campo, exigindo replanejamento de medidas do Ministério Público da Educação com ações de financiamento da educação direcionados a programas de qualificação profissional, inovação de projetos pedagógicos e investimento no Sistema de Ensino em colaboração com entidades federadas.

Em consequência dessa dinamicidade nas políticas educacionais, o setor público municipal vem sendo provocada a dar respostas às novas exigências e responsabilidades sociais, embora sem elaboração eficaz dos recursos financeiros, humanos e estruturais, principalmente os municípios que enfrentam sérias dificuldades de implementar ações com recursos próprios.

⁸⁸ Mestra em Educação (ICED_UFPA-2010); Especialista em coordenação e Atividades Pedagógicas (UFPA-2006); Pedagoga (UFPA-2004), Pesquisadora do GEPÉRUZ (UFPA), Cursando Especialização em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade do Campo na Amazônia (UFPA). E-mail: barbara.costa@csfx.org.br. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

⁸⁹ Esp. Língua Portuguesa e Literatura (UFPA); Esp. Em Gestão e Supervisão Escolar; Licenciada em Letras; Cursando Especialização em Educação do Campo (UFPA), Desenvolvimento e Sustentabilidade do campo na Amazônia; Email: educ.docampoabaetetuba@hotmail.com. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

O município de Abaetetuba localiza-se no nordeste paraense na região Amazônica, Baixo Tocantins. É formado por 72 Ilhas, 46 comunidades de estradas, ramais e centro urbano, formando uma população de 141 mil e 100 habitantes (IBGE, 2010).

O Município apresenta uma realidade de carência no aspecto econômico e principalmente, no que se refere à educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, aponta como maior dificuldade o deslocamento dos educandos e de docentes para a escola, o que implica uma política de transporte escolar.

Jovens e adultos agricultores na Educação do Campo apresentam situações graves de acesso à escolarização, o que requer intensidade nas questões políticas. Um dos grandes desafios se refere ao aspecto territorial e político, devido principalmente, a especificidade das localidades das ilhas estradas e ramais.

As comunidades das ilhas de Abaetetuba possuem o diferencial em relação à acessibilidade e deslocamento de seu povoado via fluvial. Utilizam barcos, rabetas e rabudos⁹⁰ como transportes de locomoção. Há lugares de difícil acesso devido a baixa da maré que torna-se um indicador para os ribeirinhos no tempo a ser percorrido com certa segurança. Quando as águas baixam (secam) não é viável viajar pelo rio-mar, como é chamado o rio Maratauíra pelos ribeirinhos da Amazônia Paraense. Esta dificuldade requer desenvolvimento de políticas educacionais que considerem de fato, as necessidades, vida e saberes do campo.

Dificuldades de acesso às escolas, o currículo descontextualizado da vida do povo do campo da Amazônia, falta de recursos materiais e formação inicial e continuada dos docentes vem sendo motivos para jovens e adultos se evadir e abandonar os estudos. Dessa forma, se faz necessário trazer à tona a problemática da invisibilidade dos sujeitos do campo, principalmente dos ribeirinhos de Abaetetuba.

Portanto, como resultado dessa produção é pertinente apresentar o Programa Projovem Campo Saberes da Terra como um dos mecanismos de acesso à escolarização de jovens e adultos agricultores familiares. Outro aspecto é pontuar a relevância do currículo diferenciado no atendimento as necessidades de aprendizagens desses sujeitos dentro da pedagogia da alternância.

1 O Programa Projovem Campo Saberes da Terra

A Política Nacional de Inclusão de Jovens no Brasil integra o Programa Projovem Campo Saberes da Terra. O PROJOVEM foi instituído pela Medida Provisória nº 411/07, representa um indutor de políticas públicas de juventude nas diferentes esferas e tem por objetivo promover a reintegração de Jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

O Projovem Campo – Saberes da Terra está centrado nos jovens camponeses de 18 a 29 anos. Tendo como referência dados da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios- PNAD de 2006 que apontou um total de 6.276.104 jovens nesta faixa etária que viviam nas áreas rurais. Desses, 1.641.940 jovens não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental, representando 26,16% do total e 3.878.757, (61,80%) não concluíram a segunda etapa do Ensino Fundamental. Para enfrentar esses índices alarmantes de exclusão educacional, o programa atendeu em 2008 uma parcela de 35 mil jovens

⁹⁰ Rabudo e rabeta são transportes fluviais no formato de canoa com instalação de motor 18 cavalos, tornando mais rápido a travessia no rio Maratauíra.

agricultores familiares em parceria com 21 estados, municípios e movimentos sociais de todas as regiões do país e pretendia atingir 275.000 jovens agricultores até 2011, com metas de atendimento para aqueles que residem nos Territórios da Cidadania.

Dessa forma, a escolarização fundamental dos jovens agricultores/as familiares integrada à qualificação social e profissional tornou-se uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo por meio da criação de políticas públicas nos sistemas de ensino que fossem estimuladoras da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável como possibilidades de vida, trabalho e constituição dos sujeitos cidadãos do campo.

O Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense é expressão de uma caminhada tecida coletivamente no Fórum Paraense de Educação do Campo com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Secretaria de educação do Estado do Pará (SEDUC) por meio de Plenária e Seminário Estadual para debater o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Programa Saberes da Terra do Ministério da Educação, em parceria com os Ministérios do Trabalho e Emprego e do desenvolvimento Agrário. Destacou-se nesse movimento a participação da Coordenação Nacional de Educação do Campo do MEC em tais eventos.

O Fórum Paraense de Educação do Campo criou possibilidades, e assumiu a construção coletiva do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense traçando ações a partir de um pensar a Amazônia com um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, capaz de reinventar a relação entre os sujeitos - homem/mulher – natureza, ancorada numa ética social e ambiental comprometida com a emancipação humana.

Focar a juventude do campo é condição sine qua non para um projeto de sustentabilidade de gerações presentes e futuras. Investir na educação do campo para jovens agricultores/as, ribeirinhos/as, extrativistas, indígenas, quilombolas, pescadores/as, entre outros, é oportunizar o protagonismo juvenil de sujeitos historicamente excluídos, fazer a escuta e acolhimento de vozes silenciadas pelo currículo hegemônico, possibilitar que sonhos de jovens amazônicos/as se concretizem por meio de itinerários formativos ancorados na inclusão social, na qualificação social e profissional. (BRASIL, 2005, p.4)

Conforme o documento citado, o compromisso do Fórum Paraense de Educação do Campo com o presente projeto se traduz por todo o processo de construção, mobilização em nível territorial e estadual. A gestão compartilhada e o processo de acompanhamento e avaliação também se constituem em compromissos assumidos.

Nesta dimensão o Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense é um Projeto que vem atender a especificidade da Amazônia, de sua diversidade e complexidade. É fortalecido pelas lutas, resistências e conquistas de educadores/as, instituições, entidades e movimentos sociais que historicamente tem investido na convicção e tessitura de que a educação é um direito subjetivo a todos os sujeitos ao longo da vida.”A juventude do campo, das águas e da floresta da Amazônia Paraense tem a possibilidade, com o presente Projeto, de reinventar suas utopias, ressignificar seu projeto de vida, fortalecendo a agricultura familiar ancorada num projeto de desenvolvimento sustentável e solidário” (BRASIL, 2005, p.4).

O referido programa objetiva investir em itinerários formativos para jovens do campo, das águas e da floresta amazônica comprometidos com a sustentabilidade presente e de gerações futuras buscando

construir a identidade das escolas do campo revestida pela temporalidade e saberes de seus sujeitos, na história das lutas e memórias coletivas dos povos amazônicos.

Considerando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB N. 1/2002, em consonância ao que o Movimento Nacional e Paraense vem discutindo por uma Educação do Campo de qualidade que vem sendo acumuladas e debatidas no Fórum Paraense de Educação do Campo, pelo referencial do Programa Saberes da Terra do MEC e o que estabelece o Art. 7º da referida Resolução, em seus parágrafos 1º e 2º, propõe a Pedagogia da Alternância como pressuposto metodológico no Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

No atendimento aos jovens e adultos agricultores familiares a Secretaria Municipal de Educação do Município de Abaetetuba (SEMEC) aderiu o PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA - programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. Considerando o Convênio Nº 062/2012-SEDUC de implantação do Programa “Projovem Campo Saberes da Terra” de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A SEMEC- por meio da Coordenação da Educação do Campo e Movimentos Sociais assumiram o compromisso de qualificar jovens agricultores/as social e ambientalmente, a fim de valorizar e fortalecer o modo de vida do campo e buscar a melhoria da qualidade de vida das famílias do camponesas, potencializando assim a pluralidade de seus saberes e dos conhecimentos técnicos e científicos.

Em Abaetetuba, atende-se pelo Projeto Projovem Campo Saberes da Terra 166 (cento e sessenta e seis) alunos na faixa etária de 18 a 29 anos e 54 (cinquenta e quatro) adultos na faixa de 30 a 65 anos de várias comunidades do campo. Conforme as comunidades há uma especificidade de vida, trabalho, educação de nossos educandos. Destacam-se como atividades desenvolvidas por eles: olaria, cultivo da mandioca, manejo do açaí, peconheiros⁹¹, produção de farinha, pesca artesanal, extração do miriti, roçado e cultivo da cana, lavoura, criação de animais de pequenos portes, além do trabalho doméstico.

O município de Abaetetuba apresenta no aspecto territorial uma especificidade geográfica. Possui comunidades na área de terra firme denominadas de estradas e ramais, o setor do centro urbano que possui maior movimento do comércio e a zona das ilhas que se estende ao longo da Costa da Baía de Marapatá, cortada por grandes rios: Rio Maratauíra, Rio Abaeté, Rio Jarumã e outros.. Esta diversidade justifica o deslocamento dos educandos do Projovem campo Saberes da Terra para a cidade por ser eixo de conexão entre as comunidades do campo.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assegura o serviço de transporte escolar. Para efetivação do deslocamento e garantia de efetivação do programa foi montado uma estrutura de transporte escolar. O Programa recebeu a colaboração de 16 (dezesseis) rabeteiros⁹² e 01 (um) ônibus, contratados pelo setor de transporte da SEMEC.

Outra estrutura essencial foi a manutenção do quadro de educadores assumido pela SEMEC. Esses educadores foram contemplados com formação continuada no Curso de Especialização de Educação do Campo em Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Educação do Campo da Amazônia Paraense. O Programa dispõe de três professores e um técnico agrícola por turma. Conta com cinco turmas tendo média

⁹¹ atividade desenvolvida pelo homem do campo, com certa habilidade para apanhar cachos de açaí das longas palmeiras. Peconha- utensílio construído com fibras vegetais (palmeira) traçado como corda, usado para firmar os pés do peconheiro ao subir na palmeira.

⁹² atividade desenvolvida pelo homem ou mulher que pilota a rabeta- espécie de canoa movida a motor.

de trinta e cinco educandos beneficiados com bolsa para execução do projeto de dois mil e quatrocentos reais para ajuda de custo .

O Programa assumido pelo FNDE contempla também o custo alimentação que é gerenciado pela Coordenação do Projovem Campo Saberes da Terra.

Tendo-se a estrutura básica, o momento do Tempo Escola acontece na cidade de Abaetetuba, na Escola Municipal Joaquim Mendes Contente. Os educandos chegam à cidade às seis horas. São acolhidos pelos educadores. O momento de aprendizagem se dá por meio de jornadas pedagógicas que acontecem de forma integral consolidando-se nos finais de semana.

Muitas educandas para garantir momentos de estudos trazem seus filhos para a escola. Essas mulheres enfrentam problemas de “poder” por parte de seus companheiros que limitam sua liberdade ao serviço de casa. O Projovem Campo lhes proporciona novos conhecimentos e aumento de auto-estima. Para o atendimento às crianças os próprios educadores se revessam para atendê-los com atividades pedagógicas. Daí nasceu o Projeto dos educadores “Sementes dos Saberes do Projovem Campo Saberes da Terra tendo como objetivo proporcionar atividades lúdicas que favoreçam o potencial do processo ensino-aprendizagem às crianças e adolescentes filhos e filhas de educandas do projovem Campo. dessa forma, a mãe fica mais concentrada nos estudos.

Os resultados do Programa Projovem Campo Saberes da Terra de Abaetetuba apresenta frequência de 90% (noventa por cento) de seus educandos. Avalia-se que a estrutura de transporte, alimentação, formação dos educadores e currículo diferenciado voltado aos saberes do agricultor familiar foram fatores fundamentais para o êxito do Programa em Abaetetuba.

Portanto, discutir o currículo, a pedagogia da alternância- tempo escola e comunidade são essenciais para a compreensão do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, o qual será ressaltado em seguida.

2 A inserção dos saberes no currículo integrado no Projovem Campo Saberes da Terra

Segundo o documento Brasil (2008, p.13) o currículo é concebido como o processo vivencial do currículo integrado do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, nas dimensões pedagógica e metodológica, e proposto na perspectiva de possibilitar aos sujeitos educativos diferenciadas formas e momentos de produção de conhecimento, apropriação de aprendizagens, que se alternem e se complementem no processo de estudo por meio de experiências educativas que envolvam os indivíduos num processo consciente de produção cultural.

O currículo no Projovem Campo Saberes da Terra deve ser compreendido como um processo que articula os saberes científicos aos saberes populares dos sujeitos do campo, num movimento dinâmico em que se trabalha com a ciência e com a realidade, objetivando a produção de novos saberes, que permitam a transformação dessa mesma realidade.

Nessa dinâmica, é possível organizar o processo formativo na perspectiva de provocar a produção de uma nova cultura, da ética e da solidariedade, do comportamento crítico e responsável, da alegria e da criatividade, da vida coletiva e compartilhada, da humanidade emancipada. (BRASIL, 2008, p.22)

O Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, a partir da construção de forma coletiva dos projetos agroecológicos que visam qualificar profissionalmente os jovens e adultos agricultores, concomitantemente, baseiam-se na construção de um currículo que tem como referência principal a formação humana e o modo de produção e reprodução da vida das comunidades e dos sujeitos do campo, objetivando uma formação geral integrada com a qualificação social e profissional. Se faz necessário, reconhecer os saberes acumulados pelos agricultores familiares em sua cultura, trabalho e trajetória de vida, e ainda, a dimensão tecnológica e organizacional presente no desenvolvimento e sustentabilidade do campo.

A magnitude do projeto está na inovação do currículo integrado que parte da realidade dos sujeitos do campo, de seus saberes e histórias. Em entrevista, Costa (2012), um dos educandos enfatizou que o período do tempo escola vivenciado no Projovem Campo torna-se mais enriquecedor quando eles (os alunos) participam da escolha dos conteúdos para os momentos pedagógicos.

Acho muito bom quando o nosso professor fala coisas que a gente entende e que a gente pode falar. Por exemplo, quando nós vamos prá roça a gente entende de tudo, desde a capina até à venda, e o professor não entende. Ai ele aprende com a gente. Na escola, a gente traz o que a gente sabe e também aprende com ele. Essa é a diferença do nosso projeto.(COSTA,2012)

Este currículo não é abordado de forma técnica e instrumental, mas perpassa a compreensão de construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas, no caso dos projetos agroecológicos requerem o tempo escola permeado de experiências, socialização a serem discutidas com os sujeitos do campo, pois se compreende que nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens.

O currículo, a partir da vivência dos sujeitos agricultores passa a ser uma opção que permite uma efetiva integração entre ensino e prática profissional, com a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações, permitindo contribuições imediatas para a comunidade e a adaptação à realidade e aos padrões culturais próprios de uma determinada sociedade.

A integração de campos do conhecimento e experiência teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (TORRES, 1998).

Dessa forma, a proposta de currículo integrado apresenta possibilidades no atendimento às necessidades de integrar o tempo escola e trabalho na formação do jovem e adulto do campo. A implementação do currículo integrado requer, portanto, diversas condições relevantes, principalmente um conhecimento profundo de seu funcionamento para que as aprendizagens ocorram da maneira desejada, o que faz necessário investir na formação específica dos educadores e materiais didáticos conforme a realidade dos educandos, além de políticas públicas que desencadeia ações voltadas ao sujeito do e no campo.

O Programa Projovem Campo Saberes da Terra assume a pedagogia da alternância respaldada pela resolução

Tem como Tempos Formativos o Tempo Escola: itinerário formativo que contempla atividades no espaço escolar, em que o saber sistematizado historicamente acumulado pela humanidade é priorizado no ensino, articulado à pluralidade de saberes dos quais os/as jovens são portadores/as. Os conteúdos da

escolarização são integrados aos da qualificação e formação profissional. É um momento também de elaboração, de planejamento dos projetos e ações a serem desenvolvidas nas comunidades e propriedade da família dos/as jovens agricultores/as. A carga horária do Tempo Escola (TE) totaliza 1.800 horas, de acordo com o detalhamento constante no desenho curricular.

Tempo Comunidade: itinerário formativo que contempla atividade extra-escolar, nas comunidades e espaços institucionais do campo, a partir da problematização e necessidades apontadas pela experiência e apropriação do diálogo de saberes (conhecimentos científicos e saberes populares) pelos/as educandos/as, dos estudos e pesquisas realizadas em sala de aula e na interação desses/as jovens agricultores/as nas suas comunidades. É um tempo família em que o/a jovem é estimulado a compartilhar seus conhecimentos e suas experiências com sua família, potencializando os conhecimentos que se apropriou para a melhoria da produção familiar, sob orientação do/a educador/a do TE. A carga horária do Tempo Comunidade (TC) totaliza 600 horas, de acordo com o detalhamento constante no desenho curricular.

Na aplicabilidade do projeto no Tempo Comunidade (TC) de Abaetetuba tivemos como suporte cinco projetos agroecológicos: “Criação de Peixes em Gaiolas Flutuantes”; “Criação de Frango Caipirão - Raça Francesa”; “Criação de Pato Paisandu”; “Horta Comunitária” e “Produção do Cultivo da Mandioca com Tecnologia”, projetos desenvolvidos como Extensão do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra da Amazônia Paraense, que visa rentabilidade e sustentabilidade para os agricultores familiares.

Os itinerários/tempos formativos se constituem em espaços que potencializam não apenas a dimensão cognitiva, mas as dimensões afetiva, social, cultural, ambiental, ética, étnica, de gênero e geração de renda dos/as jovens e adultos, possibilitando desse modo a articulação entre o estudo, a pesquisa e propostas de intervenção em nível da propriedade familiar e da coletividade.

No currículo Integrado o eixo central das discussões segundo Brasil(2005) referente ao PPP (Projeto Político Pedagógico) do programa ProJovem Campo Saberes da Terra, está voltado para agricultura familiar, desenvolvimento sustentável, sistemas de produção e organização social no espaço comunidade e dialogados nas áreas de conhecimento envolvendo Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias. O currículo do ProJovem Campo também dialoga com as áreas de conhecimento: Linguagem, código e suas tecnologias; Ciências Humanas, Ciências Naturais; Ciências Exatas e Ciências Agrárias. Essa proposta de organização curricular busca as contribuições da História, Biologia, Geografia, Matemática, entre outras áreas de conhecimento que compõem o currículo do ensino fundamental, para a compreensão e explicitação dos saberes presentes nos eixos temáticos

A organização curricular do ProJovem Campo Saberes da Terra está fundamentada no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade. Este eixo amplia suas dimensões de atuação na formação do jovem agricultor por meio dos seguintes eixos temáticos: a) Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; b) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo c) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; d) Economia Solidária; e) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial. Os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de estudo para a elevação da escolaridade.

A dimensão do eixo articulador e dos eixos temáticos dialogam com o arco ocupacional Produção Rural Familiar e as seguintes ocupações: sistemas de cultivo, sistemas de criação, extrativismo, agroindústria e

aqüicultura. Ressalta-se que o Arco Ocupacional Produção Rural Familiar possui como base técnica comum a Agroecologia, abrangendo as esferas da produção e da circulação.

O currículo integrado referenciado no Programa Saberes da Terra (2005) está lastreado nos princípios político pedagógicos assim sintetizados:

- escola formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino;
- trabalho como princípio educativo;

Dessa forma, o planejamento coletivo do Programa Projovem Saberes da Terra de Abaetetuba por sua especificidade, se faz por meio do trabalho articulado: educadores-educandos- comunidade- coordenação do Programa Projovem Saberes da Terra. Para o êxito do Programa os educadores organizam o planejamento e acompanhamento de forma integral e dialógica.

Hora Pedagógica - Momento de rodas de conversa para organização, planejamento e avaliação do Programa com participação dos educadores e outros sujeitos envolvidos. Acontece semanalmente.

Avaliação do Programa- Em Abaetetuba, a avaliação se dar no acompanhamento e implementação do programa em sua área de abrangência prevista no projeto, além de realizar encontros pedagógicos e técnicos para prestação de contas dos recursos recebidos.

Avaliação da aprendizagem - Os benefícios a ser proporcionado pelo projeto para a melhoria de vida dos educandos e de suas famílias se dar por processos avaliativos contemplando os seguintes passos:

1- Circulo de diálogos: É o momento formativo vivenciado no tempo Escola e contempla diversos processos pedagógicos referenciados na pesquisa como princípio educativo;

2- Sistematização da pesquisa: Organização preliminar das informações, dados materiais coletados no Tempo Comunidade. Buscam-se aproximações de análise da realidade pesquisada. Problematisa-se os dados coletados;

3- Realização das Jornadas Pedagógicas: O Foco das Jornadas Pedagógicas é o diálogo e o aprofundamento de saberes científicos por área de conhecimento e os saberes dos sujeitos do campo (saberes populares). Atividades Didáticas a serem realizadas no Tempo Escola.

A configuração do Percurso Formativo do Programa Saberes da Terra encontra-se sistematizado abaixo no Quadro nº 01.

Quadro nº 01: Percurso Formativo do Programa do Projovem Campo- Saberes da Terra.

COMPONENTES FORMATIVOS	ATIVIDADES	TEMPO FORMATIVO
Plano de Pesquisa	Definição das questões de Pesquisa	Tempo Escola
	Organização da Pesquisa	Tempo Escola
	Realização da Pesquisa	Tempo Comunidade
Círculo de Diálogos	Sistematização da Pesquisa	Tempo Escola
	Realização das Jornadas Pedagógicas	Tempo Escola
	Produção de Sínteses	Tempo Escola
Partilha de Saberes	Comunicação dos resultados da pesquisa por meio de atividades variadas	Tempo Comunidade

Fonte: Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo – Saberes da Terra (Percurso Formativo).

Na metodologia contemplada apresentou-se a oportunidade de refletir sobre a concepção do ensinar e aprender de maneira significativa, que propõe o programa por meio do diálogo juntos aos educadores e educandos no que fazer pedagógico diferenciado e voltado às especificidades de seus sujeitos.

Conclusão

A proposta relevante do Fórum da Educação do Campo Paraense, por meio de ações traçadas via políticas públicas tem por objetivo, contribuir com jovens e adultos alunos do Programa Projovem Saberes da Terra a saírem da situação de sujeitos excluídos para a condição de cidadãos plenos. Este programa assume princípios pedagógicos delineados na vivência dos sujeitos do campo que requer um currículo construído a partir da realidade no fazer da pedagogia da alternância considerando assim, o tempo escola e tempo comunidade.

No tempo comunidade, os alunos desenvolvem projetos agroecológicos visando uma profissionalização que contribuem para sustentabilidade de sua família.

Os Projetos Agroecológicos de Desenvolvimento e Sustentabilidade do Projovem Campo Saberes da Terra apresentam uma perspectiva de mudança da realidade sócio-ambiental em que se encontram famílias de comunidades em situação de insegurança alimentar, desemprego e outras condições precárias de sobrevivência. Neste sentido, a iniciativa de implantação dos Projetos demonstraram o interesse em ampliar a sua ação social, associando-se às comunidades, visando atender as suas necessidades prioritárias, como a redução da má condição alimentar e geração de renda.

Dessa forma, o Programa Projovem Campo Saberes da Terra vem contribuindo no processo de escolarização e profissionalização de educandos do campo. Além de proporcionar uma educação voltada à preservação do meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

Os educandos do Projovem Campo Saberes da Terra das comunidades das estradas, ramais e ilhas de Abaetetuba/PA, vivenciam problemas sociais, econômicos e educacionais, não diferenciados de uma classe historicamente excluída na sociedade brasileira. São jovens e adultos que deixaram de estudar por diversos motivos, sendo o principal, o trabalho para subsistência. Destacamos aqui, a presença da mulher agricultora na sala de aula do Programa Projovem Campo. Trazem marcas de vida, de luta, de trabalho árduo, mas não perdem a esperança de continuar seus estudos. Sabiamente, socializam saberes, partilham experiências e com alegria, enfrentam desafios para estudar e conhecer o novo.

Na busca do aprender, o Projovem Campo Saberes da Terra proporciona escolarização na pedagogia da alternância do tempo escola e tempo comunidade. Para tanto, agregando-se os saberes dos educandos agricultores familiares aos novos conhecimentos orientados pelos técnicos e educadores, têm-se como resultado, mudanças atitudinais em relação à cultura e o meio ambiente, ressalta-se também, o aumento de qualidade de vida e rentabilidade para as famílias por meio da produção agrícola orientada.

Portanto, diante da realidade do campo de Abaetetuba, especialmente dos ribeirinhos por apresentarem problemas de deslocamento de suas comunidades em busca do centro comercial, atendimento médico-hospitalar e educação de melhor qualidade na cidade, o Programa Projovem Campo Saberes da Terra veio apontar possibilidades de se pensar a educação a partir da necessidade dos seus sujeitos. Sujeitos que foram excluídos da escola formatada para atender alunos urbanocentros.

Os educandos e educandas do Projovem Campo trazem marcas identitárias do trabalho da agricultura familiar permeada de saberes culturais e sociais presentes em suas vidas e histórias. Por isso, se faz necessário que se assegure o direito subjetivo à educação de todos e todas ao longo da vida. É pertinente que os movimentos Sociais, os Fóruns comprometidos com a educação, discutam possibilidades de potencializar planejamento de políticas educacionais no atendimento de qualidade e de cidadania aos sujeitos do campo.

Acredita-se que a juventude e adultos do campo, das águas e da floresta da Amazônia Paraense têm a possibilidade de ressignificar seu projeto de vida, fortalecendo a agricultura familiar ancorada num projeto de desenvolvimento sustentável e solidário.

REFERENCIAS:

BRASIL. Projovem Campo Saberes da Terra, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Base – Projovem Campo- Saberes da Terra. Brasília, 2009.

----- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo –Saberes da Terra (Percurso Formativo), Brasília, 2008.

..... Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB N. 1, de 3 de Abril de 2002. MEC, Brasília, 2003.

-----, Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CNE/ CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Resolução CNE/ CEB Resolução Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CNE/ CEB. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. CNE/ CEB.
Resolução Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

CEE. Resolução N. 1. Pará/2009

COSTA, Geraldo dos Santos. Entrevista concedida em junho de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE), 2010.

MINAYO, M. Cecília de S. (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

PESQUISA NACIONAL DE AMOSTRA A DOMICÍLIOS (PNAD),

TORRES SANTOMÉ, Jurgio. Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes
Médicas, 1998.

Primeiro ano do ensino fundamental: Desafios enfrentados pela escola.

Maria Odete Vieira Tenreiro⁹³, Esméria de Lourdes Savelli⁹⁴

Resumo:

A educação vem ocupando prioritariamente o cenário da criação e implementação de políticas públicas que buscam o desenvolvimento humano, social e econômico de um país. Apesar das adversidades, hoje no interior dessas políticas, se busca uma superação das dificuldades encontradas na escola que garanta condições mínimas de qualidade na educação. A história recente vem mostrando que a sociedade brasileira foi marcada por inúmeras mudanças e conquistas educacionais, que foram se constituindo paralelamente com as transformações mais amplas da sociedade. É importante dizer que elas foram fruto de diferentes lutas políticas e da sociedade civil, que buscavam alavancar a educação no país e, dessa forma, ampliar a escolaridade obrigatória. O objetivo do presente texto foi o de apresentar a política educacional do Ensino Fundamental de nove anos e quais os desafios enfrentados pela escola nas vozes das professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras das escolas da rede municipal de ensino. A opção metodológica para coleta e o tratamento dos dados foi a da abordagem qualitativa e para a organização dos dados empíricos o trabalho foi inspirado no procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O instrumento para a coleta das informações foram entrevistas semi estruturadas com os sujeitos envolvidos. Por fim, a pesquisa revelou que a ampliação do ensino fundamental, faz parte de uma política de inclusão, ou seja, que a escola de nove anos se insere na perspectiva de uma ampliação de oportunidades para as crianças que não tinham esse direito garantido. O estudo ainda apontou que a implementação da política exige dos sistemas de ensino uma estruturação física com espaços e tempos adequados para o encaminhamento do processo pedagógico que atenda às singularidades da criança do primeiro ano do ensino fundamental; que a formação continuada de professores e de todos os que atuam na escola é elemento fundamental para efetivação de uma política já que a implementação e consolidação de políticas educacionais não acontecem simplesmente com a determinação de uma lei. Ela precisa, sobretudo, do professor, que é protagonista de todo processo de mudança.

Palavras chave: formação de professores, política educacional, ensino fundamental de nove anos.

O ensino fundamental de nove anos.

A sociedade brasileira tem sido marcada por inúmeras mudanças e conquistas educacionais. Vale salientar que elas foram se constituindo devido a inúmeras lutas políticas e da sociedade civil que almejaram alavancar a educação no país.

Desta forma, no decorrer da história, o país foi lentamente ampliando o número de anos da escolarização obrigatória. Para tanto, traçou-se uma trajetória histórica das determinações legais que embasam a educação escolar no Brasil.

⁹³ Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

⁹⁴ Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

Apesar de ser reconhecida como uma das mais curtas constituições brasileiras – durou apenas três anos e vigorou apenas por um ano –, a Constituição de 1934, criava leis que tratavam sobre educação, trabalho, saúde e cultura.

A carta enunciava, no Capítulo II, sob o título "Da Educação e da Cultura", onze artigos dedicados à Educação e à Cultura. Este capítulo, por sua vez, vislumbrava a possibilidade de uma educação diferente da que estava posta até aquele momento.

Já a Constituição de 1937 foi outorgada em 10 de novembro pelo então presidente Getúlio Vargas. Esta constituição previa um presidente ditador e um Estado autoritário

O que se percebia como inovações na Constituição de 1934, a Carta de 1937 marcava uma nova postura de paralisação ou enfraquecimento das conquistas já alcançadas para a Educação. Exclui do texto constitucional o artigo que garante a “educação como direito de todos” e atribui aos pais “a educação de sua prole”. Dentre as questões percebidas, a Carta de 1937 continua determinando que “o ensino primário é obrigatório e gratuito” (Art. 130).

A Constituição de 1946, que nasce em 18 de setembro, nas mãos de Eurico Gaspar Dutra, é orientada por princípios liberais e democráticos. A referida Constituição manteve vários pontos que estavam postos na Constituição de 1934 e apresentou algumas novidades. Dentre elas, como competência da União, estabeleceu, no Art. 5º, XV, “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”; a atribuição legislar não estava prescrita nas constituições anteriores. A Constituição de 1934 apontava como atribuição da União “traçar as diretrizes da educação nacional”. E na Constituição de 1937, em seu Art. 15, IV, “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes [...]”.

Nas palavras de Saviani (2003, p.194), a Constituição de 1946, ao delegar à União a responsabilidade de fixar diretrizes e bases para a educação nacional, apresentar a educação como direito de todos e o ensino primário de caráter obrigatório nas instituições públicas,

[...] abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciada em 1947 era um caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946.

Com a necessidade de reestruturar o sistema nacional de educação, foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, com base na Constituição de 1946, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 4024/61.

Com base no que já estava posto na Constituição, a referida lei vem reafirmar a educação como direito de todos.

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único – à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar aos seus filhos

Vale dizer que a obrigatoriedade na frequência escolar permanecia a de quatro anos. Após o período de quatro anos obrigatórios cursados, para o aluno prosseguir nos estudos, ou seja, frequentar o ginásio, ele deveria prestar o exame de admissão ao final da 4ª série do primário.

Para Oliveira e Araújo, esse exame,

[...] constituía um verdadeiro ‘gargalo’, pois após a conclusão da 4ª série do antigo ensino primário havia uma expressiva diminuição dos que efetivamente conseguiam ingressar no ginásio, ou seja, diminuía o número daqueles que prosseguiram os estudos (2005, p.10).

Promulgada em 24 de janeiro de 1967, a Carta Magna apresentou, pela primeira vez, de forma clara, a faixa etária destinada ao ensino obrigatório.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

Mesmo com o artigo explicitado na Constituição da República, o estabelecimento da faixa etária de 7 a 14 anos não garantiu a ampliação da escolaridade obrigatória, levando-se em consideração que a obrigatoriedade do ensino era apenas nos primeiros quatro anos.

Amparada na Constituição anterior e com o objetivo de efetuar o ajustamento da educação nacional, a reforma do ensino preconizada pelos militares, Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Na referida lei, o exame de admissão foi abolido, oportunizando aos alunos, 8 anos obrigatórios de ensino, dos 7 anos aos 14 anos, denominado Ensino de 1º grau. A Lei 5692/71 conservou pontos que já estavam estabelecidos na Lei anterior. A modificação envolveu, além da denominação que anteriormente era Ensino Primário e Ensino Médio, a passagem para Ensino de 1º grau e Ensino de 2º grau.

Essa lei garantia a entrada da criança na escola com 7 anos e admitia também o acesso das crianças no 1º grau com menos de 7 anos de idade.

O maior destaque que se deve a essa Lei foi em relação à ampliação da obrigatoriedade escolar, que passou de 4 para 8 anos. Sem dúvida, foi uma importante conquista para o Ensino Fundamental.

Essa conquista abriu a possibilidade para que as crianças das classes mais populares tivessem o direito de permanecer mais tempo na escola pública. Porém, essa conquista não garantiu a permanência das crianças na escola.

Elaborada democraticamente, em 5 de outubro de 1988 é aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil, com uma visão mais ampliada do que estava expresso nas constituições de 1934, 1946 e 1967, a Constituição de 1988 privilegia a dignidade da pessoa, quando apresenta, em seu Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao assegurar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, a Constituição afirma que a educação é algo muito maior que a transmissão de conhecimentos ou um preparo intelectual.

Quando a Constituição de 1988 trata de “direito público e subjetivo”, ela mostra que é público porque todos têm direito à educação; ele faz parte de uma coletividade e não é apenas um interesse individual. Subjetivo quando possibilita que todo cidadão tem poderes legais para exigir do governo esse direito assegurado, ou seja, o não cumprimento da lei implica exigir responsabilidade da autoridade competente.

Após inúmeros debates, mas baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a Lei 9394/96, de acordo com a Constituição de 1988, sanciona o direito de acesso ao Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito e explicita que esse acesso é direito público subjetivo:

Art. 5º O acesso ao Ensino Fundamental é direito público e subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Dentre as várias questões que estão expressas na Lei, ela reforça ainda o tempo de permanência mínima na educação obrigatória e a questão da obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para o Ensino Fundamental.

Art. 32. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]

Ao assegurar a duração mínima de 8 anos para o Ensino Fundamental, esta Lei possibilita que o Ensino Fundamental tenha maior duração.

A partir da Lei 11.274, o artigo 32 passa a ter a seguinte redação:

Art. 32 O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Enfim, o fato de as crianças de 6 anos de idade poderem se matricular no Ensino Fundamental não é uma novidade: elas já estavam parcialmente atendidas no país, apesar da não obrigatoriedade. Nesse contexto, o que se apresenta como novo é a garantia da obrigatoriedade aos 6 anos de idade, ou seja, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Prosseguindo nas questões legais, o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Ao apresentar os objetivos e metas para o Ensino Fundamental, o PNE propõe: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”. Esta meta teve duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Dando continuidade nessa trajetória, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, alterou os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB 9394/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

Posteriormente, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a duração do Ensino Fundamental para nove anos, reafirma a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade e fixa o ano de 2010 como data limite para que os municípios se adaptem à nova legislação.

Levando em consideração o ano de 2010 para implantar o Ensino Fundamental de nove anos, neste período são necessários investimentos contínuos para dar conta deste determinante legal, pois apenas um determinante legal não faz com que as mudanças aconteçam. É fundamental se pensar sobre: a formação continuada dos professores, o currículo, o projeto pedagógico, a gestão da escola, a avaliação, a organização do espaço e do tempo, dentre outras questões.

É evidente que, para construir e consolidar uma política educacional são necessárias diferentes ações. Desta forma, entende-se que uma política educacional se efetiva, de fato, no interior da escola pois é neste espaço que as políticas são implementadas.

Ainda considerando a ampliação do Ensino Fundamental, na sequência, a Emenda Constitucional nº 053, de 19/12/2006, estabelece a nova faixa etária para a matrícula na Educação Infantil, o que alterou o artigo 7º da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

Isso representa que a Educação Infantil que antes era de 0 a 6 anos agora passa para 0 a 5 anos seguindo a organização do Ensino Fundamental de nove anos que é dos 6 aos 14 anos.

Analisando esta trajetória, é importante dizer que as mudanças na educação não acontecem de um momento para outro, elas fazem parte de um processo histórico. Neste ponto, a ampliação do Ensino Fundamental representa um avanço nas políticas públicas principalmente para as crianças advindas das classes populares, pois com essa obrigatoriedade é garantida a sua inserção no sistema educacional brasileiro.

Contextualizando a pesquisa

O objetivo do presente texto foi o de apresentar a política educacional do Ensino Fundamental de nove anos e quais os desafios enfrentados pela escola nas vozes das professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras das escolas públicas da rede municipal de ensino. A pesquisa foi realizada em um município no interior do Paraná – Brasil.

Para a seleção das escolas foram identificados primeiramente os bairros do município e realizado um sorteio aleatório para a escolha dos bairros. Do total de 16 bairros no município foram sorteados 8 deles. Em seguida realizou-se um novo sorteio para eleger uma escola em cada um dos bairros. Assim, a pesquisa foi realizada em 8 bairros e 8 escolas públicas municipais.

Os sujeitos foram 15 (quinze) professoras que atuavam nas classes do 1º ano, 8 (oito) diretoras e 7 (sete) coordenadoras pedagógicas das escolas da rede municipal.

A opção metodológica para a coleta e tratamento dos dados foi a da abordagem qualitativa. Para Chizzotti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (2009, p. 79).

Na organização dos dados empíricos o trabalho foi inspirado no procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esse procedimento possibilita reunir os pensamentos individuais semelhantes que foram expressos por palavras em um pensamento coletivo.

A proposta do tratamento dos dados através do Discurso do Sujeito Coletivo,

[...] consiste em analisar o material coletado, extraindo-se de cada um dos depoimentos, [...] as idéias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das idéias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2005, p.15-16).

As vozes dos sujeitos.

O material empírico coletado propiciou condições de se conhecer quais os desafios enfrentados pela escola para responder as demandas da inclusão das crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. O que mais foi evidenciado como desafio a ser enfrentado pela escola, na posição das docentes, diz respeito à formação de professoras, ao espaço físico e lúdico mais adequado e um menor número de crianças na sala de aula. Questões como: professoras inexperientes, reconhecimento e valorização por parte dos pais, trabalho pedagógico de acordo com a Proposta Pedagógica, material pedagógico para trabalhar com as crianças em sala de aula, também foram evidenciados pelas professoras como fatores importantes que devem ser observados.

Ao serem questionadas sobre os desafios para se incluir as crianças de seis anos na escola, houve o seguinte discurso das professoras:

Um grande desafio seria a formação de professoras, a gente precisa dessa atualização, ela é bastante importante porque ela faz parte do nosso trabalho. Às vezes, a gente acha que precisa um pouco mais de tempo para se reunir em grupos. Precisamos estudar, sentar, se inteirar melhor sobre o assunto para poder trabalhar da melhor maneira possível com as crianças. Os professores que estão chegando precisam de formação básica, a alfabetização, a didática da matemática. Eu acho também que cursos mais específicos numa determinada série, cursos mais específicos para o primeiro ano, cursos mais específicos da matemática, artes, cursos mais específicos para professoras do 1º ano, 2º ano, 3º ano. [...] Existe a cultura que o primeiro ano é a antiga primeira série. Isso é muito forte. Então, eu vejo que a formação de professoras seria fundamental para romper com essa ideia equivocada. Às vezes quem entra na escola, nunca pegou um primeiro ano e já vai de cara pro primeiro ano, daí, coisa básica que tem que fazer com as crianças pequenas, não faz. Outra coisa também são os professoras que vêm para escola e não fizeram o antigo magistério, aí fizeram só licenciatura em história, licenciatura em letras, em matemática, em química ou mesmo em pedagogia, e vem e pega o primeiro ano, são professoras inexperientes. Precisamos de pessoas preparadas para trabalhar com esse 1º ano e, assim, fazer com que as crianças gostem da escola e tenham vontade de aprender e de conhecer. Outro desafio é em relação ao espaço físico, tem que ter um espaço adequado, estrutura física coerente com as necessidades das crianças. Nós não temos parquinho, isso é importante para a criança. Mesmo que o espaço seja grande, as crianças querem subir no pilar da quadra. O parquinho seria importantíssimo. O mobiliário adequado para as crianças pequenas, uma brinquedoteca na escola, espaços mais lúdicos, material de educação física, seriam um grande desafio para a escola.

Outros desafios também foram apontados pelas professoras, como:

A questão da relação com os pais o que a gente acha que está faltando é a questão do respeito, ajuda e reconhecimento para conosco. Seria necessário um resgate de valores com os pais. Como a desestruturação familiar é grande, acaba afetando o trabalho na escola. Outro desafio é todos trabalharem dentro da mesma proposta. Por mais que tenha o Projeto Político Pedagógico, nem todo mundo consegue trabalhar dentro da proposta da escola. Trabalhar com projetos não é fácil e muitas vezes encontramos os empecilhos e muitos desistem. É importante considerar também o número de alunos, são muitos alunos no primeiro ano é evidente que turmas menores, o trabalho será melhor. É também desafio, a alfabetização, pelo menos chegar no final do ano com 70% de crianças lendo e escrevendo.

Em relação à posição das pedagogas, elas apontam diferentes desafios para se incluir as crianças no Ensino Fundamental. Porém, elas destacam: a formação de professoras, as turmas numerosas, a alfabetização das crianças, dificuldades de comportamento das crianças, espaço físico e mobiliário da escola, a afetividade.

A formação de professoras é um grande desafio, são tantos desafios que a professora se depara diariamente, as crianças transferidas, a família, a realidade nova que estamos nos deparando, as crianças que tomam medicamento, as que têm dificuldade de comportamento, são aqueles ditos “hiperativos”, eu fico na dúvida se é hiperatividade ou falta de limite mesmo. Com todas essas questões, se não tiver formação, o professor não sabe nem por onde começar. As serventes também precisam de formação, algumas não têm muita paciência com as crianças. Na escola todos somos educadores. Outro ponto, diz respeito às turmas numerosas, eu acho que um bom trabalho é até 20 alunos, nós já estamos com 35, fica bem complicado. Quando a turma é muito grande, até a disposição das carteiras fica difícil. Não existe espaço suficiente para organizar o trabalho de forma que fique atrativo para as crianças. Muitas vezes é usado apenas carteiras enfileiradas devido o espaço da sala. Conseguir que as crianças saiam lendo do 1º ano é outro desafio. Eu acho que o básico é importante. Por causa dos casos que nós vamos ter lá no 2º ano do 2º ciclo, lá na 4ª série, que chegam sem isso. Porque nós não estamos dando conta desde 1º ano. Por achar que eles têm mais dois anos, a coisa começa a se enrolar. Então se tivesse desde o início um trabalho de apoio, as turmas fossem menores, tivéssemos a professora co-regente. Isso já bastaria para a gente ter um processo mais efetivo na alfabetização. Nosso trabalho no 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano, é isso, fazer com que as crianças saiam a cada ano melhores. Eu acho que algumas crianças nossas estão saindo sem isso. Então um dos nossos desafios é fazer com que as crianças se alfabetizem. O afetivo da criança é algo complicado e também é outro desafio. Tem professor que ganha a criança pela afetividade. E no momento que você ganha a criança, até a aprendizagem se desenvolve de uma forma mais tranquila. Por fim, podemos também citar como outros desafios: espaço físico e mobiliário adequado; manter o entusiasmo da criança pela aprendizagem; proporcionar um ambiente acolhedor, com segurança que dê estímulo e que ela perceba que a escola está do lado dela e quer que ela cresça e, assim, fazer com que nesse primeiro ano a criança se aproprie de conhecimentos importantes.

As diretoras também revelam vários desafios que devem ser alcançado para incluir a criança na escola. A formação de professoras, a motivação dos alunos, a segurança no trabalho pedagógico, a compreensão dos pais, o número de alunos na sala de aula, as diferenças das crianças que frequentaram a Educação Infantil e de crianças que não frequentaram, ou seja, vieram de casa, estrutura física, dentre outros desafios.

A seguir, é apresentado o discurso que justifica a fala das diretoras.

São muitos os desafios para incluir as crianças na escola, prestar atendimento as necessidades do aluno é um deles. A criança precisa de um professor bem capacitado ou que pelo menos que esteja tendo uma formação, porque é lá com a criança que vai fazer a diferença. Para isso precisa de uma formação continuada, é uma necessidade para as professoras, principalmente com as professoras do primeiro ano. Temos que buscar o lúdico, um trabalho diferenciado com essas crianças e as professoras precisariam de um acompanhamento. A gente sente a necessidade dessa formação diretamente para o professor. O professor precisa ter orientação, material na escola para que os pequenos estejam utilizando e aprendendo. Nós precisamos de mobiliário mais adequado para que as crianças pequenas fiquem mais acomodadas na sala de aula. O desafio ainda está na questão pedagógica, temos que ter clareza para o trabalho pedagógico com as crianças. Outra questão também é a quantidade de alunos na sala. Se fossem 25 crianças, seria bem mais fácil. Muitos alunos, um atrapalha o outro. Com 35 crianças na sala, todos querem carinho, eles saíram da creche agora, eles querem só conversar e brincar. Porque na creche eles mais brincam, não conhecem a rotina de sentar. Uns vieram da creche, outros vieram do nada, que não sabem nem pegar no lápis, nem pintar, nem as cores, nada. E os outros que já sabem ficaram desmotivados. Daí vem a mãe e diz: Olha! Ele não quer mais vir porque estão fazendo a mesma coisa. Mas por quê? Em função daqueles que nunca foram para escola. Além de tudo, há toda essa mistura. Se fosse menos crianças era mais fácil. As crianças dizem: Ai tô cansado! Tô cansado! Só que todo mundo quer atenção, os 35 alunos querem atenção. Eu dizia: Pois é mãe, não vai ter exclusividade para o seu filho, são 35 crianças na sala de aula, mais todos os problemas, além da diferença das crianças que vieram da creche e vieram de casa. Aí as professoras também têm que fazer esse jogo de cintura, e as mães têm que entender que as crianças que vieram da creche nós temos que dar uma segurada neles, em função daqueles que não sabem nem segurar no lápis ainda. Já pensou colar atividade em 35 cadernos um por um na mesma hora e a professora sozinha, além de ir orientando um por um? Outro desafio seria mais uma professora para ajudar, falta da co-regente. Existe professor que saiu para tratamento de saúde e a co-regente que assumiu a turma.

A compreensão por parte dos pais é outro desafio, eles têm pouca participação, precisamos procurar formas para isso estar acontecendo, porque a participação deles não é significativa. Por fim, outro desafio é motivar as professoras. Os alunos estão motivados, mas eu vejo que as professoras estão cansadas, elas já têm muitos anos de serviço. O desafio é fazer com que as professoras se motivem que elas abracem a causa, que trabalhem. Já melhoraram, mas nós precisamos mais.

Com base no discurso dos sujeitos, optou-se por discutir quatro sub-eixos considerados importantes e que foram evidenciados como desafios a serem enfrentados para a inclusão da criança no Ensino Fundamental. São eles: formação de professoras, número de alunos na sala, espaço físico mais adequado e encaminhamento pedagógico.

A unanimidade dos sujeitos aponta a questão da formação de professoras como um grande desafio. O primeiro sub-eixo a ser discutido será em torno desta questão.

Para as professoras, a formação de professoras é um grande desafio a ser enfrentado. Elas são enfáticas ao colocar: “a gente precisa dessa atualização, ela é bastante importante porque ela faz parte do nosso trabalho [...] Precisamos estudar, sentar, se inteirar melhor sobre o assunto para poder trabalhar da melhor maneira possível com as crianças. As professoras que estão chegando precisam de formação básica, a alfabetização, a didática da matemática [...] Às vezes, quem entra na escola, nunca pegou um primeiro ano e já vai de cara pro primeiro ano [...] Precisamos de pessoas preparadas para trabalhar com esse 1º ano e, assim, fazer com que as crianças gostem da escola e tenham vontade de aprender e de conhecer”.

É notório que a formação se faz no dia a dia, nas relações de uns e outros, no trabalho conjunto, reflexivo, na construção e reconstrução de práticas que ajudem os alunos a superar suas dificuldades. O trabalho do professor requer um continuado processo de formação, “sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação” (BRASIL, 2004, p.25).

Entende-se que, sem a formação continuada das professoras, será muito difícil ajudá-las a superar suas dificuldades. Afinal, ao se pensar a nossa prática, se está buscando alternativas para mudança. Pois, como diz Freire, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (2003, p. 92).

A esse respeito, as pedagogas colocam que, com tantas situações vividas pelas professoras diariamente, “crianças transferidas, a família, a realidade nova, as crianças que tomam medicamento, as que têm dificuldade de comportamento, são aqueles ditos ‘hiperativos’. Com todas essas questões, se não tiver formação, o professor não sabe nem por onde começar”. Para as diretoras, “a criança precisa de um professor bem capacitado ou que pelo menos que esteja tendo uma formação porque é lá com a criança que vai fazer a diferença. Para isso precisa de uma formação continuada é uma necessidade para as professoras, principalmente com os professoras do primeiro ano”.

Realmente, muitas professoras não sabem por onde começar. Certamente, a formação continuada é um espaço que auxilia na resolução dos problemas e dificuldades encontradas no interior da escola. Imbernón afirma:

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento, interpretação de situações complexas em que se situe e, por outro lado, envolver os professoras em situações para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estritas relações (2000, p.40).

Completando o dizer do autor, o trabalho docente requer intenso processo de formação dos educadores, em que a investigação e as novas alternativas pedagógicas contribuam para o sucesso escolar.

Outro sub-eixo que merece ser discutido aborda a questão do número de crianças na sala de aula e o espaço físico destinado a elas.

As professoras expõem que “são muitos alunos no primeiro ano, é evidente que turmas menores o trabalho será melhor”. Na visão das pedagogas, “um bom trabalho é até 20 alunos, nós já estamos com 35, fica bem complicado. Quando a turma é muito grande até a disposição das carteiras fica difícil. Não existe espaço suficiente para organizar o trabalho de forma que fique atrativo para as crianças. Muitas vezes são usadas apenas carteiras enfileiradas, devido o espaço da sala”.

As diretoras apontam as dificuldades sentidas quanto ao número de alunos na sala de aula, “Se fossem 25 crianças, seria bem mais fácil. Muitos alunos, um atrapalha o outro. Com 35 crianças na sala, todos querem carinho, eles saíram da creche agora, eles querem só conversar e brincar. As crianças dizem: Ai tô cansado! Tô cansado! Só que todo mundo quer atenção, os 35 alunos querem atenção. Já pensou colar atividade em 35 cadernos, um por um, na mesma hora, e a professora sozinha, além de ir orientando um por um?

Quando é apontado o número de alunos na sala de aula, vale destacar que quando essas mesmas crianças eram atendidas pela Educação Infantil, a Deliberação 08/2006 do Conselho Estadual de Educação do Paraná relatava:

Art. 9º A organização de grupos infantis deverá respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas especificidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, sendo considerada como parâmetro a seguinte relação professor/criança.

A creche ...

O Pré-escolar, compreendendo o Pré-Escolar I, Pré-Escolar II e o Pré-Escolar III, com crianças de 4 (quatro) até 6 (seis) anos de idade, deve considerar o número de 12 (doze) a 20 (vinte) crianças desde que respeitando o contido no caput deste artigo.

Ponderando a orientação da deliberação e que as crianças são as mesmas que estavam na Educação Infantil, antes da ampliação do Ensino Fundamental, questiona-se: é justo para as crianças frequentarem classes com mais alunos só porque agora estão no Ensino Fundamental? Não deveria ser orientado que as classes tivessem um número menor de alunos, considerando as necessidades das crianças e o trabalho do professor? Com um número menor de alunos, as professoras não poderiam desenvolver um atendimento mais individualizado com as crianças?

Sem dúvida, com um número menor de alunos na sala, o trabalho do professor seria bem mais produtivo, as crianças estariam ganhando em atendimentos individualizados e as salas de aula teriam outras opções de organização.

O terceiro sub-eixo a ser apresentado trata dos espaços físicos destinados às crianças.

Nossas crianças precisam de espaços mais adequados, que possam estar mais próximos das suas necessidades e interesses. No mesmo art 9º da Deliberação anteriormente citada trata: “respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças” Será que as crianças estão sendo respeitadas? No dizer das professoras, “tem que ter um espaço adequado, estrutura física coerente com as necessidades das crianças. Nós não temos parquinho, isso é importante para a criança... O mobiliário adequado para as crianças pequenas, uma brinquedoteca na escola, espaços mais lúdicos, material de educação física, seriam um grande desafio para a escola”.

As pedagogas colocam: precisamos “proporcionar um ambiente acolhedor, com segurança, que dê estímulo e que ela perceba que a escola está do lado dela e quer que ela cresça e, assim, fazer com que nesse primeiro ano a criança se aproprie de conhecimentos importantes”.

Amparada nas posições das pedagogas e professoras, reportamo-nos às palavras de Arroyo:

O que levamos de tantas horas vividas no tempo da escola? Levamos hábitos, sobretudo. Hábitos de pensamento, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e auto imagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos, sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir. (2009, p.112)

Considerando-se a posição do autor, aquiesce-se que a escola influencia – e muito – as nossas vidas; então, cabe a ela ser um espaço adequado e estimulante para as crianças.

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, ideias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. (GOULART, 2006, p.87).

Por tudo isso, ao receber as crianças, a escola precisa estar instrumentalizada. Precisa estar preparada na sua estrutura, nos espaços e tempos, no encaminhamento pedagógico, para que, assim, a criança se sinta acolhida neste novo espaço. Convencionado está que as crianças de hoje estão muito atentas, o mundo é um constante estimulador e cabe aos professoras e escola oferecer oportunidades diferenciadas para as crianças, no intuito de ajudá-las a descobrir o mundo que se descortina a cada dia. Cabe às professoras e aos espaços institucionais aguçar a sua curiosidade e "provocar" a criança constantemente.

O quarto sub-eixo trata da questão pedagógica, colocada como um dos desafios a serem enfrentados para se incluir a criança na escola. Porém, ela será discutida no próximo eixo, que trata especificamente da temática.

Considerações finais:

Por fim, a pesquisa revelou que a ampliação do ensino fundamental, faz parte de uma política de inclusão, ou seja, que a escola de nove anos se insere na perspectiva de uma ampliação de oportunidades para as crianças que não tinham esse direito garantido. É necessário ressaltar que garantir a todas as crianças o acesso à educação obrigatória é, sem dúvida, um avanço conquistado na nossa sociedade.

O estudo ainda apontou que a implementação da política exige dos sistemas de ensino uma estruturação física com espaços e tempos adequados para o encaminhamento do processo pedagógico que atenda às singularidades da criança do primeiro ano do ensino fundamental; que a formação continuada de professores e de todos os que atuam na escola é elemento fundamental para efetivação de uma política já que a implementação e consolidação de políticas educacionais não acontecem simplesmente com a determinação de uma lei.

Mediante o exposto, para construir e consolidar uma política educacional, são necessárias diferentes ações. Desta forma, entende-se que uma política educacional se efetiva, de fato, no interior da escola pois é neste espaço que as políticas são implementadas. Ela precisa, sobretudo, do professor, que é protagonista de todo processo de mudança.

Referências

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, 2004.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4024/61. Brasília, 1961.

- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- _____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de maio de 2005.
- _____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental de seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio, 2005.
- _____. Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006.
- _____. Emenda Constitucional n.53, 20 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez 2006.
- _____. Emenda Constitucional n.59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez 2006.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE. Estação Gráfica. 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro. 2005 (Série Pesquisa 12).

OLIVEIRA, D. A. de. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhos docentes. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 253-775. Especial – Out. 2005.

SAVIANI, D. A. A história da escola pública no Brasil. *Ciências da Educação*, Salvador, v.5. n.8, p.185-201, 2003.

A escola sob o dogma do mercado: uma reflexão sobre o trabalho do supervisor de ensino neste contexto

Denise Camargo Gomide⁹⁵

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa em nível de Doutorado que busca investigar as injunções da Reforma de Estado e da Reforma Educacional dos anos 90 nas políticas educacionais do Estado de São Paulo considerando três frentes, indissociáveis quando se propõe a investigar a mercantilização da educação no cenário educacional brasileiro: a redefinição do papel do Estado, a valorização dos mecanismos de mercado e o apelo à iniciativa privada, estabelecendo uma relação com a ação supervisora.

Portanto, esta investigação analisa a política educacional do Estado de São Paulo tendo em vista o conjunto das reformas implantadas no governo federal, considerando que essas reformas se deram num espaço social marcado por contradições e interesses políticos, sociais e econômicos e pelas relações de poder que caracterizam a organização do sistema, buscando as suas articulações com o trabalho do supervisor de ensino nesse contexto, considerando como campo de análise o período de 1995-2010. A construção desta análise, sob uma ótica crítica e de referencial marxista, se fundamenta na metodologia historiográfica de análise de conjuntura.

Na qualidade de supervisora de ensino da rede pública estadual paulista, temos observado que a ofensiva neoliberal tem pautado a ação supervisora a partir de uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais. Sendo assim, faz-se necessário reafirmar as ações que incorporam a práxis do supervisor humanizador e emancipador, que se caracterizam pela consciência de sua função social, disposição política para a ação supervisora, sensibilidade social, capacidade argumentativa e compromisso em assumir-se como intelectual orgânico, comprometido com a sua formação e com a de sua classe, a massa docente, sendo capaz de organizá-la e instrumentalizá-la para a realização de um projeto educativo comprometido com a transformação social, afastando-se assim daquela postura de controle burocrático.

Para isso, faz-se necessário romper com as ideologias impostas pelo capitalismo, no sentido de questioná-las, combatendo assim a ação supervisora desvinculada da ação político-social e compreendendo o sentido pedagógico e político desta ação. Desta forma, esperamos com esta pesquisa aguçar a consciência crítica buscando a superação das relações sociais vigentes, contribuindo para compreender e esclarecer o presente para projetar as ações futuras.

Palavras-chave: educação pública, políticas educacionais, ação supervisora.

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões originadas no curso de Doutorado em Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba, cuja intenção inicial é refletir sobre as injunções da Reforma de

⁹⁵ Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)

Estado e da Reforma Educacional dos anos 90 nas políticas educacionais do Estado de São Paulo considerando três frentes, indissociáveis quando se propõe a investigar a mercantilização da educação no cenário educacional brasileiro: a redefinição do papel do Estado, a valorização dos mecanismos de mercado e o apelo à iniciativa privada, estabelecendo uma relação com a ação supervisora.

Demarcamos como campo de análise os governos federais de Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁹⁶ e Luis Inácio da Silva (Lula)⁹⁷, buscando as inter-relações e o grau de inserção da política educacional federal no Estado de São Paulo, considerando os mandatos de Mário Covas, Geraldo Alckmin, Cláudio Lembo e José Serra no governo do Estado⁹⁸.

Grandes expectativas nortearam a transição entre os governos dos presidentes FHC e Lula no tocante a educação pública, principalmente no que diz respeito ao rompimento com o projeto neoliberal de educação do PSDB. No entanto, longe de se apresentar como um governo de ruptura, as políticas educacionais governamentais de Lula passaram a convergir com as proposições educacionais do empresariado. Isto se confirmou através do que se tornou o maior empreendimento da educação de Lula: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A partir de então, o empresariado passou a ter grande expressão na educação pública brasileira com a concomitante ascendência do grupo empresarial “Movimento Todos pela Educação” que se legitimou com o decreto presidencial do PDE. Este decreto, na prática, revogou a lei do PNE (Plano Nacional de Educação) e teve como principal objetivo a instituição de programas educativos de caráter fragmentado, de gestão privada e que não incidem sobre a ampliação dos direitos no campo educacional (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto de continuidade, a política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), implantada no período de 1995 à 2010, tem representado portanto um dos desdobramentos da reforma de Estado, de inspiração ideológica razoavelmente comum e alimentadas pela visão neoliberal. Desde 1995, com a ascensão do PSDB na presidência do Brasil, o partido tem sido hegemônico no governo do Estado de São Paulo, expressando uma visão político-ideológica sintonizada com as políticas defendidas pelo governo federal.

Assim, o Estado de São Paulo tornou-se o laboratório predileto das imposições das políticas neoliberais dos anos 90 e passou a refletir na escola pública um contexto economicista e empresarial que

... marca o fortalecimento de um discurso que valoriza a qualidade como sinônimo de produtividade, que subordina autonomia aos conceitos de eficiência e eficácia, que utiliza os conceitos de descentralização e desconcentração como pretextos para a responsabilização individual dos envolvidos no trabalho escolar, que transfere tarefas e responsabilidades do poder público à sociedade civil, na tentativa de construir consensos em torno da idéia de equidade social, traduzida equivocadamente e propositadamente como justiça social e igualdade. (NOVAES, 2009, p.19)

Nesta perspectiva, as diretrizes educacionais fixadas pela SEE/SP introduziram na rede estadual um ethos contrário à visão de educadores que defendem a educação pública omnilateral, formativa, conformando

⁹⁶ Período dos mandatos: 1995-1998 e 1999-2002; filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

⁹⁷ Período dos mandatos: 2002-2006 e 2007-2010; filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

⁹⁸ No Estado de São Paulo, o PSDB abrigou os governadores Mário Covas (1995-1998 em primeiro mandato; 1999 à 2000, em segundo mandato, até a sua morte); Geraldo Alckmin (2000-2002 que completou o mandato de Covas e de 2003-2006 em novo mandato); Cláudio Lembo, do Partido dos Democratas que assumiu quando Geraldo Alckmin renunciou para concorrer a presidência da República e finalmente José Serra (eleito para o período de 2007-2010).

uma estratégia educativa pró-sistêmica que reproduz um modelo de educação comprometida com o capital e, portanto, incompatível com os princípios inerentes à educação verdadeiramente pública.

Na qualidade de supervisora de ensino da rede pública estadual paulista, temos observado que a ofensiva neoliberal tem pautado a ação supervisora a partir de uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais. Sendo assim, faz-se necessário reafirmar as ações que incorporam a práxis do supervisor humanizador e emancipador, que se caracterizam pela consciência de sua função social, disposição política para a ação supervisora, sensibilidade social, capacidade argumentativa e compromisso em assumir-se como intelectual orgânico, comprometido com a sua formação e com a de sua classe, a massa docente, sendo capaz de organizá-la e instrumentalizá-la para a realização de um projeto educativo comprometido com a transformação social, afastando-se assim daquela postura de controle burocrático.

Por considerar essas questões como instigadoras, incômodas diante do modo que se tem buscado atingir a dita qualidade da educação, nossa proposta é, através de uma análise de conjuntura, desvendar a trajetória histórica deste modelo educacional e como ele vem sendo delineado e consolidado no contexto federal e suas injunções no contexto paulista no recorte histórico 1995-2010, buscando entender as determinações históricas no âmbito das relações sociais capitalistas que colocaram a educação como um fator de produção, reeditando assim a teoria do capital humano.

OBJETIVO E PROBLEMA DA PESQUISA

O processo de globalização desencadeado a partir dos anos 80 quebrou as fronteiras nacionais e a nova realidade virtual do dinheiro volátil ficou livre para a ocupação de amplos espaços, criando assim possibilidades inéditas de expansão e acumulação tendo em vista o aparecimento de um mercado único e global.

Para atender as necessidades de expansão do capital internacional, o Banco Mundial, no final dos anos 80, formulou uma série de condicionantes aos países endividados para a concessão de novos empréstimos, objetivando a reestruturação econômica desses países tidos como periféricos dentro do sistema capitalista concorrencial global. Esses condicionantes eram embasados em políticas neoliberais de caráter estratégico, que buscavam minimizar os efeitos das crises de endividamento desses países, impondo assim programas de estabilização e ajuste econômico para adequá-los aos novos requisitos do capital globalizado.

Por meio das condicionalidades, o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção 'mais adequada de crescimento': liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. (SOARES, 2009, p.23)

O proposto “ajuste estrutural” ao qual deveriam submeter-se os países capitalistas dependentes, marca assim início da implementação das políticas neoliberais, que sustentam a privatização dos serviços públicos essenciais e um Estado como um mero “regulador” legal destas atividades. Segundo o Banco Mundial, as reformas eram necessárias para colocar os países periféricos no caminho do desenvolvimento sustentável, de modo a garantir o retorno da estabilidade econômica, perdida com a eclosão da crise do endividamento.

Com este novo ciclo de expansão do capital e sob a influência das teorias neoliberais, a lógica do mercado tornou-se o eixo orientador das políticas sociais e educacionais, traduzindo em índices e rankings a questão da qualidade da educação, vista a partir de então como fator de desenvolvimento social, ou seja, um ornamento decisivo do ponto de vista do desenvolvimento da economia.

No Brasil, as reformas propostas pelo modelo neoliberal tiveram início no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) com a implementação de programas de estabilização, corte de gastos públicos, negociação da dívida externa, abertura comercial para o ingresso de capital estrangeiro, programa de privatização, aumento das exportações e empobrecimento dos serviços e políticas públicas.

No entanto, a intensificação dessas reformas ocorreu nos dois mandatos consecutivos de FHC, quando foram aprovadas uma série de mudanças constitucionais para o aprofundamento das reformas propostas pelas agências internacionais. O grande marco dessas reformas foi o documento criado em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), documento este conhecido como “Plano Diretor do Aparelho de Estado”.

A intenção declarada do documento era definir os objetivos e as diretrizes para a reforma pública brasileira, guiada pela lógica economicista e considerando as três grandes frentes: a redefinição do papel do Estado, a valorização dos mecanismos de mercado e o apelo à iniciativa privada.

Sob essa situação de efervescência política, Mário Covas, também do PSDB, assumiu em 1995 o governo do Estado de São Paulo, caminhando em perfeita sintonia com os direcionamentos do governo. No seu discurso de posse, o governador eleito Mário Covas já faz questão de deixar claro suas diretrizes para o governo estadual no sentido de pôr em marcha, dentro do contexto paulista, as reformas desenhadas pela gestão FHC:

Um novo modelo está sendo construído [pelo governo Fernando Henrique], e São Paulo poderá manter nele seu lugar de dínamo e de colméia de cérebros e de iniciativas. (...). Vamos reinventar as práticas administrativas, usando formas empresariais de gestão. Vamos promover parcerias inovadoras com o setor privado e com o setor das associações voluntárias, delegando a produção de serviços públicos a quem tiver maior competência para fazê-lo. Vamos priorizar os investimentos com base em critérios de eficiência social e econômica. Vamos transformar empresas estatais e repartições públicas em centros de produção de resultados, para que possam prover serviços de qualidade para a população. Vamos descentralizar a gestão e avaliar os resultados, usando as tecnologias da informação para conferir autonomia às unidades locais – escolas, hospitais, distritos policiais, postos de saúde, escritórios regionais, serviços de assistência social e assim por diante –, e vamos mobilizar a população usuária para que avalie o desempenho dos serviços prestados (SÃO PAULO. GOVERNADOR, 1995, s/p, grifo meu)

Nestas condições, o Estado de São Paulo se destacou como o principal campo dos experimentos neoliberais, inclusive pela política educacional implementada no Estado que, a despeito de sua aparência pedagógica, trazia em seu bojo a lógica do mercado, profundamente alinhada com os pressupostos da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro.

A partir do contexto ora apresentado, faz-se necessária uma análise de conjuntura tendo em vista o expressivo número de políticas e programas implementados, no sentido de atender as demandas das agências internacionais. O forte protagonismo e a mudança da política pública de educação necessitam ser investigados considerando os interesses que estão em jogo, buscando com esta pesquisa vislumbrar a

natureza e a dimensão da influência dessas políticas de âmbito federal, pelo impacto de suas orientações nas reformas educacionais editadas pelo governo estadual. Por este motivo, faz-se necessário analisar a política educacional do Estado de São Paulo tendo em vista o conjunto das reformas implantadas no governo federal, considerando que essas reformas se deram num espaço social marcado por contradições e interesses políticos, sociais e econômicos e pelas relações de poder que caracterizam a organização do sistema.

É fundamental perceber o conjunto de forças e problemas que estão por detrás dos acontecimentos. Tão importante quanto apreender o sentido de um acontecimento é perceber quais as forças, os movimentos, as contradições, as condições que o geraram. Se o acontecimento aparece diretamente à nossa percepção este pano de fundo que o produz nem sempre está claro. Um esforço e um cuidado maiores devem então ser feitos para situar os acontecimentos e extrair deles os seus possíveis sentidos". (SOUZA, 1994, p. 14-15)

Justificativa e fundamentação teórica

A reforma da educação editada pelo governo do Estado de São Paulo nos anos 90 representou, como já bem apontamos, um dos desdobramentos da reforma de Estado. A leitura prévia de alguns dos principais documentos produzidos pela SEE/SP no período delimitado por este projeto de pesquisa (1995-2010) nos permitiu verificar a convergência com os princípios norteadores das políticas educacionais implementadas nos anos 90, principalmente no que diz respeito à autonomia, qualidade e avaliação.

Através deste estudo inicial pudemos evidenciar a influência da lógica do capital no próprio sistema educacional. Esse processo de conversão da educação institucionalizada em mercadoria é definido por Enguita (1993) como uma verdadeira simbiose, um isomorfismo:

O motivo pelo qual o capital tende a se introduzir no ensino é simples: a saturação do capital que se produz nos setores já dominados por ele diminui a taxa de mais-valia e a taxa de lucro e empurra os capitais excedentes para novos setores que ainda não tinham sido submetidos ao modo de produção capitalista ou à criação de setores inteiramente novos. Ora, um setor novo tem que criar seu próprio mercado, seja criando novas necessidades (solúveis) ou substituindo-se aos produtos de outro setor na satisfação de necessidades velhas (ENGUITA, 1993, p. 262).

Neste caminho, o ideário neoliberal foi ganhando força nas diretrizes políticas do governo do PSDB, no plano nacional com FHC e, no plano estadual, com Covas, fortalecendo e aprimorando suas ações nos governos seguintes que acabaram por representar uma gestão muito mais de continuidade do que de ruptura, consolidando assim o projeto neoliberal de educação.

As reformas implementadas, embora se justificassem como necessárias, na realidade ocultavam os reais interesses que estavam por trás do discurso oficial, que eram os acordos com as agências multinacionais, a necessidade de cumprir os prazos e através de indicadores favoráveis, mostrar que se estava conseguindo a melhoria na qualidade de ensino.

Dessa forma, três principais frentes sintetizam as ações do governo federal e, conseqüentemente do governo estadual, no período de 1995-2010 no sentido de consolidação da política educacional brasileira de cunho neoliberal:

1ª Frente – Redefinição do papel do Estado

Com o objetivo de reestruturar o Estado no sentido de desconstruir o Estado providência em prol de um Estado máximo para o capital, as reformas buscaram converter o sistema educativo em campo de domínio do capital e da produção de mercadorias.

A partir do início da década de 1990 há um processo de reconfiguração de políticas econômicas e educacionais que se estendem da redemocratização política à liberalização e à privatização. A concepção de Estado, guiada por uma racionalidade, passou a se definir a partir da redução da sua esfera pública (Estado menor) e da reconstrução de sua regulamentação para expandir a esfera privada, sob uma lógica de otimização de recursos, com uma tendência em vincular a educação a um discurso de qualidade sob a lógica empresarial: racionalização administrativa e processos produtivos atrelados a critérios de eficácia e eficiência, sintonizando-se com o desenvolvimento econômico para que o Estado pudesse competir no mercado internacional.

No contexto federal de Reforma do Estado, as metas se centravam no enxugamento de investimentos pelo poder público por meio da racionalização dos gastos, da realocação das verbas, da redefinição de prioridades, dos cortes de desperdícios e da responsabilidade local pelos resultados, atribuindo portanto ao Estado uma nova configuração de mero expectador, regulando, na medida em que impõe mecanismos de avaliação, os resultados educacionais através de metas, índices, *rankings*, que valem direta ou indiretamente recursos financeiros.

Este modelo de educação, racional e eficiente, capaz de reduzir os custos, implicou na divisão de responsabilidade entre o Estado e a sociedade, se materializando, no Estado de São Paulo, na municipalização do ensino fundamental, desresponsabilizando, portanto, o Estado com este nível de ensino.

Simultaneamente à difusão do fracasso das escolas públicas através dos índices de desempenho, argumentava-se que a gestão privada seria o único caminho para a melhoria da qualidade da educação, já que modelo empresarial está imbuído da “técnica” da administração institucional. Esta tentativa de destituir o Estado da sua imagem competente para gerir as atividades sociais está no bojo das ações da reestruturação produtiva do capital na atualidade.

2ª Frente – Valorização dos mecanismos de mercado

No tocante às reformas, o discurso da qualidade e da produtividade, foi a base da Reforma do Estado que pretendia tornar mais eficiente o desempenho da máquina governamental, proporcionando serviços de melhor qualidade para os cidadãos. Contudo, se adequando aos interesses estratégicos dos agentes governamentais, o foco parece ter se deslocado para a esfera administrativa.

Nessa perspectiva, os mecanismos de mercado passaram a exercer influência e dominação sobre todas as esferas sociais fazendo com que as políticas públicas fossem orientadas por este novo padrão, especialmente as políticas educacionais: *“trata-se de um ‘novo padrão desenvolvimentista’ a partir do qual o campo econômico constitui-se na ‘mola-mestra’ em torno da qual se articulam o social e o educacional”* (SOUZA, 2010, p. 91).

Nessa perspectiva, o cenário educacional brasileiro passou a adquirir novas configurações diante do mundo globalizado, colocando em evidência e em posições decisivas a lógica de mercado, de gestão empresarial,

predominantemente tecnicista, contrapondo-se ao Estado regulador que apenas controlaria e mensuraria os resultados na “saída” do processo educacional, estabelecendo critérios mínimos de qualidade e eficiência.

Em nível federal, o IDEB representou um dos mecanismos do governo para mensurar os resultados, instituindo assim indicadores qualitativos e hierarquizando o repasse financeiro às escolas públicas a partir de um sistema de gratificações meritocrático, repassando um maior montante às escolas que atingiram maior IDEB.

A institucionalização do IDEB foi um dos retratos do que o Estado avoca como sua principal função: a “observação” do funcionamento da escola básica de forma a gratificar ou penalizar as escolas conforme aproximação ou distanciamento de um conjunto de “metas” definidas por um consórcio de interesses particularistas.

No contexto estadual paulista, foi instituído em 2007 o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo) que supostamente avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas mediante o alcance de metas pré-estabelecidas que equivalem à bonificação por resultados em decorrência do cumprimento dessas metas. Para garantir esse alcance, foi instituído o Currículo Oficial do Estado de São Paulo que utiliza metodologia e conteúdos pré-determinados fundamentados nos conceitos de “competências e habilidades”. A partir deles, os alunos são “medidos” nas avaliações externas.

Considerando, portanto, essa postura do Estado enquanto regulador, no sentido de “garantir” a qualidade da educação através de mecanismos externos de avaliação, retomaremos o conceito de qualidade nas últimas décadas, fazendo um panorama histórico do desenvolvimento do conceito e suas implicações na educação até a década de 90, quando então o debate sobre a qualidade na educação se tornou mais acirrado.

Na década de 20 do século passado, a noção de qualidade emerge no processo de industrialização, associada à idéia de tempo e de eficiência do trabalhador no desempenho de suas tarefas: “qualidade” tinha como referente o “controle de defeitos de fabricação”. Esse padrão permaneceu nas décadas de 30, 40 e 50, orientado pela teoria e pelos métodos da administração científica desenvolvida por Taylor.

Na década de 60, chegaram as experiências com inovações nos métodos de controle de qualidade dos produtos, que ficaram conhecidos como “Controle de Qualidade”, caracterizando-se como controle de processos que englobava toda a linha de produção, desde o projeto até o acabamento.

Na década de 70, a experiência japonesa foi apropriada pelos Estados Unidos, que incrementaram algumas modificações de natureza administrativa e atribuíram ao referente de qualidade, não só o objetivo de evitar defeitos de fabricação, mas, de organizar toda a produção para atingir determinadas metas de produtividade, o que ficou conhecida como “administração por objetivos”.

Nos anos 80, a evolução dessa prática administrativa adquiriu a designação de “Gestão pela Qualidade Total”. E, assim, acompanhando a mudança da denominação, o referente também foi deslocado de “produto sem defeito” para “cliente sem defeito”.

Na década de 90, a prática da gestão e controle do processo de trabalho foi comumente designada com a expressão “Qualidade Total”, procurando construir um discurso de gerência moderna. Esse discurso de gerência moderna procurou trazer novos sentidos para a prática de gerenciamento, tornando-se uma das formas de representação da ideologia do mercado.

Nessa perspectiva, o discurso da qualidade passa, assim como nas empresas, a ser a principal meta propagada pelo discurso político oficial dos governantes, como sinônimo de eficiência e eficácia, termos estes basilares do modelo empresarial, destacando-se assim como motor desencadeador de novas políticas e programas de ações na área educacional.

Apple (2004, p. 45) afirma que *"estamos em um período de reação em educação devido aos fracassos da mesma"* e entende que nessa nova conjuntura política e econômica, o fracasso da educação é interpretado como prejudiciais ao desenvolvimento econômico e perda de competitividade internacional e, portanto, a escola e o ensino passam a ser vistos como investimento e o aluno como capital intelectual.

3ª Frente – O apelo à iniciativa privada

Na historiografia educacional brasileira, a temática do público e do privado tem sua origem em 1821 (CURY, 2008) quando passa a atestar a ineficiência e incapacidade do Estado Nação em garantir a educação básica, que na época se definia como o ensino das primeiras letras e, hoje, século XXI, é incapaz de dar conta da educação com qualidade.

Ao longo da história, a educação passou por mudanças, mas continua sendo uma arena de embates ideológicos, políticos e culturais. Impulsionadas pela globalização hegemônica e transformações na economia, as parcerias entre setor público e privado têm se efetivado principalmente através de transferências de serviços historicamente considerados privativos do poder público para grupos privados e tornam-se recorrentes em vista do crescimento desta prática no Brasil.

Diante da profunda crise da social-democracia e do Estado do Bem-Estar que marcou profundamente as últimas três décadas do século XX, novas exigências se puseram para a economia e para o Estado. As demandas da chamada sociedade do conhecimento pressionavam a educação a mudar. Essa mudança foi provocada principalmente pela diminuição do papel do Estado em vários setores, particularmente, no educacional.

Através de programas de isenções tributárias, transferências diretas e indiretas, como bolsas de estudo para as escolas privadas, além de empréstimos com juros negativos e uma legislação bem flexível e amigável no que diz respeito ao funcionamento das escolas, os militares foram os grandes favorecedores da ação da iniciativa privada no campo educacional. Após o término do período militar, os presidentes civis, em virtude de uma profunda crise fiscal presente no país, começam um movimento pela redefinição das funções do Estado. Essa redefinição tornou-se mais evidente a partir do Governo Collor, quando se iniciou o programa de privatização. Nesse contexto, os investimentos no setor público foram decrescendo em relação aos do setor privado, deslocando o eixo norteador das políticas implementadas para a lógica de mercado.

Sendo assim, com o fim do regime militar, essa ideologia privatista ganhou força e aos poucos se incorporou às idéias e práticas já arraigadas no Brasil. Os grupos econômicos privados passaram a acusar o Estado pela crise dos anos 80. A retomada do processo inflacionário, a manutenção de uma grande, onerosa e desnecessária burocracia, e a crescente dívida interna atribuída à necessidade de empréstimos a juros cada vez mais altos, alimentando uma especulação financeira sem precedentes, são alguns dos fatores apontados por esses grupos econômicos interessados no mercado educacional.

Nessa luta ideológica, podemos definir o termo “privatismo brasileiro” a partir de Cunha (1995, p. 11) *“como a prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político-partidários”*.

Genericamente, o termo privatização designa as iniciativas que ampliam o papel do mercado em áreas anteriormente consideradas privativas do Estado, não só a partir da venda de bens e serviços de propriedade exclusiva do Estado, mas, também, da liberalização de serviços, até então de responsabilidade do Estado como a educação, saúde e meio ambiente.

A prestação de serviços educacionais no Brasil pelo setor privado já vinha se expandindo desde a década de 1960, mas foi intensificado a partir da década de 1970, quando foi inaugurado o primeiro programa governamental de privatização. As políticas educacionais, posteriores à década de 1980, atendiam às recomendações do Banco Mundial que, após a eclosão da crise do endividamento, passou a impor uma série de condicionantes para a concessão de novos empréstimos. Soares (2009) afirma que os programas de ajuste do Banco Mundial possuíam cinco eixos principais, dentre os quais destaca-se, aqui, a privatização das empresas e dos serviços públicos.

Contudo, foi na década de 1990 que esta discussão efetivamente veio à tona, quando o Estado passou a delegar a maior parte de suas obrigações ao setor privado, se limitando apenas àquelas de caráter assistencial para os cidadãos cujo poder aquisitivo não permite pagar por um serviço privado.

Essa interferência do privado no setor público pode ser identificada na legislação que, segundo Cunha (2000) favoreceu a iniciativa privada e reconheceu as instituições privadas com finalidade lucrativa a partir da LDB de 1996, ao mesmo tempo em que mantinha estagnados os recursos financeiros para as instituições públicas.

Em 30 de dezembro de 2004, no governo Lula, foi aprovada a Lei de nº 11.079 (BRASIL, 2004), que trata das Parcerias Público-Privadas – PPPs, instituindo normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública. Desse modo, excetuando o poder de regular, legislar e policiar, todo o restante poderá vir a ser objeto de ação do setor privado.

Os convênios estabelecidos com a iniciativa privada, em geral sob forma de parcerias, estão no âmago da redefinição da função do Estado como provedor da educação pública, de forma que os particularismos defendidos pelos grupos empresariais investidores agora têm espaço para definir o caráter da escola pública, expressando um papel cada vez mais orgânico dos interesses da burguesia. Desta forma, o capital se torna também mais presente nos assuntos relativos à formação humana e a educação passa a constituir-se como um espaço de disputa de projetos sociais de classe, no qual cabe ao capital forjar um *ethos* coerente com o novo espírito do capitalismo.

Além de definir a pauta do conhecimento difundido na escola, o empresariado se vale de algumas vantagens como as generosas isenções tributárias e da associação positiva de sua imagem aos serviços típicos de Estado.

Através, portanto, das reformas educacionais, os governos comprometidos com as políticas neoliberais estão valendo-se de mecanismos persuasivos e do discurso ideológico afirmando que é possível manter os valores do público no setor privado, através do conceito de “*publicização*”, atualizado nas novas formas de organização da sociedade civil. Segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado,

“publicização” equivale “(...) a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.” (BRASIL, 1995, p.1).

Diante dessas considerações, entendemos que a luta histórica dos educadores em defesa de uma escola pública, obrigatória, gratuita, laica e que cumpra com o papel de transmissora dos conhecimentos historicamente construídos, não pode ser negligenciada nem mesmo interrompida pela expansão do protagonismo do setor privado e da crescente desresponsabilização do Estado com educação pública.

É fato que a presença desses organismos privados redefine a função social da escola pública, ao preconizar uma educação comprometida com o capital, e por isso necessita ser repensada, identificando qual o sentido da educação veiculada por essa iniciativa da sociedade civil dirigida pelo empresariado.

Metodologia

A construção desta análise, sob uma ótica crítica e de referencial marxista, se fundamenta na metodologia historiográfica de análise de conjuntura.

Por meio do método de análise de conjuntura, podemos retratar as “[...] *questões centrais que estão colocadas em evidência na luta social e política num período determinado*”, na sua relação com a história e outras relações estabelecidas em períodos mais longos (SOUZA, 1994, p.43). Para isso, devem ser consideradas pelo estudo as categorias estruturantes da pesquisa, delineadas por este autor, a saber: 1) acontecimentos; 2) cenários; 3) atores; 4) relações de força; 5) relação estrutura e conjuntura.

Utilizamos inicialmente como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a análise documental de fontes primárias, como documentos oficiais que definem e regulamentam os direitos e as diretrizes educacionais propostas pelos governos federal e estadual, buscando assim estabelecer os nexos de cada momento com o contexto mais amplo das políticas educacionais e das reformas que se processaram nestas instâncias governamentais, considerando como campo de análise o período de 1995-2010.

Resultados esperados e contribuições

A formação preconizada pelo projeto neoliberal de educação em vigor não é capaz de garantir o ensino “desinteressado” e sem “finalidades práticas imediatas ou muito imediatas; formativo ainda que instrutivo, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2006, p.49), conformando uma estratégia educativa pró-sistêmica e incompatível com o público.

Portanto, estas questões são de fato instigadoras e incômodas diante do modo que tem se buscado atingir a dita qualidade da educação e precisa ser questionar as bases ideológicas desse modelo educacional que vem sendo delineado e consolidado, apontando os seus riscos à educação pública, pois com o deslocamento da educação pública para uma atividade a ser operada em sintonia com o chamado livre mercado, a principal tendência da agenda educacional atual é o enfraquecimento da escola pública.

Em nome da eficiência e da democratização do Estado e da sociedade surgem os instrumentos políticos e administrativos adequados à reprodução ampliada do capital. Estes instrumentos aparecem como elementos discursivos, de caráter ideológico, utilizados para a extração de uma maior taxa de mais-valia

e como mecanismos de controle social, como: a flexibilização, a autonomia organizacional, o incentivo à inovação, a descentralização, a gestão por resultados, a administração voltada para o cliente, a negociação de metas e índices de desempenho entre as agências estatais e a utilização de mecanismos de mercado na prestação de serviços públicos (BENTO, 2003), que são nitidamente identificadas nos documentos criadores das novas políticas educacionais e, portanto, devem ser questionadas, considerando que o modelo gerencial das empresas é incompatível com os princípios inerentes à educação verdadeiramente pública.

A educação pública precisa cumprir com a função social de elevar a formação humana, possibilitando, aos filhos dos trabalhadores, os conhecimentos que sempre lhes foram negados. A eles, o Estado Capitalista só oferece as primeiras letras, a mínima instrumentação para o trabalho precário. É por isso que aqueles que vivem o trabalho explorado devem se utilizar das instituições públicas como espaço da luta de classes contra a difusão dos interesses hegemônicos do capital e pela educação que represente de fato uma dimensão da emancipação humana. E é justamente este o resultado esperado com esta pesquisa: aguçar a consciência crítica buscando a superação das relações sociais vigentes.

Para isso, é preciso romper com as ideologias impostas pelo capitalismo, no sentido de questioná-las, combatendo assim a ação supervisora desvinculada da ação político-social. Nessa dinâmica, o supervisor de ensino precisa lembrar, antes de mais nada, que é um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, o nível de exclusão e miséria social; na busca de uma práxis educacional que a cada dia mais se aproxime do compromisso com a emancipação social.

Nessa perspectiva, o supervisor de ensino precisa compreender o sentido pedagógico e político da sua ação. Compreender o sentido pedagógico implica em reconhecer a sua função como essencialmente comprometida com a qualidade do ensino. Compreender o sentido político consiste em considerar que esta qualidade de ensino deve estar comprometida, por sua vez, com a realização de um projeto educativo qualitativamente adequado às classes trabalhadoras, atual clientela majoritária da escola pública, de modo a assegurar o acesso aos conhecimentos socialmente construídos, enquanto instrumental indispensável à participação e transformações sociais, e não se limitar ao oferecimento das primeiras letras ou o conhecimento básico para o exercício da atividade laborativa.

Desta forma, a contribuição desta pesquisa está em compreender e esclarecer o presente para projetar as ações futuras. Perante os desafios e as contradições que hoje tomam o mundo como cenário, faz-se necessária a formação de uma nova crítica social

...que consiga analisar a atual conjuntura, sem perder de vista os projetos emancipatórios da humanidade e fornecer critérios de ação educativa, para seguir construindo a sociedade solidária com a participação de cidadãos armados de conhecimentos científicos e filosóficos, de habilidades e competências e responsabilidades éticas e políticas com a construção de uma nova fase da humanidade, no significativo período histórico que nos toca: o começo de um novo milênio (LOMBARDI, 2009, p.104).

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael W (2004). Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, C. A. Globalização e educação: perspectivas críticas. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- BARÃO, G. (2009). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em defesa da escola pública. Rio de Janeiro: SEPE.
- BENTO, L. V. (2003). Governança e governabilidade na reforma do Estado: Entre eficiência e democratização. 1ed. Barueri (SP): Manole,
- BRASIL (2006). Constituição Federal do Brasil, 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº. 52 de 08 de março de 2006.
- _____ (2001). Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF.
- _____ (2004). Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial [da] União. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF.
- _____ (1995). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF.
- CUNHA, L.A. (1995). Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.). Política educacional: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez.
- CURY, C. R. J. (2005). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, J.C.; JACOMELLI, M.R.; SILVA, T.M. (orgs.) O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, Unisal.
- ENGUITA, M. F. (1993). Trabalho, Escola e Ideologia. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GRAMSCI, A. (2006). Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LEHER, R. (2010). Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. (pp. 369-412). 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond.
- LOMBARDI, J. C. (org.). (2009). Globalização, pós modernidade e educação. História, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, Histedbr.
- LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (orgs). (2008). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr.
- NOVAES, L.C. (2009). Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. Jornal de Políticas Educacionais, n.5, p.13-26, jan/jun.
- ROTHEN, J. C; [BARREYRO, G. B.](#) (orgs.). (2011). Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã.
- SANFELICE, J. L. (2010). A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. Nuances: estudos sobre educação. Ano XVII. v.17, n.18, p.146-159, jan/dez.

- SÃO PAULO. GOVERNADOR. (1995). Discurso de Posse no governo do Estado de São Paulo. Primeiro Mandato. 1º de janeiro de 1995. Pronunciamentos. Mário Covas. Fundação Mário Covas, Retirado em 01 de outubro de 2012 de <http://www.fmcovas.org.br/site/index.php?page=discurso-de-posse-no-governo-do-estado-de-sao-paulo-2>.
- SARDINHA, R. C. (2011). As escolas charter – investigação de um modelo educacional estadunidense defendido pela fundação Itaú Social. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, UFSC, Florianópolis.
- SAVIANI, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educ. e Soc. Vol. 28 nº 100. Campinas.
- _____. (2008). Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Trabalho, Educação e Saúde, v.6 n.2, p. 213 – 231, jul. /out.
- SILVA JR, J. R. (2003). Reforma do estado e na Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Editora Xamã.
- _____. (org.). (2007). O pragmatismo como fundamento das reformas educacionais no Brasil. Campinas/Rio de Janeiro: Editora Átomo&Alínea e ANPEd/GT- de Políticas de Educação Superior.
- SOARES, M.C.C. (2009). Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASSI, L.; WARDE, M.J; HADDAD, S. (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6ª Ed. São Paulo: Cortez.
- SOUZA, A.L.L. (2010). Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D.A.; ORSAR, M.F.F. Política e Gestão da Educação. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUZA, H. J. (1994). Como se faz análise de conjuntura. Petrópolis, RJ: Vozes.

A Universidade Aberta do Brasil e os impactos nas práticas docentes do ensino superior

Laura Wunsch, Rosane Carneiro Sarturi⁹⁹

Resumo

Este artigo tem como tema o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) enquanto política pública de estímulo e expansão para a modalidade de educação a distância (EAD) que tem sido amplamente utilizado para oferta de ensino superior público principalmente em programas e ações de formação de professores que atuam na educação básica. Tem por objetivo identificar os impactos da UAB nas práticas dos docentes de duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no estado do Rio Grande do Sul (RS). A UAB, a partir da proposta de inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e do desenvolvimento da EAD como forma de expandir a oferta e melhorar a qualidade da educação superior, torna-se um importante objeto de investigação tendo em vista a necessidade de analisar o percurso de tal política e seus efeitos na prática. A UAB é composta por um sistema integrado por diferentes partícipes, quais sejam: o Governo Federal responsável pela gestão, financiamento e regulação do sistema UAB; as instituições públicas de ensino superior que executam os projetos e oferecem os cursos; e os estados e municípios responsáveis pela infraestrutura dos polos de apoio presencial. A metodologia desenvolvida teve enfoque qualitativo e *corpus* constituído por regulamentações e diretrizes da UAB, normas internas para EAD nas duas IFES e professores que atuam nas duas Instituições. Foram realizadas análises documentais e no desdobramento da pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, utilizando-se a análise de conteúdo como forma de investigar criticamente os elementos constitutivos do objeto de pesquisa. Podemos destacar, no âmbito do recorte proposto, que os efeitos provocados pela execução do sistema UAB relacionam-se diretamente com os desafios enfrentados pelos professores do ensino superior a partir da implementação dos cursos a distância nas IFES pesquisadas. A nova lógica de ensino que considera a utilização das TICs em seus processos tende a apresentar a cada dia diferentes possibilidades e recursos. O impacto sentido nas práticas docentes a partir disso representa a necessidade de desenvolvimento de novas concepções para as abordagens metodológicas e para a atuação dos atores envolvidos na educação, tanto no tradicional ensino presencial quanto na EAD. A política pública que institui a UAB a partir da expansão da EAD no ensino superior público brasileiro tem provocado alterações nas práticas docentes a fim de adaptarem-se às mudanças nas formas de ensinar e aprender com o apoio das TICs e com alunos e professores em tempos e espaços diversos. Destaca-se a necessidade de realização de capacitações para EAD, suporte técnico e pedagógico para utilização das TICs nas instituições, bem como a discussão de alternativas à jornada de trabalho extra dos professores que atuam nos cursos a distância no âmbito do sistema UAB.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Educação a distância. TICs. Práticas docentes.

⁹⁹ Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

A televisão, os computadores e seus acessórios multimídias, a *internet*, entre outras, são tecnologias muito presentes no cotidiano das sociedades, que interferem nos modos de pensar, agir, sentir, e se relacionar das pessoas, bem como na forma de adquirir e organizar conhecimentos. As instituições escolares, como integrantes da sociedade, utilizam tais tecnologias em seus processos educacionais, sendo desafiadas constantemente devido ao contraponto entre as rápidas transformações que ocorrem nessa área e a tendência em manter padrões estabelecidos tradicionalmente nas escolas.

Desafiados igualmente encontram-se os profissionais que atuam nessas instituições, impelidos a trabalhar em meio aos vertiginosos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na busca de soluções criativas para os problemas relacionados às novas formas de aprender e ensinar na contemporaneidade. Com efeito, qualquer processo de mudança educativa é lento e gradual e este, em especial, exige a criação de condições básicas de infraestrutura nas instituições, tais como equipamentos, suporte técnico e pedagógico, cursos de capacitações, entre outras.

O papel da educação passa por um momento de redefinições e transformações devido à repercussão da nova ordem mundial pautada nos princípios da globalização, no qual o paradigma educacional busca atender as novas demandas sociais, gerado por essa concepção de sociedade, a qual Castells (1999) definiu como a sociedade globalizada e em rede.

Essa nova realidade educacional a partir da utilização das TICs, com suas especificidades e seus limites, caracteriza-se em grande parte na necessidade de reorganização das políticas públicas educacionais, das formas de avaliação e da gestão do sistema escolar como um todo. Nas instituições de ensino superior o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), política pública de expansão e interiorização da educação superior, tem sido amplamente utilizado para oferta de formação inicial e educação continuada por meio de cursos a distância, dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior e tem como prioridade o atendimento aos professores que atuam na educação básica.

A UAB é composta por um sistema integrado por diferentes partícipes, quais sejam: o Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) e suas Secretarias, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsáveis pela gestão, financiamento e regulação do sistema UAB; as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que executam os projetos e oferecem os cursos; e os Estados e Municípios que são responsáveis pela infraestrutura dos polos de apoio presencial.

Nesse contexto, este artigo¹⁰⁰ tem por objetivo identificar os impactos da UAB nas práticas dos docentes de duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no estado brasileiro do Rio Grande do Sul (RS). O *corpus* constituiu-se de regulamentações e diretrizes da UAB, normas internas para educação a distância (EAD) nas duas IFES e de professores de cursos no âmbito da UAB nas IFES, que serão entrevistados no desdobramento da pesquisa da qual este artigo é um recorte.

Cabe salientar que as implicações das ações desenvolvidas na UAB tendem a se manifestar em todas as esferas das instituições, tanto pedagógicas quanto administrativas. Contudo no recorte proposto nesse artigo foram enfatizados os aspectos relativos à função dos docentes, considerando as concepções acerca

¹⁰⁰ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

da EAD e TICs, o processo de desenvolvimento do sistema UAB e as ações de capacitação e formação continuada para os professores do ensino superior.

Concepções sobre EAD e TICs e as práticas docentes contemporâneas

A relação entre educação e as novas tecnologias requer novos posicionamentos ligados à política e à gestão da educação, que

[...] dizem respeito à delimitação clara do papel do Estado na educação; aos objetivos e finalidades da educação em face das novas demandas sociais; à estrutura organizacional das instituições de ensino em todos os níveis; ao financiamento da educação; à universalização e à democratização do acesso a esses novos ambientes tecnológicos, por onde se dá e se faz a educação; às formas de valorização do magistério e às articulações com outras esferas sociais (que também oferecem educação). (Kenski, 2003, p. 95).

Fainholc (2008) afirma que as TICs permitem superar visões estreitas e localizadas da realidade, aumentando o conhecimento e o contato cultural de distintos grupos sociais do planeta facilitando a participação em comunidades globais. Certamente, esse processo tem um papel chave no fenômeno de criação de uma consciência e perspectiva mundial, no qual é possível experimentar novos modos de organização e participação na cidadania mais além dos Estados tradicionais. Contudo, as tecnologias digitais determinam um modelo cultural uniforme e padronizado como parte do processo de globalização apoiado no controle dos meios de comunicação que conduzem à hegemonia cultural da civilização ocidental sobre as demais culturas do planeta (Fainholc, 2008).

Mill (2010) afirma que a relação entre as tecnologias e a construção do conhecimento pode ser percebida cotidianamente na medida em que objetos de aprendizagem, tradicionais ou digitais, são manipulados por crianças, adolescentes ou adultos como forma de estimular a evolução dos processos cognitivos. Com efeito, os processos tecnológicos em contínuo avanço permeiam todas as atividades sociais e econômicas na contemporaneidade, provocando nas instituições educativas a necessidade de acompanhar essas inovações, visto que os futuros cidadãos já nascem imersos em um mundo digital.

Essa nova lógica de ensino que considera a utilização das TICs em seus processos tende a apresentar a cada dia diferentes possibilidades e recursos. O impacto sentido a partir disso representa a necessidade de desenvolvimento de novas concepções para as abordagens metodológicas e para a atuação dos atores envolvidos na educação escolar, tanto no tradicional ensino presencial quanto na EAD.

Os conceitos e sentidos dos termos educação presencial e educação a distância estão relacionados com o contexto da educação escolar e possuem significados distintos, mas equivalentes em sua epistemologia na medida em que ocorrem de forma intencional e com objetivos determinados, considerando a educação em suas mais variadas dimensões: social, política, econômica, psicológica, entre outras. A EAD em virtude da separação geográfica entre professor e aluno, exige a utilização de técnicas especiais de comunicação por meio de diferentes tecnologias, o que se contrapõe ao ensino presencial, no qual professor e aluno, presentes no mesmo ambiente, utilizam-se de formas convencionais de comunicação. Entretanto, autores como García Aretio (2001) e Moran (2000) destacam que as modalidades de ensino presencial e a distância estão a cada dia menos opostas e mais complementares, pois a diferença entre presencial e a distância muitas vezes é determinada pela quantidade de tecnologias interativas utilizadas.

O documento Referenciais de qualidade para educação superior a distância (2007), publicado pelo Governo Federal, assinala que a preocupação central está em que

[...] a educação seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser EAD em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. (Referenciais de qualidade para educação superior a distância, 2007, p.9)

Conforme Almeida (2003) pode-se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas. Deste modo, um dos desafios dos educadores consiste na decisão de qual o tipo de mídia, ou ferramenta virtual é mais apropriado para desenvolver o ensino em determinada situação e para cada grupo de alunos, com conhecimento das tecnologias e criatividade, a fim de alcançar os objetivos previstos.

Zanette e seus colaboradores (2010) citam como exemplos de tecnologias utilizadas na Educação a rede mundial de computadores, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), os *softwares* e ferramentas de interação *online* e *off-line*, a *Web 2.0*, os sistemas de videoconferência, as videoaulas, os conteúdos digitais de aprendizagem, as comunidades virtuais e redes sociais, as lousas digitais interativas, etc. Essas tecnologias, características principalmente da EAD, começam a ser utilizadas também no ensino presencial como uma forma de romper com os limites de espaço e tempo da sala de aula. Os diálogos, as trocas de informações e experiências e as discussões de problemas e soluções por meio de um AVA, por exemplo, quando bem conduzidos e orientados, podem reconfigurar os tradicionais modos de produzir conhecimentos.

Nesse sentido, Fainholc (2008) destaca que se torna necessário estudar o impacto sociocultural estabelecido pela incorporação das TICs na educação através não só das fontes de informação e seu processamento, mas pelo surgimento de novas configurações de aprendizagem virtual. Isto merece uma análise sociológica devido às características particulares que imprimem à relação pedagógica mediada, visualizadas nas tutorias, na criação de conteúdos, no uso de canais de comunicação social e de plataformas tecnológicas, na organização, na administração e na gestão da informação no interior da proposta interativa para o ensino e aprendizagem, entre outros elementos.

A simples utilização de uma ferramenta virtual, ou ambiente virtual não implica em uma consequente melhora nos processos educacionais. O bom ensino continua dependendo de múltiplos fatores ligados a epistemologia do professor, ao seu comprometimento e responsabilidade nas relações didático-pedagógicas com seus alunos, à gestão consciente e eficiente de recursos, entre tantos outros. Conforme destaca Kenski:

Não mais apenas a perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado, nem tampouco a exclusiva perspectiva dialética. Uma outra lógica, baseada na exploração de raciocínios nada excludentes, em que se enfatizem variadas possibilidades de encaminhamento das reflexões, em que se estimule a possibilidade de outras relações entre áreas do conhecimento

aparentemente distintas. A apropriação dos conhecimentos nesse novo sentido envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a emocionalidade, em que as intuições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão do objeto do conhecimento em questão (Kenski, 2003, p. 46).

Considerando o pressuposto de Freire (1996) de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar as possibilidades para a sua construção, a superação das práticas de reprodução de conhecimentos, seja na modalidade presencial ou na EAD, pode ocorrer a partir de uma epistemologia construtivista da educação, no qual cabe ao professor propor situações de aprendizagem com apoio das TICs, objetivando uma ação do aluno sobre materiais significativos a ele e posterior reflexão sobre essa prática, em busca da aprendizagem e da construção de novos conhecimentos.

A EAD, assim, tem sido utilizada desde o século passado em diversos Países como modalidade de ensino em que professores e alunos encontram-se em tempos e espaços diversos. Tal modalidade vem sendo muito difundida e estimulada para cursos de formação inicial e continuada no Brasil, considerando suas características mais flexíveis, favoráveis à alunos já inseridos no mercado de trabalho. Apresenta-se abaixo aspectos de uma das políticas públicas educacionais inseridas nesse contexto – o sistema UAB, procurando refletir acerca de suas influências nas práticas docentes do ensino superior.

UAB: legislação, diretrizes e os impactos nas práticas docentes

As tentativas de criação de uma universidade aberta brasileira remontam ao ano de 1972, com o Projeto de Lei nº 962 (1972), mesmo ano de criação da Open University do Reino Unido. O referido projeto dispunha sobre a frequência livre em alguns cursos universitários para alunos trabalhadores e maiores de 21 anos, cuja presença somente seria obrigatória para realização das provas escritas, de estágios e de atividades práticas conforme os regimentos de cada universidade.

A partir disso, até o ano de 1994, foram propostos mais oito projetos de lei cujos propósitos versavam sobre esta temática, todos arquivados sem muitos esclarecimentos. Contudo, a EAD brasileira nas últimas décadas passou por uma crescente expansão e atingiu patamares de reconhecimento de modalidade de educação desde a Lei nº 9.394 (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que declara: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Esta legislação pode ser considerada como um marco para a impulsão da EAD no Brasil.

A partir desse estímulo legal o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 (2001), aponta para o estabelecimento de um amplo sistema interativo de EAD no ensino superior, utilizando a modalidade inclusive para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais. Observa-se com isso um maior interesse do Governo Federal em desenvolver efetivamente os programas de EAD com o objetivo de melhorar os níveis educacionais do País, seguindo diretrizes de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Iniciativas brasileiras em EAD e em rede, como o Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) e o projeto Veredas, em Minas Gerais, assim como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e o Pró-Licenciatura serviram de inspiração para a criação da UAB, de forma que sua implementação iniciou em 2005, com uma parceria entre o MEC, Associação Nacional dos Dirigentes

das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, durante o Fórum das Estatais pela Educação. Nessa ocasião, formalizou-se o projeto UAB Piloto que foi realizado com parceria entre MEC, Banco do Brasil e 25 IPES e ofertou 9,5 mil vagas em um curso de graduação em Administração EAD em todo território nacional (Cruz, 2007).

A publicação de dois editais, em 2005 e 2006, direcionados à chamada pública de seleção de polos de apoio presencial e de cursos superiores de IPES na modalidade EAD deram sequência à implantação do sistema UAB. O Edital nº 1 SEED/MEC (2005), chamado de UAB I e o Edital de Seleção nº 1/2006 (2006), conhecido como UAB II. A participação nos editais e a adesão ao sistema pelas IPES, Estados e Municípios foi livre, contudo muitas instituições mesmo sem ter experiências anteriores em EAD optaram em participar, visando à expansão de suas atividades e a oportunidade de receber recursos financeiros adicionais.

O Decreto Presidencial nº 5.800 (2006) instituiu o sistema UAB, estabelecendo suas principais diretrizes e seus objetivos, quais sejam:

- I. oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II. oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III. oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV. ampliar o acesso à educação superior pública;
- V. reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI. estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII. fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006)

Este decreto também determina que o sistema UAB cumpra suas finalidades sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos a partir de convênios firmados com as IPES para o oferecimento dos cursos, e mediante acordos de cooperação técnica ou convênios com entes federativos interessados em manter polos de apoio presencial do sistema. Os polos são entendidos nesta legislação como unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado das atividades pedagógicas e administrativas referentes aos cursos e programas ofertados a distância pelas IPES (Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006).

O modelo de gestão do sistema UAB nas universidades inclui profissionais das áreas acadêmica, pedagógica, tecnológica, administrativa e financeira, nas funções de professores, tutores e equipes de apoio multidisciplinares e implica na criação de equipes gestoras, na estruturação de setores responsáveis pela operacionalização dos projetos, na tramitação da legalidade dos cursos nas unidades de ensino e também na definição de uma política interna que institucionalize a EAD nas IPES.

Especificamente para as funções docentes as diretrizes da UAB determinam duas categorias: professor pesquisador conteudista, responsável pela elaboração do materiais didáticos; e professor pesquisador ou

formador que ministra as disciplinas ao longo do curso. Ainda, para auxiliar o professor na mediação de conteúdos aos alunos é prevista a função do tutor, podendo ser presencial, que desenvolve suas atividades junto ao polo, ou a distância, que atua na instituição promotora do curso.

A segmentação entre os papéis dos docentes que elaboram os conteúdos dos responsáveis por ministrar as disciplinas, característica na UAB, é também peculiar na EAD. Instala-se um desafio aos professores, principalmente àqueles que se veem impelidos a executar a proposta pedagógica elaborada por outro docente. De um modo geral, percebe-se uma complexidade na articulação entre as equipes administrativa, técnica e pedagógica, tendo em vista a ampla sinergia necessária para o bom andamento das atividades.

O financiamento dos cursos no sistema UAB é realizado pela CAPES e pelo FNDE por meio da descentralização de créditos orçamentários às IPES e pelo pagamento de bolsas de estudos e pesquisa aos profissionais envolvidos. A execução dos projetos financiados é de competência das instituições e deve ocorrer nos termos do plano de trabalho aprovado, composto pelo projeto pedagógico do curso e pelas planilhas financeiras¹⁰¹, como também deve obedecer às leis que regem os gastos públicos. Tal modelo estabelece uma estreita relação entre os limites econômicos, definidos pelos parâmetros de financiamento da UAB, e as propostas pedagógicas das instituições.

Para a concretização do sistema UAB a questão da delimitação dos itens financiados é importante, entretanto os processos pedagógicos precisam refletir a inovação pedagógica “[...] já que trazem fortemente a inclusão das TIC em contextos de ensino e aprendizagem, em tempos e espaços diferentes do convencional” (Pimentel, 2010, p. 280). Nesse sentido, para a operacionalização das ações no âmbito das políticas educacionais, e em especial na EAD, percebe-se a necessidade de flexibilização dos processos aos diferentes contextos locais.

Com efeito, a forma de pagamento dos profissionais que atuam nos cursos através de bolsas reflete um dos aspectos da incipiente consolidação das ações da UAB nas instituições. A atuação nos cursos a distância gera para os professores um acúmulo de trabalho, além da carga horária registrada nos departamentos, em troca de uma complementação salarial. O trabalho torna-se precarizado podendo interferir nas práticas docentes em virtude da sobrecarga de atividades do professor.

Percebe-se que as dimensões assumidas pelas UAB, por meio de seus amplos objetivos, provocaram a necessidade de criação de uma diversidade de atos regulatórios, como forma de disciplinar e normatizar a realização das atividades. Também nota-se o estabelecimento de relações entre as atividades práticas do sistema UAB e a sua normatização, na medida em que documentos legais foram alterados e substituídos a partir de problemas detectados no decorrer de sua efetivação.

Um exemplo é a Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº 1 (2009) que autoriza os professores pesquisadores bolsistas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que atuem como formadores nos cursos e ações do Plano Nacional de Formação de Professores (PNFP) a receber um adicional à bolsa. A publicação dessa portaria ocorreu devido às dificuldades encontradas na seleção dos professores para atuação nos cursos da UAB, tendo em vista a proibição do acúmulo de bolsas aos participantes dos programas financiados pelo Governo Federal. Contudo, essa normatização demorou

¹⁰¹ As planilhas financeiras são elaboradas para cada projeto/curso e contemplam os elementos de despesas financeáveis baseados em parâmetros previamente determinados pela CAPES.

quatro anos para ser implementada efetivamente, o que provocou limitações na atuação dos professores para os cursos do sistema durante esse período.

Nas duas instituições pesquisadas a forma de implementação dos cursos no âmbito do sistema UAB foi similar, bem como a organização administrativa das instâncias internas responsáveis pela gestão da EAD. Cada universidade estabeleceu suas diretrizes, considerando sua autonomia em relação às influências das políticas públicas no âmbito nacional. Contudo, percebe-se que a gestão das atividades no âmbito da UAB é complexa, tendo em vista a necessidade de seguir o modelo imposto pela forma de financiamento do sistema. Este fato torna-se um desafio, pois ao mesmo tempo em que se objetiva consolidar a EAD nas unidades acadêmicas das instituições, respeitando suas características peculiares, deve-se manter as diretrizes oriundas dos formuladores da política nacional para que se obtenham os recursos financeiros.

Para que os processos da EAD se tornem institucionalizados é necessário que as dinâmicas específicas da modalidade sejam inseridas nas práticas e na estrutura organizacional da instituição com procedimentos, funções e responsabilidades determinadas. Nesse sentido, entre os avanços nos processos de institucionalização da EAD nas IPES podemos citar o desenvolvimento das seguintes ações: inserção de uma política de EAD no plano desenvolvimento institucional (PDI) e no projeto pedagógico institucional (PPI); aprovação de regimento da modalidade para oferta de cursos; criação de uma estrutura específica para EAD na instituição; formação e capacitação da comunidade acadêmica para uso das TICs; fomento para pesquisas sobre metodologias educacionais que utilizem TICs; vagas de monitoria a distância; utilização do AVA integrado com os demais sistemas acadêmicos, entre outras.

A definição de atividades, áreas e processos de trabalhos, com intuito de construir condições pedagógicas e acadêmicas institucionalizadas que considerem as demandas dos professores e estudantes quanto à flexibilidade de tempos e espaços para realização das atividades incide em um dos grandes desafios para a consolidação da EAD e do sistema UAB nas IPES. Contudo, de acordo com Lapa e Pretto (2010) a racionalidade administrativa se sobrepõe à pedagógica, na medida em que no âmbito da UAB os projetos dos cursos são elaborados e desenvolvidos com base nos critérios financeiros pré-estabelecidos. Ou seja, o modelo de financiamento tem definido o modelo pedagógico.

Para os professores a situação é desafiadora, tendo em vista que a padronização da concepção de docência ocasionada pelo modelo pedagógico sistematizado pode dificultar o trabalho com a diversidade social, econômica e cultural, traço característico nas IPES brasileiras. Também um obstáculo a ser transposto é em relação aos tutores. Tais profissionais são selecionados pelas instituições para atuar nos cursos, em estreita conexão com os docentes. Contudo, padecem também dos efeitos da precarização do trabalho, atuando sem contrato empregatício e com baixa remuneração.

No cumprimento de seus objetivos a UAB financia, além dos cursos de nível superior, a aquisição de materiais permanentes (mobiliário e equipamentos), ações de capacitação e formação continuada aos profissionais envolvidos no sistema, assim como projetos de fomento ao uso das TICs nos cursos presenciais das instituições. O acompanhamento e a avaliação dos cursos e ações financiados são realizados por meio de relatórios parciais e finais de cumprimento do objeto elaborados pelas IPES, visitas *in loco* nas instituições e nos polos de apoio presenciais e por três sistemas eletrônicos de gerenciamento: Plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da UAB (SISUAB); Ambiente de Trabalho da UAB (ATUAB) – espaço de interlocução entre CAPES e profissionais do sistema;

e Sistema de Gestão de Bolsas (SGB) – sistema de cadastramento e controle das bolsas e bolsistas para a geração de autorizações dos pagamentos.

Os programas de capacitação para EAD e uso das TICs são financiados pela UAB anualmente e almejam a familiarização com as tecnologias e suas aplicações pedagógicas, a problematização de concepções e práticas sobre a educação presencial e a distância, a promoção de interlocuções entre professores, tutores e alunos e a preparação de materiais e disciplinas com utilização das TICs. Estes programas incluem as equipes técnicas e administrativas, além dos professores e tutores, visando preparar toda a comunidade acadêmica para esta nova realidade que se coloca no âmbito institucional.

Capacitações para EAD e TICs no ensino superior

Para que possa ocorrer uma reconfiguração das práticas docentes no cenário contemporâneo de impulsão da modalidade a distância e das TICs de se faz necessária a capacitação dos professores para o uso pedagógico das ferramentas tecnológicas, assim como a adaptação e instrumentalização dos alunos às novas situações de ensino e aprendizagem proporcionadas pela utilização das TICs. Nesse sentido, Mill (2010) considera que os docentes que atuam simultaneamente nas modalidades presencial e a distância passam por uma verdadeira formação em serviço, reaprendendo a prática docente enquanto educam.

Aprender a trabalhar com as tecnologias modernas implica aprender em condições de variação constante por meio do vertiginoso processo de aperfeiçoamento dessas tecnologias. Assim como, utilizá-las como ferramentas significa aprender a variar, reconhecendo que seu uso também vai modificando a maneira de perceber alguns problemas e, em especial, a forma de colocá-los (Litwin, 2001).

Com efeito, para que uma instituição educacional avance no uso de tecnologias inovadoras é fundamental a capacitação dos professores, alunos e equipes técnicas no domínio técnico e pedagógico. A capacitação técnica os torna mais competentes no uso de cada programa. A capacitação pedagógica os ajuda a encontrar pontes entre as áreas de conhecimento que atuam e as diversas ferramentas disponíveis, tanto presenciais como virtuais.

Belloni (2003) complementa explanando que o uso pedagógico, ou melhor, com fins educacionais das TICs envolve uma reflexão dupla e integrada do recurso técnico como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo, consideração imprescindível para que a utilização pedagógica dos meios técnicos de comunicação se caracterize como um processo de apropriação criativa e não de uso instrumental redutora do processo de aprendizagem.

A oferta de capacitações em EAD e com uso das TICs consiste em oportunizar um espaço de trocas e colaboração entre os docentes, tanto presencial como a distância, proporcionando o entendimento dos recursos técnicos e suas possíveis utilizações na prática. A formação interdisciplinar dos docentes nas capacitações gera, muitas vezes, diversas possibilidades de contextualização dos conhecimentos teóricos e práticos, de forma que “o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas” (Imbernón, 2007, p.17).

Logo, torna-se necessária a realização de capacitações EAD para os docentes agregando tecnologias digitais com ato pedagógico. A formação para um público de professores deve estar alicerçada em uma proposta diferenciada, fundamentada na problematização da prática pedagógica, com uma metodologia

flexível e ao mesmo tempo questionadora. Percebe-se que as ações de formação continuada para professores precisam ir além de treinamentos com as aulas de apresentação expositiva e teórica, proporcionando atividades de aprendizagem que contemplem uma orientação prática-reflexiva, somadas ao suporte das tecnologias.

Esse contexto da docência cada vez mais o professor necessita participar de cursos, assessorias, orientações e capacitações para atuar em cursos EAD principalmente, os virtuais (Moran, 2000). A capacitação é uma oportunidade para ampliar o debate pedagógico e a melhoria no planejamento das aulas e na produção de materiais didáticos. Outro aspecto que a capacitação em EAD pode abordar é o reconhecimento de modelos de ensino a distância baseados nas TICs e o conceito de aprendizagem em rede, o quanto estes podem criar estratégias educativas diferenciadas do ponto de vista das interações entre professores e alunos.

Valente e Bustamante (2009) ao elucidar sobre a prática e formação reflexiva do educador afirmam que no processo de reflexão sobre a ação, principalmente em programas de formação continuada de professores, a teoria ganha outro significado, pois ao mesmo tempo em que esclarece os questionamentos sobre a prática, desperta para outras maneiras de interpretá-las. Os conhecimentos teóricos e práticos se articulam de tal modo que um passa a alimentar o outro, possibilitando ao educador a compreensão do conhecimento construído na prática.

Assim, o desafio a ser enfrentado nas propostas de capacitação e formação de professores no sistema UAB parece ser a superação da dicotomia apresentada pelos modelos convencionais de treinamentos e cursos de curta duração, que muitas vezes teorizam sobre as possibilidades de mudanças nas práticas educativas sem que essas mudanças sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação.

Considerações finais

Podemos destacar, no âmbito do recorte proposto, que os impactos provocados pela execução do sistema UAB relacionam-se diretamente com os desafios enfrentados pelos professores do ensino superior a partir da implementação dos cursos a distância nas IFES pesquisadas. A política pública que instituiu a UAB a partir da expansão da EAD no ensino superior público brasileiro tem ocasionado alterações nas práticas docentes a fim de adaptarem-se às mudanças nas formas de ensinar e aprender com o apoio das TICs e com alunos e professores em tempos e espaços diversos.

Os principais aspectos observados dizem respeito à precarização do trabalho docente, considerando o acúmulo de tarefas (ensino presencial e a distância, pesquisa e extensão) e a forma de remuneração por meio de bolsas, bem como a complexidade das relações entre professores, tutores e equipes técnicas. Também, os docentes são afetados pela padronização dos projetos pedagógicos dos cursos, que são determinados pelo modelo de financiamento adotado pelo sistema UAB.

Sabe-se que as tecnologias são um meio, um apoio, mas não basta somente o professor ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo entre conhecer, utilizar e modificar os processos (Moran, 2000). Nesse sentido, percebe-se que os programas de capacitação têm procurado desenvolver ações para apropriação técnica das TICs pelos docentes do ensino superior, bem como de seus usos no contexto educacional.

Não objetivou-se nesse trabalho esgotar todo o conjunto de influências percebidos ao longo do desenvolvimento do sistema UAB, mas sim descrever suas principais diretrizes, destacando alguns dos desafios que perpassam as práticas dos docentes atuantes nos cursos. Indica-se que sejam aprofundadas as pesquisas acerca dos aspectos aqui apontados e de outros, buscando refletir sobre os diferentes impactos produzidos pela execução de políticas públicas no âmbito educacional.

Referências

- Almeida, M. E. B. (2003) Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 29, 327-340. Recuperado em 13 abril, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>
- Belloni, M. L. (2003) A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, 29, 287-301. Recuperado em 15 abril, 2013, de http://www.oei.es/docentes/articulos/television_herramienta_pedagogica_formacion_profesores.pdf
- Castells, M. (1999) *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura* (Vol. 1). Trad. Roneide Venâncio Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra.
- Cruz, T. M. (2007). *Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões*. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006 (2006). Brasília, DF. Recuperado em 31 maio, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm.
- Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005 (2005). Ministério da Educação. Brasília, DF. Recuperado em 2 junho, 2013, de <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>.
- Edital de seleção nº 1/2006, de 18 de outubro de 2006 (2006). Ministério da Educação. Brasília, DF. Recuperado em 2 junho, 2013, de <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab2.pdf>.
- Fainholc, B. (2008) *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. Buenos Aires: Santillana.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García Aretio, L. (Coord.); Ruíz Corbella, M.; Quintanal Díaz, J.; García Blanco, M.; García Pérez, M. (2010) *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Madrid: OEI.
- Imbernón, F. (2007) *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Kenski, V. M. (2003) *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus.
- Lapa, A. & Pretto, N. L. (2010) Educação a distância e precarização do trabalho docente. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, 79-97. Recuperado em 11 junho, 2013, de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Brasília, DF. Recuperado em 4 julho, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (2001). Brasília, DF. Recuperado em 4 julho, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.
- Litwin, E. (Org.) (2001) Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Mill, D. (2010) Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: D. Mill, & N. M. Pimentel (Orgs.). Educação a Distância: desafios contemporâneos (pp. 267 – 286). São Carlos: EdUFSCar.
- Moran, J. M. (2000) Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Informática na educação: teoria e prática, 3, 137 – 144. Recuperado em 9 junho, 2013, de <http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>
- Pimentel, N. M. (2010). A Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil. In D. Mill, & N. M. Pimentel (Orgs.). Educação a Distância: desafios contemporâneos (pp. 267 – 286). São Carlos: EdUFSCar.
- Portaria Conjunta CAPES/CNPQ nº 1, de 28 de outubro de 2009 (2009). Brasília, DF. Recuperado em 10 junho, 2013, de ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpseesp/bibliote/informe_eletronico/2009/iels.nov.09/iels203/U_PT-CJ-CAPES-CNPq-1_281009.pdf
- Projeto de lei n.º 962 (1972). Brasília, DF. Recuperado em 4 julho, 2012, de <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=185157>.
- Referenciais de qualidade para educação superior a distância (2007). Brasília, DF. Recuperado em 15 abril, 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>
- Valente, J. A. & Bustamante, S. B. V. (2009) Educação a distância: prática do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp.
- Zanette, E. N., Nicoleit, E. R., Giacomazzo, G. F., Fiuza, P. J. & Santos, C. R. (2010) Construindo novas interações: AVA e Lousa Digital Interativa no ensino superior. RENOTE, v. 8, n. 2. Recuperado em 11 junho, 2013, de <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15213/8976>

Ciclos de formação humana: as práticas pedagógicas e a dimensão da cultura na rede municipal de itabuna

Lilian Lima Pereira, Solange Mary Santos Moreira¹⁰²

Resumo

A escola brasileira há muito recebe críticas acerca de sua distância do mundo infantil e da adolescência. É válido ressaltar que apesar da máxima de não ter acompanhado essa realidade, a escola ainda se apresenta como o espaço, por excelência, para a mediação do conhecimento. Não é tarefa das mais fáceis adentrar em uma seara onde se apresentam inúmeras divergências e sempre que a temática tem como cerne a escolaridade em ciclos, a polêmica se faz presente. Nessa vertente, as propostas de Ciclos tem sido uma opção buscada por várias cidades brasileiras, diferindo-se do modelo de organização seriada. Nesse contexto, encontra-se Itabuna, cidade localizada na região sul da Bahia/Brasil, com cerca de 205.885 habitantes e distante da capital 450km. Com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nos Ciclos de Formação Humana, este trabalho apresenta como questão central: como se caracterizam estas práticas que legitimam o modelo de Ciclos de Formação Humana na Rede Municipal de Itabuna? A pretensão desta investigação é discutir como estão situadas as práticas pedagógicas dos professores nos documentos que legitimam este modelo, bem como analisar como está situada a dimensão da cultura nos espaços e tempos dos Ciclos. As contribuições deste texto se darão a partir dos documentos que o legitimam, visto que os Ciclos de Formação Humana se estruturam em acordo com as fases do desenvolvimento humano, a saber: Infância, Pré-Adolescência e Ciclos da Adolescência. A metodologia constitui-se de uma análise bibliográfica dos documentos balizadores dos ciclos em Itabuna, o Regimento Referência e a Proposta Político-pedagógica da Escola Grapiúna, e o diálogo com autores como Giroux (1997), Arroyo (1999; 2011), Altet (2000), Paro (1998), Gimenez (2007), Forquin (1993), Carvalho (2008), dentre outros. Assim, o debate gira em torno do trabalho docente e sua vinculação às políticas educativas que a sedimentam, eixo temático com o qual essa pesquisa se insere. Os dados analisados apontam para a dificuldade de compreensão dos docentes em relação às práticas docentes que fundamentam os Ciclos e para a necessidade de uma articulação entre o aporte teórico que sustenta o modelo e a efetiva prática docente no ambiente escolar. Os estudos provenientes da linha de pesquisa Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas, a qual se vincula a pesquisa que origina este texto, propõem-se a entender o trabalho docente, nos diversos níveis e modalidades de ensino, torna-se relevante a temática em questão em função do aumento de escolas organizadas em ciclos no Brasil e pela atualidade das discussões atreladas à educação básica na contemporaneidade.

Palavras-chave: Ciclos de Formação Humana. Práticas Pedagógicas. Professor. Educação Escolar.

Introdução

Não é tarefa das mais fáceis adentrar em uma seara onde se apresentam inúmeras divergências e sempre que a temática tem como cerne a escolaridade em ciclos, a polêmica se faz presente. Em uma realidade

¹⁰² Universidade Estadual de Feira de Santana

cercada por contradições, na qual o movimento é incessante, a escola enquanto instituição socializadora para o homem e para o conhecimento pode adotar forma distinta de organização do ensino, diferindo-se do modelo tradicional. Nessa vertente, as propostas de Ciclos tem sido uma opção buscada por várias cidades brasileiras, diferindo-se do modelo de organização seriada.

Nesse contexto, encontra-se Itabuna, cidade localizada na região sul da Bahia. A sua população em 2012, é de cerca de 205.885 habitantes, atualmente, o comércio, a indústria e a prestação de serviços se constituem como as principais atividades econômicas. Em 1990, as políticas educacionais no município estavam imersas em um contexto marcado pela crise da lavoura cacaueira, infectada pela “vassoura-de-bruxa”, o que provocou a instabilidade da economia, pois o cacau, reconhecido como o fruto de ouro da região, exportado por mais de um século, entrava em declínio. No âmbito educacional, a Rede Municipal de Ensino é composta por 104 escolas, sendo 69 da zona urbana e 35 do campo, tem um quadro de 1.700 professores e atende a uma demanda de 23.000 alunos, segundo dados disponibilizados pelo Setor de Informações Gerenciais da Secretaria da Educação Municipal em 2011.

Em 2002, o governo do PT implanta os Ciclos de Formação Humana, uma nova organização do ensino fundamental, até então organizado em séries. Os Ciclos de Formação Humana tem como documentos legitimadores o Regimento Referência e a Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna – Ciclos de Formação do Ensino Fundamental. São estes os documentos que subsidiam a análise no presente texto, destacando-se as práticas pedagógicas que são situadas nestes ciclos.

A proposta de Ciclos de Formação Humana foi legitimada pelo Conselho Municipal de Educação – CME - no ano de 2003, por meio da Resolução 020/2003, um ano após a sua implantação. Os Ciclos de Formação completaram em 2012, dez anos de vigência em Itabuna, permanecendo nas gestões do PFL e dos Democratas, a partir de 2005. O modelo de Ciclos de Formação Humana teve como referência a concepção de Ciclos da escola Plural e da escola Cidadã, modelos implantados em Porto Alegre e Belo Horizonte, respectivamente, desde 1990.

Analisar as práticas pedagógicas numa perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem não se revela tarefa fácil, sobretudo quando se trata de um processo que se pretende inovador no que tange a sua organização por Ciclos de Formação Humana. Assim, com o objetivo de situar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nos Ciclos de Formação Humana, este trabalho apresenta como questão central: como se caracterizam estas práticas nos documentos que legitimam o modelo de Ciclos de Formação Humana na Rede Municipal de Itabuna? Faz também uma breve investigação sobre como está situada a dimensão da cultura nos espaços e tempos destes Ciclos.

Realizamos para tanto uma análise dos documentos balizadores dos ciclos em Itabuna, o Regimento Referência e a Proposta Político-pedagógica da Escola Grapiúna, e o diálogo com autores como Giroux (1997), Arroyo (1999; 2011), Altet (2000), Paro (1998), Gimenez (2007), Forquin (1993), Carvalho (2008), dentre outros. As ideias abordadas sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem evidenciam a importância que tem o professor para a concretização de uma educação e ensino de qualidade. Conforme Paro (1998, p.3) “Pode-se aferir imediatamente que a qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda a sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação (docente) por todo esse período”.

Os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon trouxeram o fundamento teórico para as propostas pedagógicas dos ciclos cujo princípio reside no fato de que os sujeitos constroem seu conhecimento e que, por isso, demanda diferentes ritmos e tempos para que aprendam. Este argumento teórico aliado à ampliação do conceito de alfabetização e de letramento, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96), que introduz mecanismos que referendam a implementação de ciclos, conforme o seu Artigo 23¹⁰³, e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que também propõem a organização em ciclos de dois em dois anos, faz com que ao final dos anos 90, as justificativas teóricas e legais ganhem ainda mais corpo nas discussões educacionais brasileiras.

Tal proposta, em Itabuna, antecipou a ampliação de mais um ano de escolaridade para os alunos do Ensino Fundamental quatro anos antes da implantação da Lei 11.274, que instituiu o ensino fundamental de 9 anos, sancionada em 2006. As contribuições deste texto se darão a partir dos documentos que o legitimam.

As Práticas Pedagógicas no Regimento Referência e na Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna

Os argumentos que diferenciam a organização por ciclos, da organização seriada, comumente a distinguem, afirmando ser a primeira alicerçada em uma visão progressista e a segunda baseada numa lógica mercantilista (Arroyo, 2011); (Paro,1995). A lógica da organização seriada é respaldada no cartesianismo, isto é, no método, na linearidade, na construção de etapas com início, meio e fim, tudo compartimentado e engavetado. Desse modo os sujeitos que não compactuam com essa forma de organização são considerados fora ou aquém do processo, no caso dos alunos são, simplesmente, reprovados. A preocupação, então, é com o conhecimento, o resultado, o produto, ao passo que o sujeito é secundarizado, porque o que importa é a servidão ao sistema capitalista. A seriação configura-se como embrião da sociedade classista, reprodutora de injustiças (LIMA, 2008).

Contrapondo-se à escola seriada, que tem os conteúdos como pressupostos das ações dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, como ponto central da ação pedagógica, na organização em ciclos de formação humana, considera-se que o sujeito é o centro de toda ação pedagógica; não são desconsiderados os conhecimentos sistematizados historicamente e o papel da formação, mas propõe-se a superação da escola como empresa – mercoescola. Assim, a Escola Grapiúna, denominada “lugar de todos nós”, tem em sua concepção a crença de que “todas as pessoas são sujeitos de direitos e que, na garantia destes direitos, é possível a construção de um mundo melhor, de uma sociedade mais democrática, mais justa e mais solidária” (REGIMENTO REFERÊNCIA DA ESCOLA GRAPIÚNA, 2004, p.5).

Os Ciclos de Formação Humana se estruturam em acordo com as fases do desenvolvimento humano, são eles: Ciclos da Infância (6 a 9 anos), Ciclos da Pré-Adolescência (9 a 12 anos) e Ciclos da Adolescência (12 a 15 anos). Ao repensar a organização escolar e possibilitar a construção de uma nova representação de escola, a escola organizada em ciclos de formação assinala rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber o ensino e a aprendizagem, a formação e a prática pedagógica. Ao orientar sobre o que deve contemplar a Proposta Político-pedagógica dos ciclos, diz o Regimento sobre as ações pedagógicas:

¹⁰³ O artigo 23 da LDB define a forma de organização das escolas – A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A Proposta Político-pedagógica deve expressar com clareza suas ações pertinentes ao fazer pedagógico, possibilitando aos profissionais docentes e não docentes, alunos/alunas, pais e mães se perceberem construtores e atores do processo educacional, tendo como foco a qualidade da educação. Expressão essa que entenda as relações de poder e conflitos travados no interior da escola como, muitas vezes, necessárias para a convivência saudável a favor do bem comum. (REGIMENTO REFERÊNCIA DA ESCOLA GRAPIÚNA, 2004, p.9).

O Regimento Referência é organizado com seguintes tópicos: Conhecendo o município de Itabuna (levantamento situacional do percentual de matrículas, índice de evasão e repetência no ano de 2001); Fundamentação (concepção de sociedade; eixos norteadores e princípios); Objetivos; Concepção de Plano Político-administrativo-pedagógico e Gestão da Escola Grapiúna. De acordo com esse Regimento, educar reivindica dos professores novos compromissos com a ação pedagógica que se respalde em uma perspectiva de totalidade e de organização integrada a um Plano Político-administrativo-pedagógico¹⁰⁴ da escola, voltado para o interesse das classes populares. O Plano Político-administrativo-pedagógico é indicado no Regimento Referência como um documento a ser elaborado por cada Unidade Escolar que compõe a Rede Municipal de Ensino em Itabuna.

Reconhecer a escola dessa forma implica reconhecer os professores como intelectuais transformadores, ainda segundo Giroux (1997) encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organizado curricular dos processos de implementação e execução. Infere-se a importância de salientar que os professores devem agir e materializar suas práticas pedagógicas, levando em conta que os conteúdos estão imbricados com ideologias que assumem funções distintas. Nesse caso precisam considerar o que ensinam, como devem ensinar e o que pretendem alcançar como condições que legitimam o poder das esferas dominantes nas sociedades ou que contribuem para o seu desmascaramento.

Para seguirmos com a análise, algumas questões são propostas neste texto: O que se entende aqui por práticas pedagógicas? Como se caracterizam as práticas pedagógicas nos Ciclos de Formação Humana, nos documentos que estruturam e legitimam os Ciclos na Rede Municipal de Itabuna? Em que elas se distinguem, em tese, das práticas pedagógicas dos regimes seriados? Se diferenciam de fato? São todas essas questões que, buscaremos situar, a partir de agora, a fim de seguirmos com a análise.

É sabido que a compreensão que o professor detém de sociedade, mundo, educação e homem influenciam diretamente na forma como estrutura o seu fazer docente e no tipo de condução que dará à sua prática pedagógica, no que diz respeito as relações que estabelece com o educando. Assim, tanto ele pode ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem, como pode dificultar tal processo, ainda que não se constitua sua vontade pessoal fazê-lo. Na acepção de Altet (2000) a tríade prática-teoria-prática se ancora em saberes intermediários para interpretar as práticas, situações, interações pedagógicas, assimilação da realidade produzida pela investigação, que se tornam saberes instrumentais.

O conceito de prática pedagógica que melhor se coaduna com a perspectiva defendida no modelo de Ciclos é o defendido por Nelisse (1997) ao situá-la como “Um fazer ordenado que envolve professores e alunos no microsistema da sala de aula e exige um momento de planificação, interação, avaliação e, finalmente,

¹⁰⁴ Cf. REGIMENTO REFERÊNCIA DA ESCOLA GRAPIÚNA, 2004, p.8. É indicado como um plano global que deve ser desenvolvido pela escola, e que servirá como parâmetro para a construção da Proposta Político-pedagógica de cada unidade escolar.

reflexão crítica da ação desenvolvida” (NELISSE, 1997 apud CARVALHO, 2008, p.28). Apesar da postura do professor em sala de aula sofrer a interferência de um conjunto de saberes pessoais e sensibilidades cultivadas ao longo da sua formação, a mesma deve ser delineada segundo a ótica de um fazer orientado por meio do qual a prática pedagógica se traduz numa ação avaliada e refletida do dia-a-dia tendo em vista alcançar melhores resultados. Conforme o que preconiza o Regimento da Escola Grapiúna (2004) na relação dialética que precisa ser constituída entre o ser social e o individual, concebe-se que apesar das determinações históricas que condicionam a existência humana, há uma capacidade sempre presente de superar os limites desse condicionamento. Para tanto apresenta como eixos:

- Construção de uma escola que possibilite o acesso ao conhecimento universal e regional;
- Construção de uma escola que considera a formação na sua totalidade;
- Escola como tempo de vivência cultural;
- Escola como experiência política de educação e participação coletiva;
- Escola capaz de redefinir seus elementos formadores;
- Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção.

Desse modo, o Regimento referência (2004, p.6), que estrutura os Ciclos de Formação em Itabuna, trata de práticas que permitem a “ampliação do universo cultural do aluno, da aluna por meio da inserção no mundo letrado, como um dos instrumentos eficazes à inserção do mundo contemporâneo e de intervenção da realidade”. Ao criticar a ideia de que a implantação de novas propostas educacionais exige uma formação anterior do professor, Arroyo (1999) chama a atenção que faz parte do pensar mais tradicional que a qualificação dos profissionais se imponha como um pré-requisito e uma condição à implantação de mudanças na escola e diz

[...] Quanto tempo demoramos na preparação para a intervenção? Faz parte de nossa tradição. Se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas. Qual o sentido do tempo na escola? (ARROYO, Miguel, 1999, p. 146).

Na Escola Grapiúna, torna-se explícito que o tempo é contínuo e deve se identificar com as práticas que viabilizam a concretização da Proposta. Esta percepção do tempo escolar se respalda na ideia oposta a concepção de teoria que precede a prática, ao que Arroyo (1999) identifica como escola tradicional. A organização dos saberes é compatível com a perspectiva da práxis, em que professores e alunos são considerados como sujeitos aprendizes. Freitas (2004, p.15) ao refletir sobre os ciclos, diz que “enquanto a seriação tende a favorecer uma concepção lógico-enciclopedista, a progressão continuada fica próxima a uma concepção prática ou instrumental e os ciclos aproximam-se mais de uma concepção cultural”¹⁰⁵.

Nesse sentido, Lima (2011), afirma que no Brasil a estrutura seriada, presente na maioria das escolas, subsidia a aceitação da reprovação como se esta fosse a solução mais viável para tratar os alunos que apresentam dificuldades para aprender e funciona como uma espécie de controle que barra a progressão daqueles que não seguem o percurso escolar por não estarem no mesmo nível de aprendizagem. E completa ao citar que cada vez mais aumentam os discursos que defendem a retenção do aluno, sob a

¹⁰⁵ Voltaremos a questão da cultura nos Ciclos de Formação no segundo tópico deste trabalho.

justificativa de que a repetição dos conteúdos é necessária para que o aluno aprenda. É este argumento uma falácia, visto que a assimilação dos conteúdos ocorre do interesse, da percepção e da motivação deste aluno, cujo desenvolvimento humano não retrocede, ao contrário, avança.

Consideramos, então, que tais atribuições respaldam uma concepção de homem e de mundo que se baseia na centralidade do sujeito, em que o conhecimento amplia a sua formação moral, intelectual, social e histórica, mas nunca se coloca como entrave para o seu percurso escolar. Como consequência, as práticas pedagógicas presentes na escolaridade em ciclos não podem se constituir para atender aos interesses da competição exacerbada, mas precisa se vincular a um currículo, conforme o que preconiza seu Regimento Referência (2004, p. 23) como “uma prática coletiva que inclui a organização das ações pedagógicas e vivências, mediante as quais o grupo assegura que os seus membros adquiram a experiência social, historicamente acumulada e culturalmente organizada”.

O Regimento delimita ainda que os processos psicológicos, as relações interpessoais e os instrumentos cognitivos de natureza simbólica completam esse currículo e, assim sendo, a prática pedagógica como fonte decisiva do currículo que o mesmo seja efetivado, atualizado e reconstruído sempre que se fizer necessário. O currículo da Escola Grapiúna não se organiza por disciplinas, mas por áreas de conhecimento, sendo assim concebido nos anos iniciais do ensino fundamental: Línguas e Literatura, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Atividades Psicomotoras; e nos anos finais com a seguinte estrutura: Línguas e Literatura, expressões Física e Artística, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais. Os conhecimentos situados nestas áreas devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e expressos nas linguagens verbal, artística e matemática. Tal organização curricular já denota uma mudança significativa em relação a seriação, que se estrutura por disciplinas, ainda que proponha a interligação entre elas.

Para consolidar tal organização curricular torna-se necessário a efetivação de práticas docentes que tornem concreto o que é teorizado na Escola Grapiúna. Em sua Proposta Político-pedagógica (2004) afirma-se que um professor que atue nos ciclos deverá conhecer as fases do desenvolvimento humano, mas também as características pessoais e vivências culturais para saber quem é o aluno que está a sua frente. Considera também que esta é uma prioridade pedagógica, pois tais investigações podem viabilizar um processo interativo entre conteúdos e saberes determinados na matriz curricular e aqueles conteúdos e saberes que integram a identidade pessoal do aluno.

A Proposta afirma ainda que essa maneira de conceber a escola e suas prioridades não significa que métodos e conteúdos sejam abolidos, mas que a importância atribuída aos conteúdos a serem trabalhados como fins em si mesmos, desloca-se para a relação dos educandos com o conhecimento e sua capacidade de lidar com eles, de significá-los. Contudo, a própria Proposta questiona: ao romper com uma concepção de ensino-aprendizagem acumulativa e transmissiva, o que afinal será ensinado na escola? Mas, como trabalhar de acordo com as orientações da escola ciclada em Itabuna? O documento revela que os projetos de trabalho aparecem como a única metodologia apontada como capaz de realizar o que os Ciclos de Formação recomendam, situando-os como a forma mais eficiente de o professor trabalhar com os conteúdos, levando em conta também o que o educando conhece, as suas experiências. A Proposta diz que:

[...] o que se pretende é que os alunos sejam capazes de organizar seus próprios conhecimentos e estabelecer relações entre eles para enfrentar novos problemas e atuar no mundo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagens ricas em situação de participação. Não se forma sujeitos participantes e autônomos falando sobre democracia e autonomia e sim exercitando-as. É nessa perspectiva que se insere uma proposta de projetos de trabalho que tem como eixo a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, produzindo algo que tenha significado e sentido para eles [...] (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, s/p. 2004)

Desse modo, compreende-se que os projetos de trabalho são situados como a maneira legítima de garantir a interação entre as áreas, pois permite a partir das tentativas de resolver situações problemáticas, que os alunos dialoguem com o conhecimento acumulado pela humanidade, por seus pares e seus professores. Os projetos de trabalho se estruturam em três momentos, assim enfatizados: a problematização, aqui percebido como ponto de partida para expressar ideias, crenças e conhecimentos sobre o problema posto em questão; o desenvolvimento, caracterizado como a etapa de criação de estratégias para se buscar as respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização, permite o confronto de pontos de vista, o levantamento de hipóteses e a proposição de questões nova; e a síntese, identificada como a etapa de superação de convicções iniciais, construções mais complexas que as anteriores que passam a fazer parte dos seus esquemas de conhecimento. O que se objetiva com os projetos é a apropriação de novos conceitos, valores, procedimentos e a construção de novos problemas e indagações por parte dos educandos.

Reconhecemos que, embora seja citado na Proposta como princípio metodológico mais importante dentro da Proposta de Ciclos, não consta em seu texto, uma fundamentação mais consistente sobre a concepção teórica que o orienta, ou sobre como materializar os projetos de trabalho na realidade da escola. Também não é feita referência no corpo do texto sobre as contribuições do principal sistematizador dos projetos de trabalho na atualidade, Fernando Hernandez, embora ele seja citado na referência da PPP.

Diante do exposto, Hernandez (1998) no que diz respeito à sua compreensão sobre os projetos de trabalho e de sua aplicabilidade na escola, afirma ser a utilização dos referidos projetos uma escolha educativa, e que é preciso que se tenha um problema para iniciar uma pesquisa. Este pode ser sobre uma inquietação ou sobre uma posição a respeito do mundo. O resultado é que se constrói uma situação de aprendizagem em que os próprios estudantes começam a participar do processo de criação, pois buscam resposta às suas dúvidas. Discutimos, a partir de agora, como a cultura é situada nos Ciclos de Formação da Escola Grapiúna, por entendermos que ela é um importante elemento de mobilização para a concretização das práticas pedagógicas nesse contexto.

A dimensão da Cultura nos tempos e espaços da Escola Grapiúna

Tomamos de empréstimo o termo "cultura" na acepção de Giroux (1997, p. 167) "como as maneiras distintas nas quais um grupo social vive e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que lhe são dadas". Diz que estas podem ser "inconscientes" ou não e são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais. Então, as pessoas estruturam seus propósitos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural. Ora, na escola esse processo não ocorre de forma distinta, também os professores e alunos se organizam a partir de seus conhecimentos prévios construídos

nos diversos grupos dos quais participa. O autor traz à tona a compreensão de que a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão atrelados às questões de poder e controle.

Retomando as contribuições de Carvalho (2000) acerca da proposta de Ciclos de Formação, destaca-se que ela é vinculada a uma concepção de aprendizagem e de desenvolvimento elaborada pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, segundo a qual o ato de conhecer envolve várias funções psicológicas. Para Vygotsky, estas funções, se denominam funções psicológicas superiores, são a memória, a atenção volitiva, a percepção, a imaginação e o pensamento. Questiona-se, então, se além da especificidade desta organização, também a concepção de cultura que o norteia se distingue das concepções que orientam outras formas de organização de ensino. Ou seja, como a cultura é percebida e contextualizada nos Ciclos de Formação da Escola Grapiúna?

A Educação pode ser definida como um processo contínuo de formação dos sujeitos, que é transmitido, reproduzido ou reinventado pelas gerações, enquanto a cultura como toda e qualquer produção material ou simbólica dos homens que constitui, enriquece e melhor define a sua humanidade. Embora, possam ser consideradas definições generalistas estas não destoam da compreensão da educação e especificamente a educação escolar a partir de uma perspectiva humanista.

Ao posicionar a cultura como um tema de estudo essencial para a construção da educação como política cultural Giroux (1997) explana que a relação das culturas populares e subordinadas com os modos dominantes da escolarização influencia o modo como os alunos lidam com os conhecimentos socialmente legitimados, tornando-se imprescindível ao professor reconhecer que a bagagem cultural do aluno se vincula as experiências concretas do seu cotidiano. Giroux enfatiza que “Temos que enfrentar as implicações do fato de que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua” (p.167). O autor complementa

Para os educadores que repensam a escolarização contemporânea, a questão importante que precisa ser enfrentada é: Que abordagem programática do ensino acadêmico seria desejável? Isto é especialmente importante a fim de que os educadores considerem o que terá que ser levado em conta na formulação das práticas de ensino e organização que poderiam opor-se ao discurso e ideologia dominante. Em nossa visão, tal abordagem programática do estudo acadêmico no currículo seria aquela que compreendesse a escolarização: (1) como uma entre muitas formas, (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação, e (3) como uma forma produtiva que constrói e define a subjetividade humana através do repertório de ideologias e práticas que incorpora. (GIROUX, 1997, p. 166).

Desse modo, assim como o conhecimento precisa obter sentidos para os agentes à quem o ensino é ministrado, aquilo que se ensina precisa ser identificado em alguma vertente para aquele que ensina. Forquin diz que

[...] a cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da memória escolar, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmicos-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da “memória docente”, sua capacidade de “esquecimento ativo” (FORQUIN, 1993, p.15).

Diante de tais argumentos questiona-se o que é subjacente a tal memória seletiva, isto é, quais fundamentos alicerçam a “escolha” docente sobre tais e quais conteúdos devem ser trabalhados no âmbito da escola? Em quais tempos? Em quais espaços? O critério de nível de aprendizagem em nível similar, que é realizado no modelo seriado para realizar as enturmações é bem distinto da forma como elas se organizam nos Ciclos de Formação Humana. A organização do tempo escolar nos ciclos ocorre tendo como parâmetro as fases do desenvolvimento humano, como já fora explicitado anteriormente no presente trabalho. Na PPP (2003) as orientações transmitidas aos professores e professoras que atuam nos três Ciclos se referendam na teoria de Psicogenética de Piaget (1993) e são explicitadas a seguir:

No Ciclo da Infância – CIN (6 a 9 anos) a criança transita do estágio pré-operatório para o estágio das operações concretas e a sua característica dominante é superação do nível indutivo do pensamento. As orientações para o trabalho dos docentes no CIN é o de que devem dar maior atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias e valorizar as diferentes expressões como a escrita, oral, corporal e os conceitos matemáticos. No Ciclo da Pré-Adolescência – CPA (9 a 12 anos), por sua vez, este é um período caracterizado pela fase das operações concretas, que é uma fase marcada por ricas aquisições intelectuais. Os professores que atuam no CPA devem favorecer um conjunto de novos conhecimentos, tais como as noções de cultura, o estudo geo-político-histórico, ampliando as noções próximas do meio para compreender ordens mais gerais. No Ciclo da Adolescência – CAD (12 a 15 anos), o adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e teorias e efetua abstrações, formula hipóteses e testa sistematicamente. A maturação do instinto sexual é marcada por desequilíbrios constantes. É um período em que investiga sua própria identidade e necessita da identificação e aceitação dos grupos em que participa.

Compreendendo as implicações que esse novo modelo de organização ofertam, novos espaços são organizados nos Ciclos que não se limitam a sala de aula. Em Itabuna, até ao ano de 2005, alguns projetos da Secretaria da Educação funcionavam nas Unidades Escolares, subsidiando o trabalho nos ciclos. Dentre os projetos existentes se destacam o Plano de Acompanhamento Didático – PAD – uma espécie de sala com um professor específico para identificar e intensificar o trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. As aulas de “reforço” ocorrem no turno oposto ao turno regular do aluno.

Em 2007, a Rede passou a contar com o trabalho do Laboratório de Aprendizagens L.A, um projeto composto por 42 profissionais que atendiam de forma itinerante os alunos da Rede, selecionados por suas dificuldades de aprendizagem, composto por duas ações – o Acompanhamento Didático Pedagógico e o Acompanhamento Psicopedagógico. Todas essas se constituem ações interventivas nos Ciclos, que só podem funcionar adequadamente se estas existirem. Infere-se daí que as práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço.

Conclusão

É sabido que os agentes (professores, professoras, alunos e alunas) se comunicam uns com os outros e interagem impulsionadas pelas perguntas e respostas surgidas nos vários contextos os quais participa, tais como a família, a igreja, as associações, os clubes, e outros locais que geralmente nos interessam. Instigados por outras pessoas, pelos vínculos de amizade, de trabalho ou mesmo de formalidade, estabelecem relações, dotadas de um sentido. O papel da escola, como instituição social, é viabilizar a

socialização de informações e de instrumentos culturais levando em conta as especificidades do desenvolvimento biológico e cultural dos indivíduos em suas diversas fases do desenvolvimento humano. Um dos objetivos dos ciclos é garantir o direito do educando de prosseguir nos seus estudos e, ao mesmo tempo, assegurá-la com qualidade.

As práticas pedagógicas que se configurem como meio e não fins em si mesmas, não podem assumir uma posição secundária do ponto de vista do que os ciclos propõem: a valorização dos educandos, como sujeito aprendizes, em constante processo de desenvolvimento. Se em outros modos de organização de ensino trabalhar as diversas vertentes da cultura, de modo flexível e dinâmico é um procedimento necessário, nos Ciclos são condições imprescindíveis para favorecer o seu adequado funcionamento. Reiteramos que em nossa análise, a concepção de projetos de trabalho, marcadamente explanados na Proposta da Escola Grapíuna, como metodologia mais adequada aos ciclos de formação, é situada de forma incipiente e, por isso, pouco contribui para a compreensão de como trabalhar com projetos de trabalho, por parte de professores e professoras que atuam nos Ciclos, em qualquer de suas fases.

Tendo em vista o que afirma a Proposta (2004), as escolas que se organizam por Ciclos, seja no Brasil ou no exterior, tem demonstrado que esse modelo promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pela qual passa os educandos. Entretanto, compreende-se que a explicitação das práticas pedagógicas, neste nestes documentos que organizam os ciclos, é deficitária.

Parece um tanto unilateral a colocação, entretanto, ela é feita para mobilizar a atenção dos educadores para o fato de que, muitas vezes, a monotonia da sala de aula e o desinteresse pelos assuntos devem-se à forma como são trabalhados, mesmo quando se utilizam metodologias interessantes, a concepção de educação que norteia as práticas pedagógicas pode fazer a diferença. Portanto, a cultura imbrincada com o sentido do simbólico é, por vezes, negligenciada e deixa de ser entendida como um conjunto de eixos simbólicos presentes em uma sociedade. Ou, mais propriamente como defende Gimenez ao tratar da cultura (2007, p. 41) “a organização social do sentido, como pautas de significados historicamente transmitidos e encarnados em formas simbólicas, por meio das quais os indivíduos se comunicam entre si e compartilham suas experiências, concepções e crenças”. Aliás, é aí que o simbólico atua e se manifesta mais intensamente, o simbólico se organiza como uma dimensão constitutiva de todas as práticas sociais e, por conseguinte, de toda a vida social.

Assim, os documentos centram-se mais numa fundamentação filosófico-político que referendam princípios, organização e concepção de homem, de mundo e de educação que defendem. Evidenciam também a relação entre professor e aluno que deve ser dialógica e mediadora, mas pouco especifica o modo de operacionalização para que isso ocorra.

De acordo com Forquin (1993) quer se conceba a educação em sentido amplo ou restrita ao campo escolar, é importante reconhecer que toda educação é sempre educação de alguém por alguém, quer dizer, ela detém um conteúdo permeado por conhecimentos, hábitos e valores. Dentre os problemas da educação, a partir dos anos 60, “as que se referem à função de transmissão cultural da escola, são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico” (1993, p.9). Interpela, nessa perspectiva, os professores quanto à sua identidade.

Destarte quanto ao eixo que diz que a escola deve ser capaz de assegurar a construção de uma nova identidade de seus profissionais, não observamos como essa identidade é delineada. Fato é que para os

professores é difícil abandonar velhas práticas, das quais, inclusive tornam-se vitimados. Então o propósito da escola em ciclos é combater situações de exclusão que ocorrem nas escolas e permanecem apenas porque são menos investigadas, como a própria configuração do tempo, a organização dos espaços, a retenção dos alunos, a prioridade para o conhecimento em detrimento do sujeito, a supremacia da ciência em relação aos saberes do cotidiano, a desarticulação entre a maneira como se concretizam as práticas pedagógicas na dinâmica da escola e a concepção de educação humanizadora que boa parte dos educadores afirmam defender.

Referências

- ARROYO, Miguel (2011). *Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. São Paulo: Vozes.
- ALTET, Marguerite (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Portugal: Porto Editora LTDA.
- Arroyo, Miguel. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Revista Educação & Sociedade*, 20 (68), 19-27.
- Barretto, Elba de Sá., & Mitulic, Eleny. (1999) Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*. (108), p.27-48
- Carvalho, Marline Conceição Vieira de (2008). *As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino aprendizagem - Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande, 2008*. 107 f. Monografia (Licenciatura em Ciências da Educação e Praxes Educativa). Universidade Jean Piaget, Cabo Verde.
- FREITAS, Luis Carlos de (2004). *Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de lógicas*. Editora Moderna: São Paulo.
- FORQUIN, Jean Claude (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GIMENEZ, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para La Cultura y las Artes: Iteso.
- GIROUX, Henry A (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem/trad. Daniel Bueno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HERNANDEZ, Fernando (1998). *Transgressão e mudança na educação – os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ITABUNA (2004). *Regimento Referência da Escola Grapiúna*, Secretaria da Educação e Cultura Municipal.
- ITABUNA (2004). *Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna – Ciclos de Formação do Ensino Fundamental*, Secretaria da Educação e Cultura Municipal.
- LIMA, Lilian (2008). *Escola não é circo, professor não é palhaço – Intencionalidade e educação*. Rio de Janeiro: WAK.

Lima, Lilian. (2011). Reprovação escolar: Uma questão, muitas facetas. Revista Direcional Educador, (80), 07-11.

PARO, Vitor (1995). Reprovação escolar: Renúncia à educação. São Paulo: Xamã.

Souza, Cleyde Nunes Leite (2008). Ciclos de formação e desenvolvimento humano: quais são os elementos da prática educativa de boa qualidade? Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, Brasil.

Políticas de avaliação de escolas: que implicações para o trabalho docente?

Carla Figueiredo, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes¹⁰⁶

Resumo

A implementação de políticas educativas, decorrente de pressões e exigências nacionais e internacionais endereçadas à educação e às escolas, tem gerado alterações na natureza e nas dinâmicas do trabalho docente. Essas alterações têm colocado os professores e as direções escolares perante uma diversidade de tarefas e de funções que implicam uma redefinição dos seus papéis

De entre essas políticas educativas, as dedicadas à gestão e organização do currículo e à avaliação de escolas têm sido justificadas na intenção de gerarem mudanças nas dinâmicas de trabalho docente. No caso da avaliação externa das escolas e da autoavaliação, em particular, essa medida implica que os professores assumam, a par da docência, a função de avaliadores. Esta circunstância coloca-os perante situações que exigem deles conhecimentos e competências que nem sempre possuem, e que podem ser sentidas como constrangimentos e provocar alterações na natureza do trabalho docente (Dale, 1989; Alaíz et al, 2003; Clímaco, 2005).

É no quadro desta ideias que se situa esta pesquisa cujo principal objetivo é analisar implicações de políticas de avaliação das escolas para o trabalho docente.

Neste sentido, foi desenvolvida uma análise das funções e papéis atribuídos aos professores enunciados nos diplomas legais que regulamentam a avaliação das escolas, e no perfil para a docência. Os resultados apontam para a existência de relações diretas entre as políticas de autoavaliação e diretrizes do trabalho dos professores, nomeadamente ao nível da regulação e da monitorização das lideranças intermédias e da prática lectiva de sala de aula.

A metodologia seguida é de carácter eminentemente qualitativo, consistindo numa análise de documentos da Inspeção-Geral da Educação e Ciência relativa à avaliação externa das escolas e de legislação que orienta quer a autoavaliação quer o trabalho docente, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente. Recorreu-se, para o efeito, à análise de conteúdo (L'Écuyer, 1990; Krippendorf, 2003).

O estudo das modificações no trabalho docente, pelas novas e crescentes funções que lhes são atribuídas aos professores nas diversas políticas educativas que regulam os sistemas educativos e seus atores, permite explorar as novas realidades e produzir conhecimento sobre efeitos e consequências da implementação destas medidas. A avaliação externa das escolas, e a sua influência na implementação de processos de autoavaliação institucional, introduziu nas escolas novas formas de acção que interferem na natureza do trabalho docente. É neste sentido que se torna pertinente estudar a relação entre enunciados das políticas de avaliação externa das escolas, e de autoavaliação, e implicações no trabalho docente.

Palavras-chave: trabalho docente; políticas de avaliação de escolas; implicações no trabalho dos professores.

¹⁰⁶ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Introdução

A procura de maior qualidade nos sistemas educativos, um pouco por todo o mundo, tem motivado um conjunto de ações e medidas, endereçadas à instituição escolar e aos seus profissionais. Este é um fenómeno generalizado, sobretudo no espaço europeu, não estando Portugal imune a este movimento. De facto, nos últimos anos, tem-se assistido, em Portugal, à implementação de um conjunto de medidas políticas no setor educacional que originaram um conjunto de transformações nos contextos escolares. São exemplos de medidas desta natureza: a autonomia das escolas; a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária; a reorganização da rede escolar pela constituição de agrupamentos, e, mais recentemente, de mega-agrupamentos; a introdução de novos programas curriculares a disciplinas como Português e Matemática; o estatuto da carreira docente; a avaliação externa, e a autoavaliação, de escolas, entre outras. Todas estas medidas têm obrigado os estabelecimentos de ensino a diversas adaptações ao nível da organização e gestão escolares e os professores ao exercício de novas funções e a alterações nos seus modos de trabalho docente. De facto, aos professores têm vindo a ser atribuído um conjunto de valências e funções que ultrapassam a leccionação de aulas, para abranger papéis administrativos e burocráticos. Essas alterações decorrem muitas vezes das constantes e crescentes mudanças sociais, económicas e políticas que exigem à escola e aos professores um conjunto de saberes e competências cada vez mais abrangentes e diversificados. Em síntese, no panorama das constantes alterações sofridas nos sistemas educativos, o papel do professor e o trabalho docente alteraram-se.

Tendo em consideração estes aspetos, considera-se crucial aprofundar o saber sobre os impactos e efeitos que as várias políticas educativas têm no trabalho docente. Para esse estudo, toma-se como exemplo e explora-se em maior detalhe as implicações que as políticas de avaliação de escolas, sobretudo as que dizem respeito à autoavaliação, têm no trabalho docente, na medida em que trazem para o quotidiano profissional dos professores, e como já foi referido, um conjunto de exigências e funções novas.

A avaliação de escolas – algumas considerações teóricas

No seguimento da crescente preocupação e procura pela qualidade dos serviços prestados e desenvolvimento das sociedades, as práticas de avaliação institucional têm ganho relevo e centralidade. O crescimento de discursos e medidas que apelam a práticas de avaliação dos serviços e instituições assenta no pressuposto e na crença de que este processo permite estabelecer as condições para processos de melhoria. Por outro lado, a crença neste papel da avaliação tem por base a sua capacidade de verificação da qualidade dos serviços e dos resultados por eles alcançados, aferindo a adequação entre o trabalho realizado e os objetivos traçados e, ainda, a possibilidade de, através de processos avaliativos, identificar aspetos de melhoria ou novas áreas de intervenção. Deste modo, a avaliação surge na vida das sociedades como um instrumento ao serviço da melhoria dos processos profissionais e institucionais, e na obtenção de credibilidade social, bem como na obtenção de fundos e financiamentos.

É no quadro desta situação que a avaliação tem sido considerada essencial e tão mais importante, quanto mais implicações tiver na qualidade de vida dos indivíduos constituindo um elemento imprescindível para assegurar um serviço de qualidade, adequado às necessidades e exigências daqueles que dele beneficiam (Clímaco, 2005). No que às instituições escolares diz respeito, o reconhecimento da centralidade da educação escolar nas sociedades modernas motivou um conjunto de discursos e medidas com vista à

procura de sistemas educativos de maior qualidade. É reconhecido que de entre os serviços e instituições mais relevantes nas sociedades modernas, a escola tem um lugar central como motor de desenvolvimento da formação dos indivíduos (Conselho da União Europeia, 2009). É no âmbito deste cenário que se encontram as preocupações com a avaliação de escolas.

Conjugando a crença na avaliação como processo promotor de melhoria da qualidade e desenvolvimento, com a crescente procura de melhoria na educação escolar, foram criados e implementados vários projetos e medidas de avaliação de escolas, ao nível europeu e, também, ao nível nacional, nos últimos anos. Estes processos constituem, em muitos casos, um meio para aferir a qualidade da gestão dos estabelecimentos de ensino e, sobretudo, a base para intervenções de melhoria. Assim, encontramos no espaço europeu um conjunto de iniciativas e recomendações sobre a avaliação de escolas, como por exemplo: i) o relatório “Qualidade da Educação Escolar: 16 Indicadores de Qualidade” (2000) e a recomendação relativa à “Avaliação Qualitativa da Educação Escolar” (2001); ii) a implementação de várias iniciativas de avaliação e comparação da educação ao nível europeu, como o projeto “Autoavaliação das Escolas Eficazes” (2001), e a adaptação da “Estrutura Comum de Avaliação” (2012) para a educação. Ao mesmo tempo, vários países implementaram iniciativas nacionais de avaliação de escolas, como é o caso de Portugal, Inglaterra, Escócia, Irlanda, Dinamarca, Suécia, entre outros. Ao nível nacional, a avaliação de escolas ocorre, muitas vezes, em duas modalidades: avaliação externa e autoavaliação de escolas. A avaliação externa corresponde a um processo avaliativo desenvolvido por elementos externos à escola, normalmente pertencentes a entidade avaliadoras do Estado, ou a empresas e serviços profissionalizados na avaliação. Consiste, num processo de avaliação desenvolvido por uma equipa de avaliadores que não pertence à escola, e que tem como função primordial a recolha de informação sobre a instituição avaliada, a formulação de um juízo de valor, e a devolução das suas conclusões à instituição. O papel da escola, neste tipo de avaliação, passa normalmente pelo fornecimento de informações, quer ao nível documental, quer por discurso direto. Por seu turno, a autoavaliação de escolas é um processo interno, desenvolvido pelos próprios elementos da escola, normalmente professores, que desenvolvem ações avaliativas do trabalho realizada na escola e da qualidade dos serviços prestados. A modalidade de autoavaliação coloca a ênfase nas escolas enquanto instituições autossuficientes e autónomas, capazes de se desenvolverem e de se autorregularem por meio da avaliação. Todo o trabalho de recolha de informação e de formulação de juízos avaliativos é da responsabilidade dos elementos da própria escola.

Ambas as modalidades de avaliação têm implicações diretas no funcionamento das escolas e, sobretudo, no trabalho desenvolvido pelos professores. De facto, os processos de avaliação, ainda que fazendo agora parte do quotidiano e do funcionamento escolar, constituíram uma alteração nas dinâmicas habituais de ensino-aprendizagem, principalmente a avaliação externa, pelo facto de “introduzir” elementos externos na instituição e pela conotação de julgamento que lhe está inerente. As implicações da autoavaliação no trabalho dos professores prendem-se, sobretudo, com o facto de exigir novas competências e novas funções, a acrescentar ao papel tradicional dos professores. É sobre esta última que focamos a atenção e que exploramos neste trabalho as implicações que tem no trabalho docente e nas dinâmicas escolares.

No contexto português, nos últimos 10 anos, as escolas foram encorajadas a estabelecer, nas suas dinâmicas de gestão e funcionamento, processos de autoavaliação, como ferramenta de autorregulação e autoconhecimento (Díaz, 2003). Subjacente a esta exigência está a ideia de que a autoavaliação de escolas, ao ser conduzida pelos seus elementos (por vezes com apoio externo), ao permitir a recolha de

informações diagnósticas, ao verificar a correspondência e/ou os desvios existentes entre o trabalho realizado e os objetivos traçados, e ao identificar pontos fortes e áreas de intervenção, apresenta possibilidades de gerar processos de melhoria da escola (Alaíz *et al*, 2003; Clímaco, 2002; Devos & Verhoeven, 2003; Díaz, 2003; Clímaco, 2005; McNamara *et al*, 2011; Schildkamp *et al*, 2012). Este conhecimento, produzido pela escola através da auto-avaliação, permite que a instituição escolar e os seus elementos sejam consciencializados sobre as fragilidades e necessidades que possuem e possam intervir para corrigir essas mesmas situações. Assim, a autoavaliação propicia a base de intervenções contextualizadas e adequadas à realidade específica da escola (Clímaco, 1992; Devos & Verhoeven, 2003; Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Schildkamp *et al*, 2012) que, sendo bem-sucedidas, culminam no desenvolvimento e melhoria da instituição.

O carácter interno da autoavaliação de escolas contém ainda um outro aspeto que lhe confere maior pertinência nas ações de melhoria: a implicação dos vários elementos da escola e a sua corresponsabilização no processo de avaliação. Considera-se que as iniciativas implementadas com vista à melhoria têm mais possibilidades de alcançar os seus objetivos quando são partilhadas e integradas pelas instituições e pelos seus elementos e quando esses sujeitos se sentem identificados com elas (Bolívar, 1999; Reezigt & Creemers, 2005; Bolívar, 2012). Pelo contrário, se as escolas e os sujeitos que as constituem não reconhecerem a validade e utilidade das medidas, podem, eles próprios, constituir um obstáculo à sua concretização. Como tal, para uma efetiva melhoria dos sistemas educativos, é essencial que os processos implementados, de entre os quais a avaliação (externa ou autoavaliação), façam parte de um planeamento integrado e partilhado pelos alvos da intervenção, as escolas e seus elementos. É com base neste argumento que se considera que a autoavaliação e, conseqüentemente, que o papel ativo do corpo escolar, enquanto parte integrante no desenvolvimento da autoavaliação, permite uma maior abertura ao processo e, uma recolha de informações mais significativa e mais útil. O envolvimento dos vários elementos das escolas na discussão, reflexão e decisão, permite uma maior apropriação e identificação dos sujeitos com o processo e, conseqüentemente, facilita a implementação de estratégias de melhoria (Clímaco, 2005; McNamara *et al*, 2011). Ao mesmo tempo, permite que os sujeitos se expressem sobre a realidade e quotidiano escolar contribuindo para a definição de intervenções mais adequadas às situações vividas. É tendo esta última ideia por referência que se considera que a autoavaliação cria condições para que as escolas desenvolverem «... mecanismos que lhes permitam respostas igualmente atempadas e contextualizadas aos problemas e aos desafios a que têm que responder. É neste contexto que as práticas de autoavaliação têm vindo a ocupar um papel cada vez mais relevante nas escolas» (Alaíz *et al*, 2003:19).

Posto isto, importa também ter em atenção que, apesar do claro potencial da autoavaliação de escolas, este é um processo com implicações diretas e inegáveis no quotidiano profissional dos professores. No ponto seguinte exploramos esta questão.

A prática docente e a autoavaliação – desafios

Como foi já referido, os processos de autoavaliação de escolas são, normalmente, desenvolvidos pelos professores, que acrescentam às suas funções de promotores de processos de ensino-aprendizagem, funções de cariz mais burocrático e administrativo. Apesar de se considerar essencial o desenvolvimento de processos avaliativos internos, e de se considerar que a participação e implicação ativa dos professores

constitui uma mais-valia para o mesmo, a verdade é que a autoavaliação constitui um desafio ao *trabalho docente*. Este desafio assenta em vários aspetos, de entre os quais o facto de: i) a avaliação ser ainda vista como forma de controlo externo; ii) significar um aumento da carga de trabalho dos docentes; iii) implicar um conjunto de conhecimentos teóricos e técnicos que ultrapassam o âmbito da leccionação; iv) não haver, em muitas escolas, a tradição de práticas de autoavaliação. Todos estes factores vêm abalar a condição docente, na medida em que trazem novas exigências à prática profissional quotidiana.

A profissão de professor tem sofrido algumas alterações no modo como é entendida e no seu estatuto social, fruto das transformações sociais e no campo da educação (Tardif & Lessard, 2005). Tendo assumido uma primeira versão de “não profissão”, sendo uma ocupação de carácter secundário (Nóvoa, 1998; Lessard & Tardif, 2008), o “ser professor” desenvolveu-se para assumir um estatuto social de particular importância, tornando-se assim profissão, na medida em que os professores, à semelhança de outros profissionais, necessitavam de dominar uma matéria/um saber específico. Deste modo, e também devido à centralidade que a educação escolar adquiriu na vida das sociedades modernas, os professores passaram a ser detentores de um estatuto social privilegiado (Nóvoa, 1998). Tal como acontece em todas as profissões que conhecemos, a de professor reveste-se de contornos específicos, relacionados com a capacidade de ensinar, o domínio de conteúdos científicos, a capacidade de comunicação, a capacidade de relacionamento com os outros, entre outros aspetos. Ou seja, e como neste texto temos vindo a sustentar, fruto de tensões e transformações sociais, económicas e políticas, que originaram mudanças profundas nos sistemas de ensino e nas escolas, a profissão docente sofreu transformações na sua natureza. Como resultado de novas pressões para a existência de uma maior eficácia e qualidade, da atribuição de maior autonomia às instituições escolares, da disseminação de lógicas de mercado, e do surgimento de um mundo globalizado, os professores viram-se obrigados a desenvolver novas competências e saberes, e a assumir novos cargos e funções, de entre as quais destacamos as de foro administrativo e burocrático, como é o caso da supervisão, lideranças intermédias e avaliação (Esteve, 1998; Leite & Fernandes, 2010; Herdeiro, 2012). Estas alterações no tipo de funções desempenhadas pelos professores fizeram também alterar o “ser professor” e trouxeram um conjunto de desafios e desequilíbrios à profissão docente (Esteve, 1998).

Focando a atenção no fenómeno da autoavaliação de escolas que, como referido anteriormente, é um processo desenvolvido, normalmente, por professores, encontram-se um conjunto de implicações no trabalho docente, e um conjunto de desafios sentidos pelos professores. Destacamos aqui alguns aspetos que a literatura aponta como sendo desafios para a prática docente.

Em primeiro lugar, a avaliação de escolas, ainda que desenvolvida pelos próprios professores, possui ainda um cunho de controlo e exercício de poder que gera, inevitavelmente, tensões, sobretudo pelo estatuto “acima da política” atribuído à educação escolar que fornece ao professores um lugar privilegiado (Dale, 1989; Dupriez & Maroy, 2005). Assim, a avaliação das escolas pode ser entendida como uma “afronta” ao estatuto, como uma descredibilização do trabalho dos professores e, ainda, como uma invasão do “território” da educação escolar. Por outro lado, ainda hoje as escolas batalham com a falta de tradição de avaliação de escolas e com a discrepância entre o entendimento que os professores possuem sobre os processos de avaliação de escolas, e o discurso que os subjaz, situação que constitui, também, um motivo de desconfiança e resistência (Finnigan & Gross, 2007; Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002; Reezigt & Creemers, 2005) à avaliação. Também relevante para a compreensão dos desafios da autoavaliação no

trabalho dos professores é o tipo de sentimentos que este processo provoca. Como é referido por Perryman (2007:173), a avaliação de escolas provoca, pressão e sentimentos negativos, na medida em que os «professores experienciam perda de poder e controlo, e a sensação de estarem constantemente sob um regime disciplinar que pode conduzir ao medo, ira e descontentamento». Esta alteração emocional experienciada pelos professores pode, em última instância, culminar em desmotivação, em stress e em formas de agir desadequadas (Herdeiro, 2012). Um aspeto sobremaneira importante, e talvez mesmo aquele que mais implicações tem no trabalho docente, prende-se com a acumulação de funções, proveniente da implementação de processos de autoavaliação. Estas funções, por não corresponderem ao perfil profissional “tradicional” dos professores, constituem um fardo (Rocha, 1999; Fullan & Hargreaves, 2000; McNamara et al, 2011; Schildkamp et al, 2012). Ao mesmo tempo esta situação conduz a outra igualmente importante e que assenta na falta de experiência e conhecimento especializado e técnico, por parte dos professores responsáveis pelos processos de autoavaliação, que geram, inevitavelmente, sentimentos de insegurança (Esteve, 1998; Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002; Hall & Noyes, 2009; Figueiredo, 2010; McNamara et al, 2011; Schildkamp et al 2012).

Talvez por isso, devido à pressão e às exigências inerentes à autoavaliação de escolas, os professores viraram-se obrigados a desenvolver estratégias que lhes permitissem adequar os seus modos de trabalho e responder às novas funções a seu cargo, no sentido do desenvolvimento profissional. Tendo por base estes argumentos, considera-se necessário criar as condições adequadas para que os processos de avaliação de escolas, e de autoavaliação em particular, alcancem o seu potencial, e que passa pela capacitação e formação dos docentes, pelo fornecimento de apoio aos mesmos e pela clarificação do processo em geral.

Considerando, quer a pertinência da avaliação de escolas para a melhoria dos sistemas educativos, quer o facto dos processos de autoavaliação terem impactos diretos no quotidiano e no trabalho dos professores, considerou-se fundamental explorar este último aspeto, num primeiro momento, pela análise de documentos-chave.

Metodologia

Para este estudo, a opção metodológica assume uma vertente qualitativa, assente na técnica de análise de documentos relevantes. Recorreu-se, para o efeito, à análise de conteúdo (L'Écuyer, 1990; Krippendorff, 2003).

Sendo este estudo focado no fenómeno da avaliação de escolas, nomeadamente da autoavaliação, e nas implicações deste processo no trabalho docente, considerou-se essencial recolher e analisar um conjunto de documentos-chave, orientadores do processo de avaliação e das funções dos professores neste âmbito. Assim, procedeu-se à pesquisa e recolha de documentos e legislação, nacional e europeia, orientadora da autoavaliação das escolas, e de normativos sobre o trabalho docente, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente. Após a recolha, procedeu-se à análise de conteúdo dos mesmos. Este processo permitiu identificar traços centrais presentes nos documentos, e revelar interrelações relevantes para este estudo.

Deste processo resultou um conjunto de conclusões e inferências sobre a autoavaliação de escolas e as suas implicações no trabalho dos professores, que seguidamente se apresentam.

Resultados e conclusões

A avaliação de escolas, em Portugal assume o carácter de obrigatoriedade, sendo regulada por um conjunto de recomendações e leis que regulam e orientam o desenvolvimento da avaliação de escolas (externa e autoavaliação) e que lançam um conjunto de diretrizes para o trabalho a ser desenvolvido pelos professores. Desses documentos legais, destacam-se os seguintes normativos: Lei n.º 31/2002; Portaria n.º 1260/2007; Decreto-Lei n.º 75/2008. Um documento de grande importância para este estudo é o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro – alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Do mesmo modo, e no contexto de um mundo globalizado, e sobretudo no contexto do espaço europeu, encontra-se um conjunto de documentos relevantes para a organização e desenvolvimento de processos de autoavaliação de escolas e, consequentemente, para a definição do trabalho dos professores. De entre os vários documentos que podem ser considerados como influentes na avaliação de escolas, destacamos aqui os que nos parecem mais relevantes para a compreensão da problemática, nomeadamente: i) Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators (2000); ii) Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001; iii) Relatório da Comissão Europeia: Os Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos (2001) e iv) Effective Schools Self-Evaluation Project (2001).

É particularmente importante para a compreensão da avaliação de escolas em Portugal a análise da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro que aprova o sistema de avaliação do ensino não superior. Este documento regula o desenvolvimento da avaliação de escolas, autoavaliação e avaliação externa, estabelecendo a sua abrangência a todas as instituições de ensino não superior. Como princípios básicos da avaliação de escolas, esta lei estabelece, em primeiro lugar e com maior relevo, a procura da melhoria do serviço educativo prestado e das instituições de educação escolar, e aponta também como objetivos: i) o fornecimento de informações à comunidade e corpos políticos sobre o trabalho realizado nas escolas; ii) a promoção de condições para o sucesso escolar dos alunos; iii) a garantia da credibilidade dos estabelecimentos de ensino; iv) e a participação em programas e iniciativas internacionais de avaliação. Está ainda presente, neste discurso legislativo, a intenção de que a avaliação de escolas possa constituir suporte para aferição do desempenho do sistema educativo nacional, com base num processo comparativo. Relativamente à autoavaliação de escolas, o normativo aponta como principais objetivos: a) a aferição do grau de concretização do projeto educativo das escolas e do plano de atividades; b) a qualidade da gestão do estabelecimento de ensino; c) o sucesso educativo dos alunos da escola; d) e o estabelecimento de uma cultura de trabalho colaborativo. O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, por sua vez, regula o regime de autonomia das escolas. Considera-se ainda que este normativo é relevante para o enquadramento legal da avaliação de escolas em Portugal, uma vez que no âmbito da autonomia dos estabelecimentos de ensino, aponta como aspeto essencial, e como responsabilidade e contraponto da autonomia adquirida, a capacidade de autoregulação das escolas e consequente prestação de contas sobre o trabalho desenvolvido, na forma de processos de autoavaliação. Igualmente importante é ainda a Portaria n.º 1260/2007 que define a matriz para a celebração de contratos de autonomia das escolas, e na qual se destaca o papel da avaliação e autoavaliação de escolas para efeitos de autonomia.

Os normativos relativos à avaliação de escolas, e autonomia das mesmas, dão particular ênfase aos processos de autoavaliação, o que coloca a tónica do desenvolvimento institucional num processo interno, desenvolvido pelos profissionais que constituem o corpo escolar, sobretudo os docentes. Este facto eleva o

conjunto das responsabilidades que estes profissionais enfrentam, bem como sublinha a sua função e participação em processos de gestão e administração escolares, que ultrapassam a leccionação.

Por fim, e de suma importância para a compreensão do trabalho docente, é o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro (alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) que define as funções, direitos e deveres atribuídos aos professores para o exercício da profissão docente. Este normativo estabelece, e abre espaço, para a acumulação de funções, por parte dos professores, que ultrapassam a leccionação de disciplinas. Neste documento, a participação em ações e iniciativas de gestão dos estabelecimentos de ensino, nas quais se inclui a autoavaliação, aparece tanto enquanto dever dos docentes – na alínea a), do artigo 10.º-B da Secção II do Capítulo III, afirmando que estes devem «Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento» – como camuflada enquanto direito dos docentes - nomeadamente nas alíneas d) e e) do Artigo 4.º da Secção I do Capítulo III, referindo, respectivamente que os docentes têm «O direito a propor inovações e a participar em experiências pedagógicas, bem como nos respectivos processos de avaliação» e «O direito de eleger e ser eleito para órgãos colegiais ou singulares dos estabelecimentos de educação ou de ensino, nos casos em que a legislação sobre a sua gestão e administração o preveja». Relativamente às funções dos professores, no exercício docente, este normativo define que estes devem «Participar nas actividades de avaliação da escola» (alínea j), do artigo 35.º da Subcapítulo I, do Capítulo VII). É de realçar ainda que este documento define como elemento da componente não letiva dos professores, o seguinte: «A componente não lectiva do pessoal docente abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino» (ponto 1, do artigo 82.º, do Subcapítulo II, do Capítulo X); e «O trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino deve ser desenvolvido sob orientação das respectivas estruturas pedagógicas intermédias com o objectivo de contribuir para a realização do projecto educativo da escola, podendo compreender, em função da categoria detida, as seguintes actividades... g) A assessoria técnico -pedagógica de órgãos de administração e gestão da escola ou agrupamento» (ponto 3, do artigo 82.º, do Subcapítulo II, do Capítulo X). Em síntese, este normativo define, claramente, como parte da função docentes, a participação em atividades e iniciativas da escola, de foro administrativo e de gestão, a par da componente letiva de aulas. De entre as funções de carácter burocrático, encontra-se a avaliação de escolas.

Do mesmo modo, vários estudos e documentos da União Europeia, OCDE e UNESCO aconselham a necessidade de melhorar a qualidade do serviço educativo prestado no espaço europeu, bem como incentivar, pela recomendação de processos ou pela implementação de programas, a avaliação das escolas. Alguns desses programas e documentos parecem ter alguma influência no modo de pensar e desenvolver a avaliação dos estabelecimentos de ensino como, por exemplo, o documento *Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators* (2000) que enuncia vários parâmetros que “definem” uma educação de qualidade no espaço educativo europeu. De entre os vários aspetos referidos está a Avaliação e Monitorização da Educação, como ferramenta para a melhoria. Este documento refere ainda, como condição ideal para o desenvolvimento de avaliações de escola, a complementaridade entre avaliação externa e autoavaliação. Temos, também, a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001, sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, que refere com particular relevo a necessidade de desenvolver processos de avaliação de

escolas, bem como apoiar as instituições escolares na implementação de processos de autoavaliação. Outro exemplo é o Relatório da Comissão Europeia: Os Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos (2001). Neste documento são enunciados vários objetivos para os sistemas educativos, com intenção última de promover a sua melhoria. Entre esses objetivos destaca-se a introdução e implementação de sistemas de garantia da qualidade da educação, como é expresso na alínea 28 do documento, onde se considera este sistema como um fator crucial para a eficácia dos sistemas educativos. Este ponto do relatório alerta, ainda, para a necessidade de promover oportunidades de formação aos professores e diretores, para os capacitar na implementação dos sistemas de garantia da qualidade. Por último, é ainda relevante o Effective Schools Self-Evaluation Project (2001), que é um projeto europeu criado com a intenção de aferir a qualidade dos processos de autoavaliação de escolas, e desenvolvido em 13 países europeus. Realce-se que os documentos e projetos europeus que aqui se referem dão particular importância aos processos de autoavaliação de escolas, processos esses que, como foi já várias vezes referido, exigem dos professores uma sobrecarga e acumulação de funções e, conseqüentemente, alterações na natureza do trabalho docente.

Considerações finais

Em síntese do que aqui foi apresentado, há uma inegável relação entre os processos de avaliação de escolas, e sobretudo de autoavaliação, e a as transformações ocorridas na natureza do trabalho docente, nos últimos anos.

Os professores, tradicionalmente responsáveis por um contacto direto com alunos na leção de matérias, com função de promover um espaço de ensino-aprendizagem e a formação dos indivíduos, viram alterado o seu estatuto e papel no seio das escolas, como resultado de um conjunto de pressões e transformações no sistema educativo. A autoavaliação de escolas constitui um exemplo claro deste fenómeno. A legislação e obrigatoriedade deste processo parecem consistir num acréscimo de funções atribuídas aos professores, com impactos no trabalho docente, sobretudo ao nível da sobrecarga de trabalho e, também, de sentimentos de desorientação.

Deste modo, importa explorar em maior profundidade os reais impactos destes processos no quotidiano profissional dos professores e, sobretudo, compreender as necessidades e os obstáculos dos mesmos, com vista à sua superação, aspeto que será por nós desenvolvido em uma segunda fase do estudo aqui apresentado.

Referências bibliográficas

- Alaiz, Vitor et al (2003) Autoavaliação de Escolas: Pensar e praticar. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, António (1999) Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, António (2012) Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Clímaco, Maria do Carmo (1992) *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos: Monitorização e Prática de Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Clímaco, Maria do Carmo (2002) A inspeção e a avaliação das escolas. In Azevedo, Joaquim (org.) *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Clímaco, Maria do Carmo (2005) *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão Das Comunidades Europeias (2001) *Relatório da Comissão Europeia: Os Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos*, Bruxelas.
- Dale, Roger (1989) *The state and education policy*. Open University Press.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro – alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Devos, Geert & Verhoeven, Jef (2003) School Self-Evaluation-Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools. *Educational, Management, Administration & Leadership*, 31(4), pp. 403-420 (DOI: 10.1177/0263211X030314005).
- Díaz, Amparo Seijas (2003) *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Dupriez, Vincent & Maroy, Christian (2003) Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium. *Journal of Education Policy*, 18(4), pp. 375-392 (DOI: 10.1080/0268093032000106839).
- Esteve, José (1998) Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, António (org.) *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- European Commission (2001) SICI project Effective Schools Self-Evaluation Project.
- Figueiredo, Carla. (2010) *Assessoria e autoavaliação: uma experiência de intervenção em contexto TEIP*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Finnigan, Kara & Gross, Betheny (2007) Do Accountability Policy Sanctions Influence Teacher Motivation? Lessons From Chicago's Low-Performing Schools. *American Educational Research Journal*, 44(3), pp. 594 –629 (DOI: 10.3102/0002831207306767).
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2000) *A Escola como Organização Aprendiz: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hall, Christine & Noyes, Andrew (2009) School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24(3), pp. 311-334 (DOI: 10.1080/02671520802149873).
- Herdeiro, Rosalinda (2012) *Avaliação do Trabalho Docente: perspectivas de desenvolvimento profissional*. In Pizzi, Laura, et al (orgs.) *Trabalho Docente: Tensões e perspectivas* (pp. 51-72). Alagoas: Edufal.
- Hofman, Roelande, Dijkstra, Nynke & Hofman Adriaan (2009) School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), pp.47–68.
- Krippendorff, Klaus (2003) *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills.

- L'Écuyer, René (1990) *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Canadá: Presses de l'Université.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010) Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?, *Revista Educação*, 33(3), pp. 198-204.
- Leithwood, Kenneth, Steinbach, Rosanne & Jantzi, Doris (2002) School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), pp. 94-119 (DOI: 10.1177/0013161X02381005);
- Lessard, Claude & Tardif, Maurice (2008) As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor. In Lessard, C. & Tardif, M. (orgs.) *O Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 255-278). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- McNamara, Gerry et al (2011) Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), pp. 63-82 (DOI: 10.1080/03323315.2011.535977).
- Ministério da Educação (2002) Lei n.º 31, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 294 — 20 de dezembro de 2002;
- Ministério da Educação (2007) Portaria n.º 1260, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 186 — 26 de setembro de 2007;
- Ministério da Educação (2008) Decreto-Lei n.º 75, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 79 — 22 de abril de 2008;
- Nóvoa, António (1998) O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, António (org.) *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Parlamento Europeu e do Conselho (2001) Recomendação de 12 de fevereiro de sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário;
- Perryman, Jane (2007) Inspection and Emotion. *Cambridge Journal of Education*, 37(2), pp. 173-190 (DOI: 10.1080/03057640701372418).
- Reezigt, Gerry & Creemers, Bert (2005) A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 407-424 (DOI: 10.1080/09243450500235200).
- Rocha, Abel (1999) *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA;
- Schildkamp, Kim et al (2012) The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), pp. 125-152 (DOI: 10.1080/01411926.2010.528556).
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005) *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Working Committee on Quality Indicators (2000) *Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*.

Trabalho docente: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública.

Maria Inês Marcondes¹⁰⁷

1-Introdução

Os professores da educação básica enfrentam hoje novos desafios frente à utilização de sistemas apostilados no cotidiano das salas de aula. Este texto vai abordar esta questão e está organizado em quatro partes¹⁰⁸. Na primeira, abordamos o contexto atual de muitas redes públicas de ensino que adotam os chamados “sistemas apostilados” e as crenças que mantêm a adoção desses sistemas. Na segunda parte temos como foco o ciclo de políticas de Ball e Bowe (Ball, 1997) que consideramos como referencial teórico-metodológico capaz de dar conta do estudo das políticas nos seus diferentes contextos. Na terceira parte, apresentamos dados de uma pesquisa realizada por Marcondes e Oliveira (2012) que resultou em uma dissertação de mestrado (Oliveira, 2012) e vários artigos científicos que abordam algumas consequências da adoção de apostilas no município do Rio de Janeiro, em termos de reestruturação curricular e pedagógica. Na parte final defendemos neste texto uma visão de formação de professores como profissionais críticos reflexivos e não apenas como técnicos implementadores de materiais didáticos.

2-O Contexto Atual da Escola Pública e a Adoção dos Sistemas Apostilados no Desenvolvimento do Currículo

O contexto atual do ensino nas escolas públicas pelo Brasil tem apresentado novas características. A busca permanente da almejada “qualidade” no ensino fundamental tem sido atrelada à ampla contratação e utilização pelas redes públicas de orientações prescritivas para o trabalho dos professores – os chamados *sistemas apostilados*. Esses sistemas têm sido vinculados à justificativa de melhoria dos resultados dos alunos em testes padronizados. Como *sistemas apostilados* estamos nos referindo a materiais preparados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais com especialistas externos sejam de universidades ou serviços contratados de grupos privados. Segundo Cunha (2011)

Uma nova realidade nas redes públicas de educação básica são os *sistemas apostilados de ensino* ou *sistemas estruturados de ensino*. Amplamente empregados nas instituições privadas, eles consistem na substituição de livros didáticos por um conjunto de materiais, principalmente publicações consumíveis (apostilas), de modo que cada aula seja previamente preparada para os professores, bem como as avaliações (p.601).

Segue o referido autor explicando que num primeiro momento, esses *sistemas* foram assumidos por instituições privadas de educação, compreendendo a compra de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais de grandes empresas incluindo aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e

¹⁰⁷ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC-Rio

¹⁰⁸ Esse estudo é parte da pesquisa coordenada por Maria Inês Marcondes e desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos sobre Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC) no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Apoio CNPq e FAPERJ.

Uma versão deste texto foi apresentada no X Colóquio sobre Questões Curriculares/ VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, realizado na Faculdade de Educação da UFMG no período de 04 a 06 de setembro de 2012.

formação de professores em serviço. Num segundo momento, essas empresas estenderam seus serviços sobre os sistemas de ensino públicos de educação básica, vendendo sistemas de ensino para as redes municipais e estaduais (p.601).

Esses sistemas visam orientar aos professores tendo em vista a preparação de seus próprios alunos “para fazer testes” e assim aumentar índices que estão sendo usados para medir a qualidade das escolas. Em muitas das redes pelo Brasil o aumento dos índices tem revertido em bônus salariais para professores. Os materiais são elaborados com base em conteúdos considerados como “currículo mínimo e comum” e as atividades apresentadas são de natureza muito próxima ao tipo de atividades que são cobradas nos testes. Assim, o ensino volta-se para obter melhores resultados em testes, com frequência do tipo múltipla escolha. Na impossibilidade das Secretarias disporem de pessoal qualificado e tempo de preparação para a formação continuada dos professores da rede esses sistemas foram sendo contratados pelo Brasil afora.

3-O Ciclo de Políticas, o Currículo na Escola e a Recontextualização das Políticas

A abordagem do ciclo das políticas de Ball e Bowe (Ball, 1997; Mainardes, 2006; Mainardes e Marcondes, 2009) oferece uma estrutura conceitual para entender a trajetória das políticas. Sua preocupação básica seria entender o trabalho de recontextualização política que ocorre nas escolas. Inicialmente a proposta contemplava três (3) contextos inter-relacionados (contexto da influência, da produção de textos e da prática) aos quais se agregaram posteriormente mais dois contextos (contexto dos resultados e da estratégia política).

O pesquisador inglês Stephen Ball (1997, 2004, 2005), analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas curriculares, distingue que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Este é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretações. É certo que os professores são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida, no entanto, estas não têm sentidos tão inequívocos e nos diferentes campos de sua atuação a interpretação do texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais destes espaços. Ball também lembra que na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares emergem, no espaço da vida escolar, no lugar das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação da reforma por parte dos professores e até dos gestores quando ela chega às escolas.

Os textos produzidos pelas políticas são geralmente textos complexos e precisam ser decodificados, pois, são eles mesmos resultados de negociações e acordos entre diferentes grupos. Esses textos podem ser identificados como produções discursivas. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais os autores tentam controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto. Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo inclusive a troca constante dos sujeitos atores. (Um exemplo disso é a troca de equipes de especialistas que dão consultoria às Secretarias de Educação em diferentes momentos).

A produção do texto de uma política, neste caso, de uma política curricular a ser implementada em escolas de uma mesma rede, procura estabelecer pontos que sirvam de base para que os professores possam

elaborar os seus planejamentos- trata-se do *currículo planejado*. O professor ao desenvolver as atividades com seus alunos coloca esse *currículo em ação*. O currículo nas escolas da rede pública de ensino hoje é avaliado por testes padronizados assim como pelos testes e outras atividades avaliativas desenvolvidas pelos próprios professores- trata-se do *currículo implementado*.

A contratação de sistemas apostilados para o desenvolvimento do currículo traz em seu bojo algumas crenças que podem ser problematizadas. Enumeramos neste trabalho três delas: 1) o professor é incapaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico; 2) é necessário que a rede tenha um “currículo único, comum” para manter a equidade; 3) o currículo apostilado “aproxima a escola pública da qualidade da escola privada”.

A primeira crença a ser problematizada é que *o professor é incapaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico*. Parte-se do pressuposto que é necessário que técnicos externos à escola desenvolvam as atividades de selecionar, organizar e planejar atividades de avaliação para os alunos de diferentes séries. Há, portanto, a ideia subjacente que o professor da rede necessita ter em mãos um material para que possa ser apoiado ou mesmo dirigido em seu trabalho docente. Há então uma profunda dicotomia entre os processos de concepção e execução. E poderíamos colocar a seguinte questão para a pesquisa em prática pedagógica: até que ponto um material elaborado por especialistas ou firmas, fora do contexto de ensino, poderá nortear a implementação a ser feita pelos professores da rede?

Outra crença subjacente é *a necessidade de que a rede pública de ensino tenha um currículo único, comum*. Esse tipo de abordagem se relaciona a uma concepção de conhecimento como algo externo ao indivíduo geralmente pouco conectado às experiências dos alunos. Os materiais, com frequência, têm uma tendência homogeneizante de servir “para todos” e de não ser adequado a nenhum grupo especificamente. Como o material geralmente está vinculado à elaboração de provas padronizadas que serão aplicadas a um grande número de alunos, apresenta-se mais vinculado a noções básicas do conteúdo, enfim a um currículo considerado pelos professores como “restrito”. Busca-se deste modo, instaurar para os alunos da rede pública de ensino, um “currículo único” veiculado pelos materiais apostilados para evitar “desigualdades” entre as escolas enfatizando que tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que “ações diferenciadas gerem qualidade diferenciada”. Incide-se assim sobre a autonomia das escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico e retirando deles, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais (Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro, 2009). Em muitas escolas os projetos políticos pedagógicos (PPP) são então renegados a um segundo plano, ou parcialmente abandonados, para que conteúdos que são exigidos nos testes sejam contemplados nas aulas.

Como o material torna-se base para a aplicação de testes os sistemas de ensino apostilados passam a determinar os tempos de trabalho e a metodologia de ensino e há um monitoramento explícito em relação à implementação do material resultando então em um maior controle sobre o trabalho do professor. Os resultados dos alunos nas provas, sempre elaboradas com o mesmo tipo de exercícios apresentados nas apostilas, demonstram pelos seus resultados se o professor usou o material planejado. Esses resultados também são utilizados para premiar professores e escolas através dos índices alcançados desenvolvendo-se assim um maior controle sobre o trabalho docente.

Outra crença subjacente é a de que o *currículo apostilado aproxima a escola pública da qualidade da escola privada*- pensa-se então que a escola privada tem qualidade e a escola pública não. Essa crença generaliza as características das escolas privadas como se fosse uma coisa só. Suposta superioridade atribuída ao setor privado, pela administração gerencial, segundo a qual a *expertise* capaz de conferir agilidade e eficácia ao setor público se encontra no mercado e no poder emulador da competitividade (Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro, 2009, p.813). Deste modo, a adoção deste tipo de sistema contribui para a inserção da lógica privada na educação pública.

4- Os Sistemas Apostilados e a Recontextualização das políticas feita pelos professores

Nessa seção faremos uso de dados empíricos de uma pesquisa concluída em 2012 que aborda a prática de professores da rede pública de ensino. A pesquisa foi realizada na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e resultou em uma dissertação de mestrado e vários artigos científicos (Oliveira, 2012; Marcondes e Oliveira, 2012; Marcondes, Leite e Oliveira, 2012). O estudo investigou diretamente as novas políticas curriculares implantadas no sistema municipal de ensino tendo como base materiais preparados para apoiar e/ou conduzir a prática dos professores. Marcondes e Oliveira (2012) investigam os professores do ensino fundamental do primeiro ao quinto ano. A pesquisa utiliza o referencial teórico de Stephen Ball (Ball, 2013; Ball e Mainardes, 2011) para analisar o contexto da prática desta política. É uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando como instrumento de produção de dados, a observação de reuniões de professores e entrevistas com professores¹⁰⁹ e coordenadores das escolas (Oliveira, 2012; Marcondes e Oliveira, 2012). Buscava-se investigar a adoção de novas orientações curriculares que traziam materiais estruturados e a aplicação de testes para monitorar o aprendizado dos alunos. O material do Rio constitui-se de *Cadernos de Apoio Pedagógico* elaborados pela Secretaria Municipal de Educação com o apoio de professores especialistas, geralmente professores de universidades, além de *Descritores* e *Orientações Curriculares*.

No Rio de Janeiro a proposta de *Descritores*, *Orientações Curriculares* e *Cadernos de Apoio Pedagógico* veio em substituição à proposta *Multieducação* que tinha base teórica baseada em Vygotsky e Piaget e não estabelecia conteúdos para as diferentes séries mas núcleos de trabalho. Apesar desta proposta, ter sido, de forma geral, aceita pelos professores da rede do Rio de Janeiro eles sentiam que “faltavam orientações mais práticas” para conduzir seu trabalho em sala de aula.

4.1- Recontextualização: submissão e invenção

As pesquisas e artigos que temos desenvolvido no âmbito de nosso grupo de estudo e pesquisa GEFOCC (Grupo de Estudo sobre Formação de Professores, Currículo e Cotidiano) sediado no programa de Pós-Graduação da PUC-Rio tem dado ênfase à importância do papel do *coordenador pedagógico como mediador das novas políticas* (ver a este respeito as pesquisas de Oliveira, 2009; Oliveira, 2012; Leite, 2012). O conceito do coordenador pedagógico como mediador das novas políticas vem sendo defendido em diferentes estudos. Na dissertação de mestrado de Oliveira (2009) a autora destaca que habilidades de negociação e tolerância são necessárias ao desempenho da função de coordenação (p.97 e 98). A

¹⁰⁹ As 7 entrevistas com os professores da pesquisa foram realizadas por Ana Cristina Prado de Oliveira, na época mestranda do PPGE-PUC-Rio e orientanda de Maria Inês Marcondes. Esses dados foram utilizados na pesquisa de mestrado intitulada *Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar*. A experiência de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

pesquisadora entrevistou coordenadores que definiram sua função como “elo de ligação”, “ponte”, “elemento agregador da comunidade escolar”. O coordenador, no espaço da escola, desenvolve diferentes funções seja como *mediador de novas políticas* apresentando aos professores as diretrizes emanadas da SME, ou como *mediador da formação continuada* dos professores visando atualização e desenvolvimento de novos saberes e práticas que visem a reestruturação e atualização de seu trabalho em sala de aula.

Na visão de defendida pela abordagem do ciclo de políticas as diretrizes que emanam da Secretaria Municipal de Educação (SME) são recontextualizadas na escola pelo coordenador e professores. O primeiro nível de mediação é exercido pelo coordenador pedagógico que traz as novas orientações de trabalho recebidas com frequência em encontros na SME e documentos escritos recebidos por toda a rede. Em segundo momento, ele passa essas orientações aos professores que as interpretam e adaptam às suas condições locais tendo como base o seu *contexto situado*, a sua *cultura profissional*, suas *condições materiais* e o *contexto externo* (Ball, Maguire e Braun, 2012). Esse processo de mediação efetiva a recontextualização das novas políticas. É um processo cíclico em constante movimento.

O trabalho de mediação visa à recepção das orientações emanadas pelos órgãos administrativos superiores. O coordenador e toda a equipe de gestão, de um modo geral, visa uma recepção em que haja aceitação das políticas. Contudo, essa recepção, na maioria das vezes, é negociada. Nesse processo de negociação as novas políticas vão sendo recontextualizadas com base na história pessoal daqueles vão atuar no campo. O processo de negociação envolve aspectos aceitos totalmente, aceitos parcialmente e até aspectos que são negados.

Outro ponto importante a ser lembrado é que as novas políticas são incorporadas, muitas das vezes, a aspectos de políticas anteriores. A sua aceitação ou rejeição por parte dos atores de campo que vão recontextualizar a nova política vai então depender da forma como as políticas anteriores foram recebidas.

No caso do município do Rio de Janeiro os coordenadores atuais foram preparados em gestão anterior na qual foram incentivados a organizar nas escolas *Projetos Políticos Pedagógicos* (PPP), em sua maioria, com base no ensino de natureza “construtivista” enfatizando as “experiências das crianças” como base da proposta curricular. Nos tempos atuais, eles passam a atender às propostas da SME voltadas para os exames. Acentua-se um maior controle sobre o trabalho do professor com muitas demandas de preenchimento de listagens e tabelas com os resultados dos alunos que vão depois contribuir para a elaboração de um índice da escola que passa a ser usado como indicador, dentro da nova política, da qualidade do trabalho pedagógico ali desenvolvido. O coordenador, assim como o diretor, apresenta demandas administrativas, pedagógicas e relacionais. Com a adoção desta nova política o cargo de coordenador pedagógico passa a ter novas demandas de cunho administrativo levando a uma nova reorganização curricular e didática do seu trabalho e do trabalho dos professores. Na pesquisa de Oliveira (2009) os coordenadores já apontavam o acúmulo de trabalho administrativo como um impedimento para uma dedicação mais específica ao pedagógico. Essas tarefas administrativas e burocráticas aumentaram nos últimos tempos (Ball, 2004 e 2005).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012) as políticas não são implementadas são recriadas de acordo com: *contextos situados*, *culturas profissionais*, *contextos materiais* e *contextos externos*. Com base nos dados da pesquisa de Oliveira (2012) passamos a discutir a função do coordenador e a reestruturação curricular e dos processos didáticos em uma escola bem avaliada pela SME. Os estudos revelam tensões

entre atender às novas demandas ou continuar a desenvolver o PPP planejado vinculado às experiências culturais dos alunos. Chamaremos para preservar o anonimato da escola pesquisada de *Escola A*. Nesta escola foi realizado um *estudo qualitativo* tendo como instrumentos utilizados *entrevistas* com gestores (diretora, diretora-adjunta e coordenadora pedagógica) e 7 professores de ensino básico e *observações* de reuniões de centro de estudo e conselhos de classe.

Em relação ao *contexto situado* podemos dizer que a Escola A está localizada na zona urbana e os pais dos alunos tem, majoritariamente, formação de ensino médio. Atendia, na época da pesquisa, a 571 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que, em sua maioria, eram oriundos de uma favela da Zona Sul do Rio de Janeiro e arredores. Muitos pais dos alunos trabalhavam nas residências do Bairro de classe média alta. As famílias atendidas pela escola utilizavam a praia e as praças do entorno como lazer principal e, em sua maioria, tinham computador em casa com acesso à Internet. No início do estudo a escola estava revisando o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com a ajuda de uma psicopedagoga. As pesquisadoras Marcondes e Oliveira presenciaram uma série de reuniões que culminaram com a revisão deste projeto. Neste novo documento, reformulado, foram acrescentados dados relativos às famílias dos alunos (como renda familiar aproximada, nível de escolaridade dos pais, uso da internet pelos alunos, hábitos de lazer entre outras informações) com a finalidade de adequar o currículo às necessidades dos alunos.

Em relação à *cultura profissional dos professores*, a escola pesquisada apresentava, na época do estudo, um grupo estável de professores. Muitos trabalhavam há mais de 10 anos na escola por achar que lá se desenvolvia “um bom trabalho pedagógico”. Os professores em sua maioria elogiavam a forma de gestão da escola que tinha caráter “participativo”. A equipe de gestão na escola consistia em uma diretora, uma diretora-adjunta e uma coordenadora pedagógica. Podemos notar que a equipe trabalhava de forma coesa e de forma “pragmática” no atendimento das solicitações tanto da SME como da comunidade em que estava inserida. Os professores acreditavam, na época da pesquisa, que as políticas da SME tinham caráter “temporário” e visavam enfaticamente aumentar os índices “sem uma real preocupação com a qualidade do ensino”.

A escola tinha como prática entre seus profissionais acompanhar a mesma turma durante dois ou três anos para desta forma dar continuidade ao trabalho dos professores. Os professores eram vistos pela comunidade como “exigentes com as crianças”, favoráveis à “cobrança diária do dever de casa”, acreditando-se este ser importante ferramenta de sistematização e fixação da aprendizagem.

Como queixa principal deste grupo de profissionais, os professores muitas vezes assinalavam nas reuniões que realizavam para avaliar seus alunos a “falta de compromisso das famílias” com o trabalho feito na escola. Outro fato sempre mencionado que mostrava uma nova realidade das famílias atendidas era o grande número de mães adolescentes que deixavam para as avós o compromisso das tarefas demandadas pela escola.

Em relação ao *contexto material* podemos mencionar que o prédio da escola era de dois andares, com salas de aula bem cuidadas e quadros de giz em bom estado. Pelos padrões da SME podia ser considerada uma escola de pequeno porte. O pátio interno da entrada da escola era usado como refeitório o que dificultava as atividades de recreação e as aulas de educação física.

A escola contava com o apoio financeiro de uma Organização Não-Governamental (ONG) dirigida por um ex-aluno da escola que tinha obtido sucesso financeiro no ramo empresarial. Esta ONG financiava uma

professora de apoio para as crianças, dando aulas de reforço planejando em conjunto com as professoras. Essas atividades de reforço, na opinião das professoras, funcionavam bem. A professora tinha um bom relacionamento com os alunos e mantinha contato estreito com as professoras regentes ajudando no desenvolvimento da leitura e escrita. Além disso, os alunos tinham aulas de informática e judô, que eram bastante apreciadas por eles próprios e pelas famílias como um “diferencial” da escola.

Em relação ao *contexto externo* a escola tinha obtido bons resultados nas últimas avaliações externas, por isso, a Escola A constituía-se numa importante “referência” educacional na região, mas não era a única. Esse fato podia ser atribuído, em parte, por estar localizada em uma zona privilegiada em termos de recursos materiais. Coexistem no bairro da escola, como em muitos bairros do Rio de Janeiro, camadas privilegiadas (habitando, em sua maioria, apartamentos) e camadas desfavorecidas (habitando comunidades). Outro fator que podia ser atribuído como responsável pelo “bom nome da escola” era a existência entre os profissionais que lá trabalham de um forte sentimento de responsabilidade em manter este *status* conquistado pela escola. A permanência da mesma diretora no cargo há mais de 15 anos e o bom relacionamento que se orgulhava em ter mantido com a SME por diferentes gestões (e políticas) também era motivo do bom conceito da escola mantido na comunidade. Os professores tinham, em sua maioria, experiência de ensino na rede privada. Consideravam o ensino na escola pública de bom nível na medida em que “passavam por um concurso para serem recrutados para a rede”.

Partimos do pressuposto que a tradução de uma política é um processo de *submissão* e *invenção*. Os coordenadores passaram a ter uma *mediação* com ênfase em um papel mais controlador pois a prática dos professores era determinada por períodos de avaliação através de aplicação de testes elaborados por elementos externos à escola: Prova Brasil, Prova Rio e Provas elaboradas pela própria Secretaria. Enquanto os diretores das escolas foram convocados a aderir ao compromisso de elevação de índices e consequentemente, coordenadores e professores foram estimulados a melhorar os resultados alcançados em anos anteriores por incentivos externos como um salário extra ao final do ano. Em vista das novas exigências e possibilidade de recompensas salariais os professores passavam a considerar a elevação dos índices de suas escolas (através da obtenção de notas mais altas nos testes) passando a recontextualizar a política através de sua prática cotidiana. Esses aspectos revelaram que os professores como funcionários públicos deviam aderir à política, utilizar os novos materiais, aderir às novas orientações curriculares, submeter seus alunos às avaliações.

Apesar da uma resistência inicial a coordenação e os professores revelam a necessidade de submeter-se à política e mesclavam atividades já planejadas no PPP com novas formas de trabalhar, de utilizar o material produzido de forma alternativa. Os materiais eram adaptados aos contextos locais. Os conteúdos eram recontextualizados, adaptados, ampliados. Em alguns casos por não contemplar a realidade local eram totalmente revistos. Havia, portanto, elementos de *submissão* a nova política mas também muito momentos de *invenção*.

4.2- Reorganização Curricular: ênfase em um currículo mínimo?

Podemos afirmar que houve uma reorganização do currículo na escola pesquisada: o coordenador tentou continuar a desenvolver currículos organizados a partir de temas de interesse das crianças assim como desenvolver as atividades do *Caderno de Apoio Pedagógico* que preparavam para as provas. Havia uma

tensão entre o que se havia planejado anteriormente, que parecia contemplar melhor os interesses das crianças, e as novas demandas das provas bimestrais. O *Projeto Político Pedagógico* foi recontextualizado incorporando os patamares a serem atingidos de acordo com os índices fixados pela Secretaria.

Em termos gerais, os professores elogiavam muitas das atividades dos *Cadernos de Apoio Pedagógico* e os *Descritores*, pois sentiam que naquele momento pareciam existir metas mais claras e unificadas na rede pública de ensino. Achavam que antes não havia um referencial explícito para o trabalho pois a *Multieducação* (proposta curricular e pedagógica que vigorava anteriormente) apresentava orientações mais gerais que não vinculavam conteúdos a anos ou séries pois havia uma concepção de ciclos de aprendizagem. A unificação curricular poderia trazer, na visão dos professores entrevistados, uma “possibilidade maior de atingir a equidade”. Mas, por outro lado, reconheciam o caráter de “currículo mínimo” dos descritores propostos e ampliavam o seu trabalho, planejando outras atividades para contemplar interesses das crianças.

As avaliações bimestrais eram consideradas, de maneira geral, fáceis e os professores realizam inúmeras outras avaliações em sua rotina, pois achavam que assim enriqueceriam o currículo prescrito.

Apple (2000) tem desenvolvido em seus trabalhos a questão do currículo nacional:

Um currículo nacional pode ser visto como um dispositivo de prestação de contas, que nos ajude a estabelecer marcos que permitam aos pais avaliar as escolas. Mas também põe em movimento um sistema no qual as próprias crianças serão classificadas e ordenadas como nunca o foram antes: um de seus papéis primeiros será o de agir como um mecanismo para diferenciar mais rigorosamente as crianças em relação a normas fixadas, das quais os *significados e decorrências sociais não se encontram disponíveis para verificação* (p.67).

Para o autor, embora os defensores de um currículo nacional possam vê-lo como meio para criar coesão social e para dar a todos a capacidade de melhorar nossas escolas, medindo-as com critérios “objetivos”, os efeitos serão o oposto. Os critérios podem parecer “objetivos; mas os resultados não o serão, dadas às diferenças existentes nos recursos e em função da segregação de classes e raça existente.” (Apple, 2000, p.67).

4.3- Reorganização Didática: preparar para as provas?

As novas exigências curriculares mudaram as rotinas de trabalho de professores e alunos da *Escola A*. A rotina da sala de aula sofreu uma completa reestruturação, não somente pelas propostas metodológicas observadas neste trabalho, mas também pela aplicação de testes e avaliações externas (como sabemos as políticas que se aplicam a um mesmo fim não estão desvinculadas, independente de sua origem). Os professores buscavam incorporar o uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, em sala ou no dever de casa, selecionando previamente as atividades e articulando com o livro didático. Em alguns componentes curriculares, havia uma dissonância entre os dois materiais. Mas, eles não deixaram de utilizar os livros enviados pelo Ministério de Educação, justificando sua atitude não só pela boa qualidade dos livros como pela utilização de diferentes materiais na preparação de suas aulas com os livros didáticos enviados pelo MEC pois “é preciso justificar o investimento feito pelo governo”.

Passavam a colocar a ênfase de seu trabalho apenas no ensino de Linguagem e Matemática, por causa das avaliações. Assim começava a haver um claro prejuízo no planejamento de atividades nas áreas de Ciências, Geografia, História e Artes. Havia praticamente um abandono das atividades nessas áreas por ocasião da aplicação dos testes. Apesar de não ser o desejo dos professores, muitas atividades de projetos passavam a ser deixadas de lado e havia uma ênfase maior em exercícios de preenchimento para “treinar” comportamentos que deveriam ser demandados pelos testes de múltipla escolha. Havia portanto uma *submissão* a determinados padrões que serão cobrados nos testes. Mas, muitos professores continuavam a desenvolver junto com essas atividades que enfatizavam a memorização, outras atividades de análise, reflexão e interpretação, pois não aceitavam deixar de lado atividades já planejadas no PPP que contemplavam temas de interesse da população local. Assim havia *invenção* em relação a como continuar a desenvolver atividades com habilidades que não seriam medidas nos testes mas que os professores consideravam importante. Nas palavras deles mesmos “os testes são limitados”, portanto temos que continuar a fazer outros tipos de atividades e a empregar outros tipos de medida que visassem ampliar o processo de avaliação para que não se restringisse o ensino ao que iria ser medido nos testes. Havia invenção por parte dos docentes também na forma de utilizar os *Cadernos de Apoio Pedagógico*. Às vezes eram utilizados como atividade de fixação ou complementação.

4.4- Reorganização em relação à Avaliação

Apesar dos testes passarem a ocupar um lugar central no processo de ensino os professores da escola pesquisada continuavam a avaliar o aluno levando em conta as provas da Secretaria e outras atividades que eles próprios professores desenvolviam.

Além dos aspectos citados, a coordenadora tentou desencorajar qualquer situação de “treino” para as provas padronizadas (Prova da Secretaria, Prova Rio e Prova Brasil), pois, na perspectiva dela, o aluno precisa aprender os conteúdos, procedimentos e atitudes propostos para utilizá-los em diferentes situações. Consideravam que a avaliação da Secretaria “não era suficiente” pois não cobria todos os aspectos importantes do aprendizado. A aprendizagem parecia como algo maior e mais complexo do que era apresentado no material. O material parecia restringir, resumir noções e conceitos. A aula e consequentemente a avaliação da aprendizagem deveria ser mais abrangente, mais global. Os professores tentavam inventar modos de tirar o maior proveito das avaliações usando os erros cometidos pelos alunos como material de diagnóstico de suas dificuldades para poder elaborar, por si próprios, outras atividades que pudessem sanar as dificuldades encontradas.

Em síntese, os professores eram críticos em relação à efetiva melhoria da qualidade do ensino proporcionada pelas estratégias no ambiente em que lecionam, mas reconheciam a necessidade de que o *mínimo* a ser ensinado fosse estipulado e avaliado em todas as escolas.

4.5- Questões de recontextualização: o currículo recriado

Além da pesquisa aqui mencionada outras pesquisas como a de Leite (2012) e Silva (2012) demonstram que o material apostilado é usado como base para o planejamento mas os professores têm revelado que é insuficiente para dar conta de um ensino de qualidade que atenda às necessidades locais. O conteúdo

apresentado em forma de aulas e atividades pedagógicas, com frequência, enfatizam atividades de memorização com base em “exercícios de completar”. Atividades que envolvem o pensamento mais elaborado, como análise e síntese são deixadas de lado, pois são difíceis de serem avaliadas em provas de múltipla escolha.

5- Considerações Finais: desafios a enfrentar.

A questão principal que permanece é que o professor deve ser visto como intelectual (Giroux, 1997) e o aluno como produtor do conhecimento. Apesar de oferecer oportunidade de monitoramento da prática pedagógica os testes não têm trazido muitos benefícios pois atrelam as atividades do dia a dia às atividades que serão avaliadas para que os índices melhorem. Fica a questão: a melhoria dos índices vinculados às questões de provas estaria realmente melhorando a aprendizagem dos alunos?

5.1- A qualidade ainda almejada...

Em relação à pesquisa realizada na rede do Rio de Janeiro mudanças propostas em termos de *descritores*, *orientações curriculares* e *cadernos de apoio pedagógico* são incorporados às práticas dos professores, mas são vistos como “políticas temporárias”. As novas demandas da Secretaria em termos de determinações curriculares e aplicação de testes para o monitoramento do desempenho dos alunos são incorporadas às rotinas escolares. Por outro lado, não há crença de que isso vá trazer melhoria na qualidade de ensino a curto ou longo prazo. Os coordenadores e professores aceitam o cumprimento dessas novas orientações por pressão da manutenção de índices.

Por considerar que o mínimo proposto em termos de conteúdo curricular é pouco e básico as escolas *mesclam* o que haviam programado nos seus projetos político-pedagógicos com as novas demandas em termos de currículo. Isso se deve também ao fato de que a proposta que busca homogeneizar a rede atende pouco aos interesses da comunidade local e não leva em conta às experiências dos alunos, suas famílias e seu ambiente cultural. Portanto muitas atividades planejadas que tinham o objetivo de levar em conta a experiência da comunidade permanecem nos currículos vivos.

Nesta escola considerada “de qualidade” pelo atual sistema de classificação de desempenho escolar (IDEB) o corpo docente trabalha além do mínimo curricular proposto pelos documentos da Rede Municipal de Ensino buscando incorporar as demandas do *Projeto Político Pedagógico* da escola e a preparação para as provas. Há *tensão* e busca de *equilíbrio* por parte da ação do coordenador e dos professores.

5.2- Questões que permanecem

Estudando o contexto atual de formação de professores no contexto da globalização, Meg Maguire (In Apple, Ball e Gandin, 2013) diz que a formação do professor é construída hoje como habilidade, e qualquer complexidade política é removida da agenda. Simplesmente falando o professor é reconstruído como um técnico do estado, treinado para transmitir um currículo nacional, nas escolas da nação. Ao lado desse modelo centrado na competência do professor baseado em habilidades técnicas está um modelo de mercado de “flexibilização” do trabalho docente, uma mudança na direção de contratos e negociações de

salários individuais, incluindo o uso de professores não qualificados e estagiários- onde o professor é posicionado mais como parte da força de trabalho contratada do que como um profissional parceiro no processo de educação (p.81).

Fica a questão para reflexão: como formar o professor como profissional reflexivo e não apenas como técnico implementador de materiais didáticos?

Referencias

- ADRIÃO, Theresa ; GARCIA, Teise ; BORGHI, Raquel e ARELARO, Lisete (2009) Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.30, n.108, p.799-818, out.
- APPLE, Michael W.(2000) Política Cultural e Educação. S.Paulo: Cortez.
- BALL, Stephen J. (1997) Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- BALL, Stephen J. (2004) Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. Educação e Sociedade. Campinas: vol 25, n.89, p.1105-1126, set/dez.
- BALL, Stephen J.(2005) Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa. vol.35, n.126, p.539-564, set/dez.
- BALL, Stephen J. (2013) Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In APPLE, Michael; BALL, Stephen J. e GANDIN, Luís A.- Sociologia da Educação: análise internacional. (pp177-189) Porto Alegre: Penso.
- BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (2011)(Orgs) Políticas Educacionais: questões e dilemas. S.Paulo: Cortez.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg and BRAUN, Annette (2012) How schools do policy: policy enactments in secondary schools. London: Routledge/ Taylor and Francis Group.
- CUNHA, Luiz Antonio (2011) Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, p.585-608, set-dez.
- GIROUX, Henry (1997) Os Professores como Intelectuais Transformadores. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- LEITE, Vania F. (2012) A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no primeiro segmento do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- MAGUIRE, Meg (2013) Para uma sociologia do professor global. In APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J. e GANDIN, Luis A (Orgs.)- Sociologia da Educação: análise internacional. (pp.77-88) Porto Alegre: Penso.

- MAINARDES, Jefferson (2006) A abordagem do ciclo de políticas; uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade. Campinas; UNICAMP, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr.
- MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês (2009) Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Revista Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMP, vol.30, n.106, p.303-318, jan/abr.
- MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vania F.; OLIVEIRA, Ana Cristina P. de (2012) Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Revista Diálogo Educacional. Revista do Programa de pós-graduação em Educação da PUC do Paraná. Vol.12, número 35, jan/abril, p.187-210.
- MARCONDES, Maria Inês e OLIVEIRA, Ana Cristina P.de (2012) O coordenador pedagógico, os professores das séries iniciais e as novas políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In PEREIRA, Maria Zuleide Costa e LIMA, Idelsuíte de Souza (Orgs) Currículos e Políticas Educacionais em Debate.(pp.137-150) Campinas, S.P.: Editora Alínea.
- OLIVEIRA, Ana Cristina P. de (2012) Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar. A experiência de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- OLIVEIRA, Jane Cordeiro de (2009) Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- SILVA, Maria Eloisa da (2012) A Reinterpretação Curricular no Contexto da política de Currículo Apostilado na Rede Municipal de Ensino de Sorriso- MT. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT.

Mariângela Bairros¹¹⁰

RESUMO

Este trabalho intenta rediscutir o campo investigativo sobre políticas educativas a partir de matrizes teóricas que tem orientado a agenda de pesquisa sobre políticas públicas desde a Ciência Política. Na primeira parte apresentaremos um debate investigativo sobre políticas públicas, sua origem, principais vertentes e as debilidades desta investigação, ainda presente na atualidade. Propugnamos a necessidade de retomar bases teóricas condizentes com cada investigação nas políticas educativas. Para isso retomamos as vertentes teóricas do institucionalismo histórico e neoinstitucionalismo com o objetivo de subsidiar a análise da relação entre instituição e implementação das políticas educativas em curso em nosso país. Na segunda parte do trabalho apresentaremos um conjunto de dados empíricos, onde estabelecemos uma análise comparativa a partir das perspectivas institucionais e os dados sobre políticas públicas que estão sendo efetivadas pelos professores em escola da rede pública estadual da cidade de Pelotas. Defendemos aqui a ideia de que o peso das instituições acaba por definir a implementação de políticas a revelia do entendimento e aceitação destas.

Palavras chave: Políticas Públicas Educacionais; programas do MEC; Docentes.

Introdução.

Este trabalho pretende fomentar um debate acerca das políticas públicas educativas a partir do contexto nacional atual. O MEC – Ministério da Educação- apresenta desde 2002 uma profusão de políticas educativas, a partir disto o debate acadêmico tem realizado avaliações e críticas, sobre estas *policies*, mas fundamentalmente, mais por uma grande quantidade de políticas do que pela ausência destas. Isto é uma verdade. O século XXI no Brasil inaugura uma nova etapa no contexto brasileiro, após vivermos as décadas dos anos de 1980 e 1990 desprovidos de políticas públicas educativas temos hoje a oportunidade de debruçar-nos, cada vez mais nossa análise sobre um conjunto significativo de *policies*.

Qual a questão a se analisar? É o excesso de políticas ou a forma como estas são pensadas?

Em nosso entender mais do que criticar as políticas, devemos realizar um amplo debate sobre a forma como estas são pensadas. Se por um lado são geridas a partir da identificação de um problema, e a partir disto passam a integrar a agenda pública, por outro, não existe nenhuma participação dos educadores na formulação de alternativas de solução para os diferentes problemas educacionais brasileiros. Os docentes são responsáveis pela execução das políticas pensadas a partir do MEC, mas na maioria das vezes desconhecem o sentido da implementação destas políticas. Sendo assim a execução das ações decorrentes destas políticas são passadas para agentes sociais, os professores, que na maioria das vezes, desconhecem a proposição da maioria das políticas, do destino e do sentido das políticas colocadas em suas mãos. Eis aí o problema.

¹¹⁰ Doutora em educação/ UFRGS e Mestre em Ciência Política/ UFRGS. Professora da Faculdade de Educação da UFPEL – Universidade Federal de Pelotas. FaE/UFPEL, Brasil, mmbairros@gmail.com

Para realizar a crítica às políticas em andamento no Brasil na atualidade, é necessário coragem para enfrentar os obstáculos incrustados na burocracia das instituições que desconsideram uma gestão democrática e participativa desde a sua origem, o MEC, de lá deveria partir o exemplo de dar voz aos professores, de convidá-los a pensar a solução para os problemas educacionais e não, simplesmente, colocar nas mãos dos educadores a implementação das políticas. O resultado disso, fica muito claro, mostraremos ao longo do texto, o desconhecimento que os professores têm das políticas em curso em nosso país.

Para realizar este estudo é necessário também, em nossa opinião, localizar historicamente a origem das políticas públicas.

Considerando que Políticas Públicas é um campo de conhecimento que tem sua origem na ciência política, é uma subdisciplina da área de ciência política, o presente trabalho tem por objetivo retomar algumas das vertentes teóricas que deram origem a este debate. Recolocando no contexto educacional a origem da disciplina políticas públicas e alguns marcos conceituais para o aprofundamento deste estudo, organizamos este trabalho estruturado em duas partes: na primeira apresentaremos um debate investigativo sobre políticas públicas, sua origem, principais vertentes e as debilidades desta investigação na atualidade, principalmente no que concerne à articulação entre Políticas Públicas e Educação. Procurando retomar conceitos cunhados pelos autores da área de políticas públicas percorreremos, ainda que de forma abreviada, algumas das principais vertentes das políticas públicas: institucionalismo e neoinstitucionalismo como conceitos fundamentais para o início do debate acerca de políticas públicas.

Para contribuir com esta análise, na segunda parte deste trabalho, nos apoiaremos em dados empíricos, utilizando as perspectivas institucionais em comparação com os dados recolhidos na escola, objeto de nosso estudo de caso. Apresentaremos resultado parcial de pesquisa, onde procuramos ouvir os educadores no que diz respeito ao entendimento sobre políticas públicas, sobre a origem das políticas, de quem as formula e propõe. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio no município de Pelotas no RS, onde aplicamos um conjunto de 35 entrevistas junto aos professores da referida escola, com 14 questões no instrumento de investigação. Todavia, para a análise aqui proposta, foram consideradas apenas as 6 questões referentes às políticas públicas. O objetivo desta pesquisa foi investigar e entender como os docentes, principais responsáveis pela efetivação das políticas públicas educacionais, as entendem.

Retomada histórica da constituição da disciplina políticas públicas

A análise das políticas públicas no Brasil deve considerar um conjunto de vertentes estruturantes da disciplina políticas públicas, como eixos fundadores da análise e estudos desta matéria. Embora a literatura sobre políticas públicas tenha se expandido no Brasil, devemos aceitar o fato de que estes estudos ainda são recentes.

No Brasil, não se estruturou um campo claramente delimitado de formação, de pesquisa e de atuação profissional voltado à elaboração de alternativas de políticas públicas (análise de políticas públicas). Tampouco houve, na literatura sobre políticas públicas, uma diferenciação entre estudos de políticas públicas e análise de políticas públicas. O campo de políticas públicas lato sensu que começara a se estruturar no final dos anos 60 (Farah, 2011e Faria e Marques, no prelo), após sofrer uma solução de continuidade com a ditadura, está ainda

em processo de (re) constituição no Brasil. Assim, a identificação de como a análise de políticas públicas ocorreu e ocorre no Brasil – mesmo que não como algo formalmente estruturado, ou enquanto campo de formação e pesquisa específico – constitui ainda um desafio para a pesquisa (FARAH, 2012:2)

Há que se reconhecer que na área da educação, tanto quanto na ciência política, as pesquisas sobre a contribuição da análise de políticas públicas ainda carecem de aprofundamento, pois não se consolidou um campo de estudos sobre o processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas no âmbito das diferentes esferas de governo. No Brasil as políticas públicas, especialmente educacionais, não possuem um campo acadêmico claramente explicitado.

Nos Estados Unidos já no início da década de setenta do século XX iniciou um movimento designado *movimento de análise de políticas públicas*, cujo objetivo era o de formar funcionários públicos, para que analisassem políticas públicas. Desta forma podemos comparar a lacuna que existe entre Brasil e Estados Unidos no que diz respeito ao estudo, análise e formulação de políticas públicas.

Para contribuir nesta retomada de nosso histórico, um primeiro aspecto é o de que políticas públicas constituem-se, relativamente, em tema novo, considerando os estudos concernentes a análise, implementação e avaliação de PPs. Ainda hoje *policy analysis* reconhecem, que estes estudos seguem sofrendo preconceito, pois estudar o Estado, os governos, os partidos, ocupa *status* diferenciado da análise daquilo que os governos realizam, as políticas públicas.

Na origem do debate sobre políticas públicas, Lindblom questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon, e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o qual não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí porque as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além de questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. (Souza, 2005:4).

De acordo com Souza (2005) estudar políticas públicas é buscar entender a relação expressa através dos grupos de interesse vinculados ou não às siglas partidárias, o papel da burocracia em cada esfera estatal, em consonância com demandas, necessidades e dificuldades da sociedade. As políticas públicas são resultantes de decisões tomadas pelos formuladores de políticas, notadamente os governos, no contexto de determinado projeto de sociedade. Podemos ainda partir da seguinte premissa: políticas públicas abarcam diferentes sentidos sobre sua definição, não existe uma única definição do que seja política pública, bem como, de como estas se operacionalizam.

*A literatura acadêmica fora do Brasil diferencia os estudos de políticas públicas da análise de políticas públicas. Segundo esta literatura, os primeiros consistem em estudos **de** políticas públicas, enquanto a análise de políticas públicas se refere a estudos **para** políticas públicas (Dobuzinskis, Howlett e Laycock, 2007). Os estudos de políticas públicas são desenvolvidos predominantemente por acadêmicos e procuram explicar a ação do Estado. A análise de políticas públicas, por sua vez, é a expressão utilizada para se referir à pesquisa aplicada de base científica desenvolvida com o objetivo de subsidiar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas, como afirma Dobuzinskis, Howlett e Laycock (2007: 3-4). No Brasil, não se estruturou um campo claramente delimitado de formação, de pesquisa e de atuação profissional voltado à elaboração de alternativas de políticas públicas (análise de políticas públicas). Tampouco houve, na literatura sobre políticas públicas, uma diferenciação entre estudos de políticas públicas e análise de políticas públicas. O campo de políticas públicas lato sensu que começara a se estruturar no final dos anos 60 (Farah, 2011 e*

Faria e Marques, no prelo), após sofrer uma solução de continuidade com a ditadura, está ainda em processo de (re) constituição no Brasil (FARAH, 2012: 2).

A política pública como um campo de conhecimento e de atuação profissional necessita aprofundamento, pois como apresentaremos na segunda parte deste trabalho, os agentes envolvidos com as políticas públicas educacionais, tais como servidores públicos, demonstram desconhecimento em relação às políticas em que são os principais responsáveis por sua operacionalização.

O que estamos afirmando neste trabalho é que a análise das políticas públicas no Brasil, como um campo de estudos, formação, avaliação, ainda é um desafio para todos nós, estudiosos de políticas públicas educacionais.

Pensando em contribuir com este debate propomos uma retomada de algumas das principais correntes teóricas das políticas públicas que veremos a seguir, pensando na articulação destas, com as políticas concretas implementadas pelos governos.

Elemento fundante do debate acerca de políticas públicas, a teoria institucionalista, concentra sua análise na gestão dos espaços institucionais, com amplo poder centrado na importância da instituição, como se esta, por si só, operacionalizasse as políticas públicas. A teoria básica do institucionalismo é que “instituições importam”, ao condicionar comportamentos, escolhas e os resultados das políticas públicas.

O campo teórico e prático deste movimento é amplo, mas sua marca é o saber engendrado pelo aparato de estado, da instituição, da estrutura, das regras, normas, que garantem a ação e desenvolvimentos das políticas.

Uma questão crucial para toda análise institucional é a seguinte: como as instituições afetam o comportamento dos indivíduos? Afinal, é em última análise por intermédio das ações de indivíduos que as instituições exercem influência sobre as situações políticas. De modo geral, os neoinstitucionalistas fornecem dois tipos de resposta a essa questão, que poderíamos designar como a “perspectiva calculadora” e a “perspectiva cultural”. Cada uma delas responde de modo ligeiramente diferente a três questões básicas: como os atores se comportam, que fazem as instituições, por que as instituições se mantêm? (HALL & TAYLOR, 2003: 197)

A perspectiva neoinstitucionalista afirma que as instituições, responsáveis pela elaboração das políticas públicas, afetam o comportamento dos indivíduos, definem e determinam as políticas públicas educacionais para os docentes. Ocorre que nesta perspectiva, predomina somente a organização da instituição, - no nosso caso estamos falando do Ministério de Educação e Secretaria Estadual de Educação - com suas articulações internas, regras, definições, partido político do presidente ou ministro, governador e secretário de educação, dentre outras questões determinantes.

O institucionalismo histórico desenvolveu-se como reação contra a análise da vida política em termos de grupos e contra o estruturo-funcionalismo, que dominavam a ciência política nos anos 60 e 70. Ele emprestou esses dois métodos enquanto se empenhava em ultrapassá-los. Seus teóricos retinham do enfoque dos grupos a idéia de que o conflito entre grupos rivais pela apropriação de recursos escassos é central à vida política, mas buscavam melhores explicações, que permitissem dar conta das situações políticas nacionais e, em particular, da distribuição desigual do poder e dos recursos (HALL, TAYLOR, 2003: 194).

A crítica de Lindblom (1959) propondo a incorporação de diferentes variáveis à análise inicial de PPs, avançou um passo adiante da simples racionalidade partidária, sendo assim, traz para a análise diferentes

elementos tais como: as burocracias, o papel dos atores destas burocracias, os grupos de interesse determinantes dentro de um governo e os arranjos institucionais existentes, importantes para serem estudados. Na análise neoinstitucional a questão preponderante é: as instituições são determinantes.

A pergunta que nos cabe fazer e que consideramos que pode ser aprofundada, é como as instituições que definem as políticas afetam, por exemplo, a vida dos educadores na escola, na sala de aula, na vida cotidiana, para articular com nosso estudo neste *paper*.

É possível afirmar, assim como os neoinstitucionalistas afirmavam, que as instituições exercem influência sobre a ação dos sujeitos envolvidos com as políticas, no nosso caso, os docentes de escolas de redes públicas. Como a política educacional desmembra-se, desde a instituição Ministério da Educação - MEC até o cotidiano dos docentes responsáveis por sua efetivação? O MEC e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul- SEDUC são instituições que têm um peso perante os implementadores das PPs, os docentes. Que força tem estes para imporem-se diante da instituição e negarem-se a colocar em prática determinada política? Voltaremos a esta análise mais adiante neste trabalho.

A vertente neoinstitucionalista desenvolve-se paralela ao institucionalismo histórico, sendo também uma corrente teórica da ciência política com muitos adeptos e críticos. Utilizamo-nos desta também, com o objetivo de instrumentalizar nossa análise, ainda incompleta no campo educacional. Entendemos ser necessário agregarmos diferentes perspectivas neste espectro com o objetivo de aprofundar os estudos das políticas públicas educacionais.

O neoinstitucionalismo acresce a este debate a “*perspectiva calculadora*” e a “*perspectiva cultural*”. O neoinstitucionalismo introduz o debate em que se procura aprofundar o papel dos atores envolvidos, como estes se comportam, perante as determinações das diferentes instituições, no nosso estudo o MEC.

Ambos são calculadores e ambos são “*culturais*”. O institucionalismo (racional) está mais interessado em demonstrar como instituições influenciam indivíduos e políticas públicas; o outro (histórico) quer investigar de onde vem as instituições, como elas são formadas.

Um fato curioso da ciência política contemporânea é o desenvolvimento relativamente recente de um segundo “neo-institucionalismo” paralelo ao institucionalismo histórico. Na origem, o institucionalismo da escolha racional surgiu no contexto do estudo de comportamentos no interior do Congresso dos Estados Unidos. Ele inspirou-se, em larga medida, na observação de um paradoxo significativo. Se os postulados clássicos da escola da escolha racional são exatos, deveria ser difícil reunir maiorias estáveis para votar leis no Congresso norte-americano, onde as múltiplas escalas de preferência dos legisladores e o caráter multidimensional das questões deveriam rapidamente gerar ciclos, nos quais cada nova maioria invalidaria as leis propostas pela maioria precedente³⁰. No entanto, as

decisões do Congresso são de notável estabilidade. No final dos anos 70, os teóricos da teoria da escolha racional começaram a se interrogar como essa anomalia poderia ser explicada (HALL, TAYLOR, 2003: 202).

Enquanto os institucionalistas históricos tentaram explicar as instituições e de como as políticas herdadas determinam e são capazes de produzir respostas as demandas de uma determinada sociedade, o institucionalismo da escolha racional centra sua análise na escolha, ou seja, o ator/docente faz um cálculo, é mais fácil aderir a uma determinada política, do que evitá-la. Esta é a *perspectiva calculadora*.

Na segunda parte do trabalho, através dos dados, mostraremos a postura “colaborativa” dos docentes quanto à efetivação das políticas públicas educacionais propostas pelo MEC. Apesar do espaço dado aos professores, não há como questionar uma instituição tão distante. *Em suma, as instituições resistem a serem postas radicalmente em causa porque elas estruturam as próprias decisões concernentes uma eventual reforma que o indivíduo possa adotar* (Hall, Taylor, 2003: 199).

Pretendemos afirmar com estas variáveis é que uma política pública não escapa de uma análise combinatória de probabilidades que reúnem os diferentes ângulos que atravessam a política – relação de partidos entre os governos, o interesse dos atores em relação a política e sua efetivação, comprometimento, responsabilidade, dentre várias outras - desde sua formulação até sua concretização.

As relações de poder entre os entes federados, a relação partidária do governo federal, a relação deste com os municípios, os jogos de interesses destas siglas partidárias, o predomínio de interesses de determinados grupos nos diferentes municípios, os atores envolvidos na política, a formação dos secretários de educação¹¹¹, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade em geral, determinam um resultado desta política, mas quem determina isso são estes agentes e não a instituição.

O que está em jogo nesta interpretação da política¹¹²? As vivências e experiências pessoais de cada professor, do gestor envolvido, no momento de materialização da política educacional. Dentre estas, a relação da sigla partidária do município com a do governo federal, prefeito, secretários, dos gestores educacionais do município, de como foi escolhido o secretário de educação. A relação dos professores, pais, alunos, que, não participaram da formulação da política, com o gestor, apesar de não participar da formulação da política vai operacionalizá-la.

Outra concepção é a de Lahera (2005), que afirma que perdas podem ocorrer na materialização de uma política pública, principalmente se considerarmos que os objetivos de quem as formulou, pode, não ser os mesmos de quem vai operacionalizá-las. O operador da política pode nem saber por que a está concretizando a proposta do proponente, aqui podemos comparar MEC e docentes da escola de nosso estudo de caso.

As políticas públicas, por sua vez, seriam o resultado da própria atividade política na alocação de recursos e na provisão das demandas, logo, não podemos deixar de mencionar que as PPs, têm e devem ter sua origem no Estado, ente responsável pela solução dos problemas educacionais em curso.

As sociedades modernas têm, como principal característica, a diferenciação social. Isto significa que seus membros não apenas possuem atributos diferenciados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de atuação profissional, etc.), como também possuem idéias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis diferentes no decorrer da sua existência. Tudo isso faz com que a vida em sociedade seja complexa e freqüentemente envolva conflito: de opinião, de interesses, de valores, etc. Entretanto, para que a sociedade possa sobreviver e progredir, o conflito deve ser mantido dentro de limites administráveis. Para isto, existem apenas dois meios: a coerção pura e simples e a política. O problema com o uso da coerção é que, quanto mais é utilizada, mais reduzido se torna o seu impacto e mais elevado se torna o seu custo. Resta, então, a política. Esta envolve coerção - principalmente como possibilidade - mas que não se limita a

¹¹¹ É muito comum em municípios do interior encontrarmos secretários de educação que não são da área de educação, possuindo diferentes formações e origens, isto, muitas vezes, deve-se aos acordos das siglas partidárias realizadas durante as campanhas eleitorais.

¹¹² É muito comum ouvirmos na escola em que atuamos através da pesquisa: “Aqui na escola não queremos saber de política”... normalmente estão se referindo a política partidária.

ela. Cabe indagar, então, o que é a política. Uma definição bastante simples é oferecida por Schmitter: política é a resolução pacífica de conflitos. Entretanto, este conceito é demasiado amplo, restringe pouco. E' possível delimitar um pouco mais e estabelecer que a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos (Rua, 1998: 231).

As diferenças entre os municípios do Rio Grande do Sul, por exemplo, foram desconsiderados, assim como ocorreu em outros estados do Brasil. Ao invés destes programas e ações promoverem uma política de estímulo ao fazer pedagógico dos professores, de planejamento, de estudos no interior da escola, impôs a estes, tarefas intermináveis de administração de diferentes programas, que nem sempre coadunam com as tarefas cotidianas dos professores de escolas das redes públicas. Utilizando a afirmação de RUA (1998), a administração de diferentes programas como o Plano de Ações Articuladas – PAR – do MEC, envolveu muito mais uma coerção suave no sentido de obrigar os municípios a planejar ações estrategicamente na área educacional, do que uma mudança cultural na escola.

Articulação entre teoria e pesquisa.

Pretendemos com a apresentação da segunda parte deste trabalho estabelecer uma articulação entre o que consideramos fundamental, retomar o necessário debate acerca do que estabelecemos aqui, como uma equalização de teóricos que podem contribuir no aprofundamento da investigação da análise de políticas públicas, e, além disso, também, defender a empiria como sustentação desta investigação.

Para isso é preciso estabelecer um patamar mínimo de conexão e articulação com a área de onde surgiu a disciplina de políticas públicas, a ciência política.

É a partir de 2002, no Governo do presidente Lula que um intenso número de políticas e de programas governamentais, ingressam no cenário nacional, colocando assim, uma demanda para investigação e análise de PPs. Isto não tem muito mais que uma década de agenda.

O campo educacional é ocupado por um conjunto de novos elementos para a *policy analysis*, tais como: o próprio advento da ampliação da democracia a partir de 1985, período de redemocratização do país, acresce para a análise, o elemento da participação; autonomia dos governos locais; relação direta do Governo Federal com os municípios; novos cargos eletivos e disputas eleitorais e um amplo número de programas governamentais.

(...) seja por inúmeras novas modalidades de representação de interesses – despertaram não apenas uma enorme curiosidade sobre os “micros” mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro, como também revelaram o impacto efetivo. Paradoxalmente, essas novas questões da agenda política brasileira constituem também um problema para o desenvolvimento da agenda de pesquisa em políticas públicas (ARRETCHE, 2003:7).

Com o objetivo de contribuir neste debate, procuraremos estabelecer um paralelo entre a teoria aqui denominada como neoinstitucionalismo e pesquisa realizada por nós junto aos professores. Não temos a pretensão de esgotar o debate, inclusive, devido o pouco espaço para a exposição de nossas ideias.

Kuhn (1976, pp. 29ss) afirma que a aquisição de um paradigma – corpo de crenças metodológicas e teóricas comuns que orientem a seleção, avaliação e crítica dos fatos relevantes a serem observados – é condição para

o desenvolvimento de um campo disciplinar. A definição das entidades (ou fatos) relevantes do universo, bem como das questões legítimas de um campo de investigação, implica a exclusão de “fatos” e “crenças” (talvez relevantes), mas permite a concentração na análise e, em articulação com a teoria, a acumulação do conhecimento. Portanto, a pesquisa eficaz supõe um relativo consenso entre a comunidade de pesquisadores quanto às fronteiras de um campo de conhecimento, particularmente das entidades relevantes do universo de análise, das questões legítimas a serem investigadas e das técnicas adequadas de investigação. Nesse sentido, fato e teoria estão constitutivamente interligados (ARRETCHÉ, 2003:8).

Defendemos, assim como Arretche (2003), a necessidade de um campo de investigação comum, situando a investigação a partir de fatos e resultados reais.

Primeiro:

O que consideramos fato real neste estudo? A instituição.

Para os docentes o MEC ou a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC produz um peso, onde, conforme os dados que mostraremos a seguir, impede qualquer movimento de insurreição. O movimento primeiro é o de aceitação, cooptação. Percebemos através da pesquisa que não há revolta contra as políticas encaminhadas pelas instituições aqui citadas. Há descaso, desconhecimento e desinteresse. Diante disso quais elementos devem ser considerados para concentração de uma análise deste fato concreto, quais são as fronteiras deste conhecimento?

Segundo:

Os atores responsáveis pela implementação das políticas, são igualmente, fato concreto. Sendo assim, qual a relação da instituição com os responsáveis pela implementação da política? O MEC e SEDUC- RS elaboram a política, mas os professores devem implementá-la, sem conhecê-la, sem nunca ter contato com a temática proposta pelas instituições. Muitas vezes jamais ouviram falar sobre o assunto das políticas que vão efetivar, não dominam os campos conceituais, seu *habitus* não coaduna com a política que a instituição encaminhou para a escola, dentre outras questões. Instituição e atores são elementos suficientemente relevantes, sem falar do conteúdo em si das políticas, necessitando de um relativo consenso entre a comunidade de pesquisadores, para a análise, como afirma Arretche (2003).

Neste sentido, logo a seguir, apresentaremos seis quadros com as respostas dos professores entrevistados, fonte de estudo de caso, realizado em uma escola de ensino fundamental e médio da rede estadual da cidade de Pelotas. Nosso objetivo com estes gráficos é estabelecer um paralelo entre instituição e atores envolvidos.

Metodologia da pesquisa.

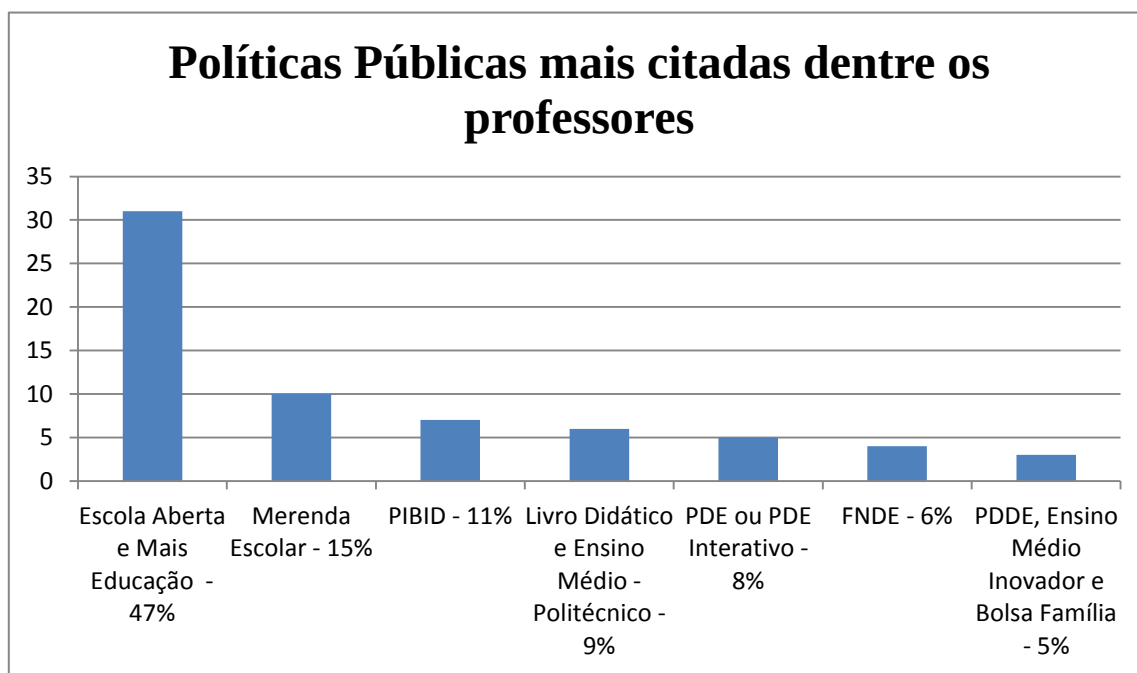
A escola onde ocorreu a pesquisa havia desencadeado em 2010 um processo heurístico e inédito para elaboração de um projeto próprio de escola, propondo-se a pensar seus desafios para o avanço dos alunos, relação com a comunidade escolar, formação docente, dentre outras várias questões. Durante a elaboração do projeto da escola, direção e professores foram surpreendidos com duas novas políticas públicas

educacionais¹¹³ que deveriam ser postas em prática dentro de um curto espaço de tempo. A primeira trata do Ensino Médio Politécnico da Secretaria Estadual de Educação que tem como objetivo reestruturar o EM. O segundo programa é o EM Inovador do MEC. Diante disso, como proceder perante os constantes atravessamentos impetrados por políticas públicas que desrespeitam a caminhada realizada pelas escolas? Como os atores se manifestam diante destes constantes atravessamentos? Isso é o que a pesquisa pretende apresentar a seguir: A pesquisa é um estudo de caso, com 35 entrevistas em um questionário que continha 14 questões abertas. As entrevistas foram realizadas em uma reunião administrativa onde a direção assegurou um espaço de tempo para a aplicação do instrumento. Cabe destacar que a escola possui 61 professores, mas apenas 36 estavam nesta reunião. Apenas um professor retirou-se da sala, quando iniciou a aplicação do instrumento, restando, portanto, 35.

A pesquisa.

As questões do questionário destacadas por nós estão explicitadas em cada quadro abaixo:

Quadro I.



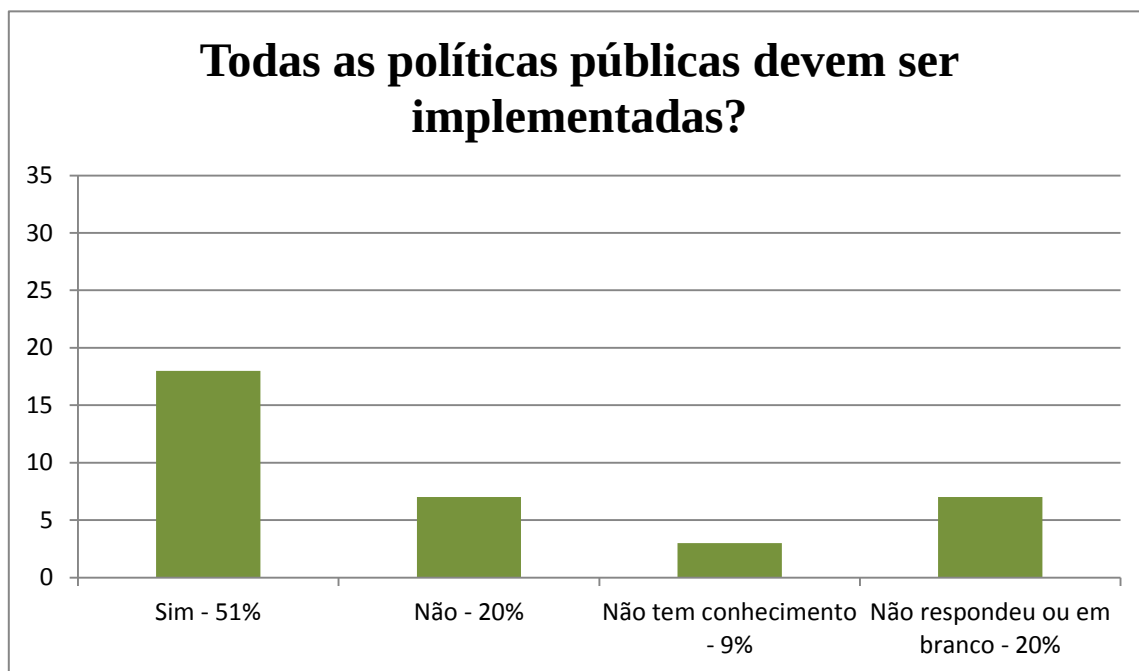
A primeira questão trata das políticas públicas educacionais existentes na escola e as mais conhecidas pelos professores. Chamou-nos atenção que dentre as políticas públicas educacionais mais citadas pelos professores, duas políticas educacionais destacaram-se: Mais Educação e Escola Aberta, estas não tem vínculo com o ensino médio, políticas dos governos, federal e estadual em andamento dentro da escola e junto aos professores neste momento.

Os 35 entrevistados responderam da seguinte forma: 31 responderam Escola Aberta e Mais educação, 10 merenda escolar, 7 PIBID, 6 Livro Didático e EM Politécnico, 5 PDE, 4 FNDE, 3 PDDE, EM Inovador e Bolsa Família, 3 professores deixaram em branco.

¹¹³ Ensino Médio Politécnico do Governo do Estado do RS.
Ensino Médio Inovador do MEC.

Dentre os 35 professores, apenas três professores citaram o ensino médio inovador, política do MEC e seis docentes lembraram-se do ensino médio politécnico, política do governo do RS. O PIBID foi mais citado que o de ensino médio. O FNDE não é uma política, mas um fundo nacional de desenvolvimento da educação. A política nacional do livro didático é uma das mais antigas e remonta os anos de 1960 do século XX.

Quadro II.



É através do quadro II que iniciamos a reflexão apresentada no início deste trabalho, que diz respeito ao peso das instituições. Um expressivo número de docentes responderam que sim, as políticas devem ser implementadas, correspondendo mais da metade dos entrevistados. O instrumento de pesquisa continha questões abertas possibilitando assim que os docentes fizessem algum tipo de questionamento, protesto, reclamação, mas não se manifestaram, principalmente considerando que estávamos trabalhando a partir do projeto de escola. Observamos que se a instituição manda, o professor obedece.

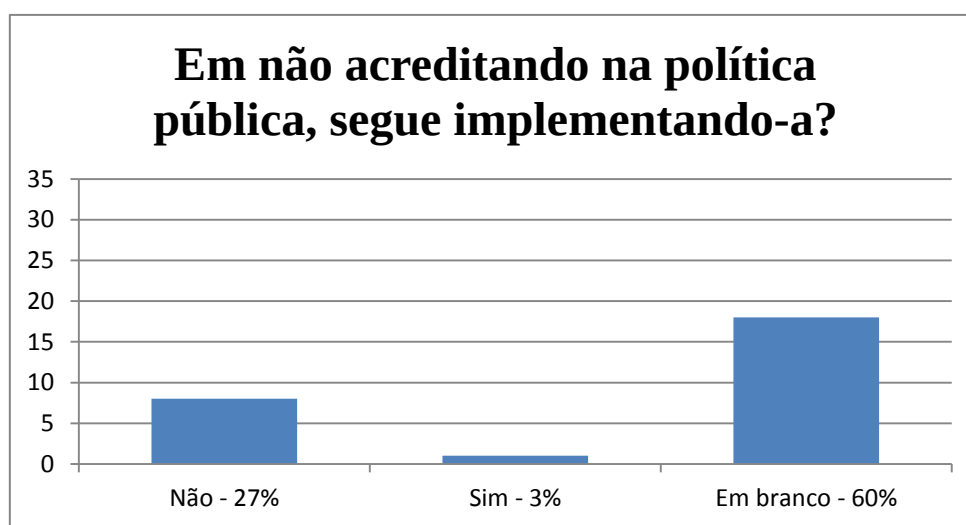
Não há questionamentos à instituição MEC ou SEDUC. As políticas são recebidas sem protestos, sem reclamações, simplesmente efetivam-nas.

Quadro III.



Observemos nesta questão o seguinte: quando se pergunta se há políticas públicas desnecessárias, 31 % dos professores deixaram a resposta em branco. Qual será a razão? Não questionar a instituição? Não se comprometer? 31% em branco é um dado muito significativo, mostra-nos novamente o peso da instituição.

Quadro IV.



Esta questão foi realizada justamente com o objetivo de ouvir e dar voz aos professores, de forma que estes manifestassem seu descontentamento em relação à possibilidade de não seguir com a efetivação de uma determinada política, simplesmente ser contra.

Ocorre que 60% dos entrevistados deixaram a resposta em branco, este dado é alarmante.

Os demais 27%, disseram que não, foram os corajosos.

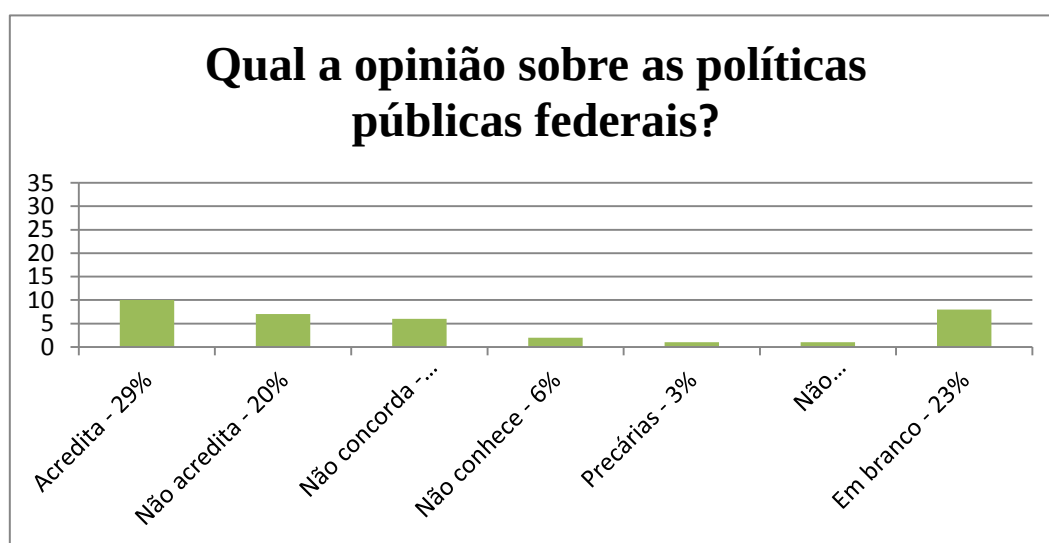
Mesmo não acreditando, 3% seguem implementando a política com a qual não concorda.

Desta questão tiramos a seguinte indagação: como as políticas propostas serão implementadas, efetivadas, realizadas? Como fica a relação entre instituição e atores responsáveis pela efetivação da política pública,

para torná-la concreta? Para mudar a vida dos alunos. É para isso que políticas são formuladas, para melhorar a vida dos beneficiados, para resolver problemas.

Chamou-nos atenção, entretanto, que o número de professores que deixou em branco essa resposta foi muito alto, mais da metade dos entrevistados. Entendemos que os professores têm dificuldade em contrapor-se a instituição – MEC ou SEDUC - proponentes de políticas educativas, são mantenedoras, e através de regras, normas impõe desde a legislação e normatizações, até salários e demais questões referentes à vida dos docentes.

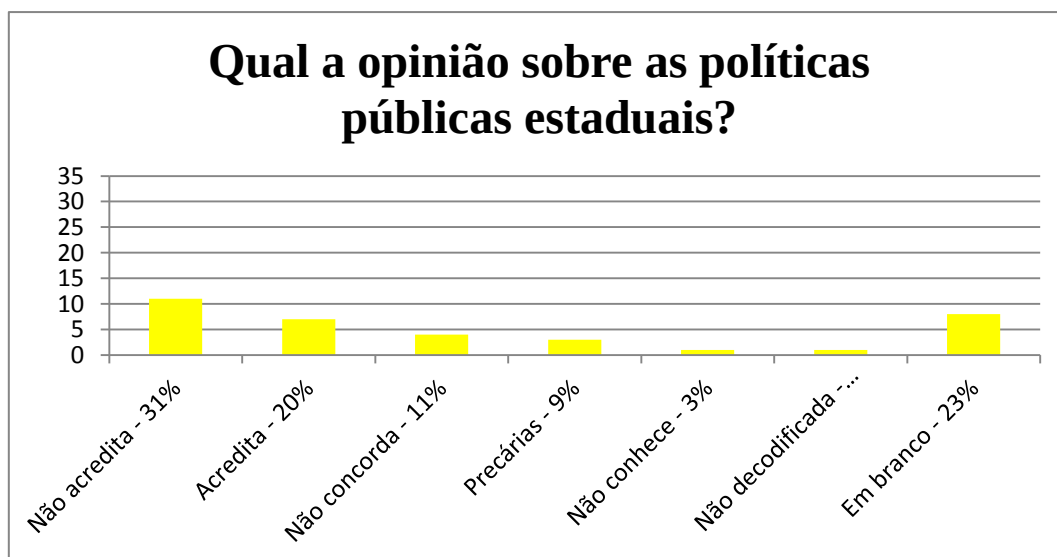
Quadro V.



Neste quadro agrupamos não acredita, não concorda, não conhece. No instrumento de pesquisa estão separadas. Cabe registrar que 3% não foram decodificadas, nós não entendemos o que os professores queriam dizer com as suas respostas.

Dentre os entrevistados, 29% acredita nas PPs, porém, novamente um grande número de docentes, 23%, não responde a questão realizada pelos pesquisadores.

Quadro VI.



Em contraposição a questão anterior 31% não acredita nas políticas propostas pela instituição SEDUC. Novamente 23% deixa em branco a questão. Dentre os entrevistados 20% acredita.

Considerações finais.

Neste trabalho estabelecemos relação com um campo investigativo sobre políticas educativas a partir de matrizes teóricas que tem orientado a agenda de pesquisa sobre políticas públicas desde a Ciência Política e que consideramos ausente da investigação na área educacional.

Propugnamos a necessidade de retomar bases teóricas condizentes com cada investigação em curso nas políticas educativas, estamos afirmando que nem todos os autores auxiliam as análises e investigações realizadas pelos pesquisadores de políticas públicas.

O que pretendemos afirmar é que precisamos de um consenso, de um patamar mínimo entre a comunidade de *policy analysis*, dentro da área educacional, caso contrário, seguiremos utilizando autores que não tem acúmulo na investigação para a área das políticas públicas educacionais. Por mais estreita que possa parecer tal afirmação, esta, deve-se ao fato que temos na atualidade um leque tão amplo de autores utilizados na análise e investigação de políticas públicas educacionais que acabamos incorrendo em equívocos.

Em nosso trabalho recorremos ao neoinstitucionalismo por entendermos que esta vertente teórica constitui uma corrente de pensamento que colabora no entendimento da relação entre instituição e atores sociais, responsáveis pela aplicação na prática, das políticas educativas. À luz da contribuição dos neoinstitucionalistas afirmamos aqui, que os docentes não têm força para oporem-se as instituições, no nosso caso, MEC ou SEDUC.

Os atores responsáveis pela efetivação das políticas educativas no cotidiano das escolas preferem simplesmente encaminhá-las, antes de negá-las, pois o custo seria muito alto. Com o estudo aqui apresentado fica claro o desconhecimento dos educadores em relação às políticas educativas, dado relevante também, é a não participação destes atores na formulação das políticas, isto é um dado importante. O desconhecimento das políticas dificulta no sentido de colocá-las em prática, de entendê-las, como observamos através dos gráficos.

A partir disto postulamos que é necessário entabular intercâmbios mais explícitos e sustentados com outras áreas de conhecimento para que possamos avançar na investigação, análise e avaliação de políticas públicas. Estabelecendo inclusive, rupturas com àquelas que não trazem contribuição para a área educacional.

É preciso virar a página, mundialmente está em curso uma nova ordem econômica.

A investigação em políticas educativas precisa adentrar o século XXI e, definitivamente, esquecer a década de 90 do século XX.

Referências Bibliográficas.

Arretche Marta. (2012) "Dossiê agenda de pesquisa em Políticas Públicas" In: Revista Brasileira de Ciências Sociais v. 18 n. 51, São Paulo, pp. 7-9.

- Boto, Carlota. (2005) "A educação Escolar como direito Humano de Três gerações: Identidades e Universalismos" In: Educação e Sociedade v.26 n.92, Campinas: Cedes, pp. 777-798
- Farah, Martha. (2012, agosto) "Análise de políticas públicas no nível municipal de governo". In: 8º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política Ampliando Fronteiras da Ciência Política: Desafios contemporâneos à democracia e ao desenvolvimento. Gramado, RS: pp. 1-19.
- Frey, Klaus. (2000) "Políticas Públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil" In: Planejamento e Políticas Públicas n.21, junho, Brasília.
- Hall, P; Taylor, R. (2003) "As três versões do neo-institucionalismo". In: Lua Nova n. 58, São Paulo, pp. 193-223.
- Lahera, E. (2006) "Del dicho al hecho: ¿cómo implementar lãs políticas?" En: Revista del CLAD Reforma y Democracia n.35, Caracas.
- Lindblom, C. (1959) "The Science of Through" En: Public administration v.19, pp. 78-88
- Muller, P.; Surel, Y. (2002) A Análise das Políticas Públicas. Pelotas: Educat
- Rua, Maria. (1998) "Análise de políticas públicas: conceitos básicos". En: Rua, M.G.; Carvalho, M.I.V. (orgs) (1998) O estudo da política: tópicos relacionados. Brasília: Paralelo 15, pp. 231-260
- Souza, Celina. (2006) "Políticas Públicas: uma revisão da literatura". In: Sociologias ano 8 n. 16, julho/dezembro, Porto Alegre, pp. 20-45.

Políticas de inserção à docência por meio da parceria universidade e escola: contribuições do Programa Bolsa Alfabetização

Francine de Paulo Martins¹¹⁴, Marli Amélia Lucas¹¹⁵, Marli André¹¹⁶

Resumo

O presente estudo objetivou investigar as contribuições do *Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização* para a inserção e aprendizagem da docência de licenciandos em Pedagogia na visão dos alunos e dos professores orientadores responsáveis. Os dados foram coletados por meio de grupos de discussão com os licenciandos e entrevista com o professor orientador das IES. Os resultados apontam que a experiência vivida pelos alunos pesquisadores permite a ampliação do olhar que possuíam acerca da docência, sendo uma oportunidade rica para aprendizagem e tomada de decisão do professor que desejam ser. No que se refere ao olhar do professor orientador, as contribuições do programa podem ser observadas na atuação dos licenciandos que parecem apresentar maior compromisso com as ações desenvolvidas na IES, promovendo novos questionamentos e reflexões acerca da articulação entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Parceria escola-universidade; inserção à docência; Bolsa Alfabetização.

Imbernón (2005) ao tecer considerações a respeito da formação docente explica que a profissão docente desenvolve-se em um contexto marcado por uma evolução acelerada da sociedade, em contextos sociais que condicionarão a educação e que refletirão uma série de forças de conflito. Explica que existe a necessidade de redefinição da docência como profissão, uma necessária renovação na forma de educar que requer uma redefinição importante da profissão docente, ou seja, “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente” (IMBERNÓN, 2005, p. 12).

Quais seriam então as competências do novo professor? Qual o papel das instituições formadoras de professores? No processo de formação é importante trabalhar o conhecimento, mas também as atitudes; a aquisição do conhecimento deve ocorrer de forma mais interativa; a formação deve ocorrer no interior da escola partindo de situações problemáticas e, nesse sentido, o currículo de formação deve propiciar o estudo de situações práticas reais; para que seja significativa a formação deve proporcionar oportunidade de desenvolver uma prática reflexiva competente. Para Imbernón (2005, p.17)

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento, de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

¹¹⁴ Doutoranda e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes – UMC e da Faculdade Unidas de Suzano – UNISUZ. É docente da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e Integrante do grupo de pesquisa Processos Psicossociais na Formação do professor, da PUC-SP.

¹¹⁵ Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Mestre em Educação pela UNICAMP. Coordenadora do curso de Pedagogia e Professora na Faculdade de Atibaia – FAAT. Integrante do grupo de pesquisa Processos Psicossociais na Formação do professor, da PUC-SP.

¹¹⁶ Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois at Urbana Champaign, Estados Unidos. Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Líder do grupo de pesquisa Processos Psicossociais na Formação do Professor, da PUC-SP.

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico. Os professores possuem conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante o período de formação. Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática. De acordo com Imbernón (2005, 31) “[...] o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”. Nessa perspectiva, a competência profissional será formada na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática da sua profissão. O autor entende por competência docente

[...] as diversas habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência (o que implicaria em desenvolver habilidades metacognitivas) (IMBERNÓN, 2005, p. 33).

Diante das proposições de Imbernón (2005), acreditamos que iniciativas que aproximem a universidade e a escola podem promover possibilidades de maior articulação entre esses espaços formativos, bem como promover a inserção gradativa dos estudantes de licenciatura na docência. Desde o ano de 2007, algumas políticas vêm surgindo e ganhando visibilidade com o propósito de aproximar a Universidade e a escola pública, como é o caso do *Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*.

O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade Na Alfabetização - Bolsa Alfabetização: pressupostos norteadores

Gatti, Barreto e André (2011) ao discutir a respeito de políticas de formação inicial de professores explicam que a formação inicial do professor tem grande importância uma vez que cria as bases da profissionalidade e da constituição da profissionalização do professor. Para as autoras profissionalidade deve ser

“[...] vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo [...]” (GATTI, BARRETO e ANDRE, 2011, p. 93).

A formação inicial representa um período da formação em que devem ser construídos os conhecimentos teóricos e práticos da profissão, permitindo a constituição do processo de profissionalização desde o início da formação inicial.

O Projeto Bolsa Alfabetização prevê em seu Regulamento (2012) uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula. Explicita as atribuições do Aluno Pesquisador, das Instituições de Educação Superior, do Professor Orientador que é formador na Instituição de Ensino Superior, da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação Para o Desenvolvimento de Educação (FDE), das Diretorias Regionais de Ensino, das Unidades Escolares. Esse projeto procura manter um diálogo permanente dos Professores Orientadores com os Alunos Pesquisadores das IES (Instituições de Ensino Superior) que participam do Programa. Portanto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público do Estado de São Paulo, o programa contribui para a formação de futuros professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Projeto Bolsa Alfabetização tem por objetivos possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e experiências necessários à formação de profissionais da educação bem qualificados, no que se refere à

função docente no processo de alfabetização dos alunos do 2º ano e das turmas de recuperação de aprendizagem do Ciclo como também apoiar os professores do 2º ano e das turmas de recuperação de aprendizagem do Ciclo I, notadamente na área de Língua Portuguesa, “fortalecendo as relações entre ensino e aprendizagem, por meio da garantia de algumas condições e orientações didáticas importantes no processo de alfabetização no ciclo I” (REGULAMENTO, 2012, p.17).

Vislumbra-se, por esses objetivos, a proposta que Canário (2000), Marcelo (2009) e Nóvoa (2009) defendem quanto à tendência de concepção de formação profissional de professores voltada para as práticas escolares. Nessa perspectiva,

“[...] a prática profissional é, sempre (de forma deliberada e consciente ou não) um processo de formação inicial e contínua que envolve, os alunos da formação inicial, mas também os profissionais que os recebem, bem como os professores da escola de formação, para quem esta é, frequentemente, o principal elo de ligação à realidade (CANÁRIO, 2000, p.16)

O regulamento é claro ao defender a relevância das discussões contextualizadas acerca da prática, tomando como ponto de partida a análise de situações concretas do dia a dia da sala de aula, com ênfase na investigação didática. A esse respeito, o regulamento explicita que a investigação didática vem ganhando cada vez mais importância na formação docente, pois,

Por meio de experiências concretas de investigação, da realização de pequenas indagações, da delimitação de problemas didáticos, da formulação de hipóteses, da análise de informações sobre determinado problema, os alunos pesquisadores aproximam-se dos procedimentos de investigação didática. (REGULAMENTO, 2012, p. 15).

O documento enfatiza ainda que o objetivo não é formar pesquisadores teóricos, e sim, bons professores. O Projeto Bolsa Alfabetização, visa proporcionar ao licenciando uma experiência concreta da/na profissão docente como profissional da Educação Básica e que por meio dessa inserção o aluno possa articular teoria e prática de forma a potencializar as ações acadêmicas, ou seja, refere-se à compreensão de que a formação profissional não ocorre somente pela ação/intervenção dos professores do ensino superior, mas pela articulação das Instituições de Educação Superior (IES) com as escolas.

A respeito do marco conceitual, fica evidente a concepção construtivista, que considera os alunos sujeitos de sua própria aprendizagem, utilizando seus conhecimentos prévios com os recentemente adquiridos, caminhando gradativamente para uma alfabetização consistente. A concepção subjacente no regulamento do programa refere-se ao entendimento de que “[...] estar alfabetizado significa saber mais do que decodificar textos simples, sabendo usar, de modo autônomo, os recursos da sua própria língua, por meio da leitura e da escrita, nos diferentes gêneros” (REGULAMENTO, 2012, p. 16).

Há o entendimento de que a articulação entre escola e universidade permite a reconfiguração das ações da IES e da escola pública, numa perspectiva de ação colaborativa. Na medida em que o aluno pesquisador (da IES) vivencia situações reais de ensino e de aprendizagem apoiando e observando o professor regente (da escola pública), não só se defronta com problemas e desafios do dia a dia da sala de aula, como também por meio do diálogo com o professor regente e professor orientador da IES, a fim de compreender as situações experienciadas, abre espaço para discussões em que necessitam um olhar analítico sobre os processos de alfabetização e ação docente.

Ao ter o contato e a possibilidade de atuar no Projeto, os alunos pesquisadores se defrontam ainda com alunos reais e com a necessidade de compreender os processos de aprendizagem por que passam os alunos em processo de alfabetização. Além disso,

A imersão na escola permitirá aos alunos lidar com a interpretação de gestos, atitudes, opiniões, hábitos e crenças sobre a alfabetização, bem como tantas ações do dia a dia de uma sala de aula, que lhes dará aptidão para o enfrentarem os reais dilemas da alfabetização no 2º ano. Poderão participar do cotidiano da escola, mantendo-se numa relação mais horizontal, à medida que também atuarão junto aos alunos, sempre respeitando o papel distinto do professor regente. (REGULAMENTO, 2010, P.17).

Contribuições do Projeto Bolsa Alfabetização para a inserção à docência na visão das alunas pesquisadoras¹¹⁷

A possibilidade de ter o contato com a atividade profissional real ao longo da formação inicial foi para a maioria das alunas pesquisadoras das instituições investigadas um fator de grande importância para a adesão e participação no Projeto Bolsa Alfabetização como apontam as falas a seguir.

[...] assim como a “T” né eu também fui participar do programa Bolsa Alfabetização pela experiência e pelo contato, como é, se posicionar tanto como professor, como é a relação de professor e aluno, como isso funciona mesmo né, é mais a experiência (AP – Faculdade B)

[...] eu acredito que o projeto veio pra abrir portas pro meu crescimento profissional e também acadêmico, ele pode é... me trazer diversos ensinamentos, aprendizados, que é a gente tá lidando com a prática. (AP – Faculdade A)

Para Canário (2000), a inserção dos alunos em situações reais constitui uma possibilidade de articular a formação profissional ao mundo do trabalho, num processo gradativo de inserção nas atividades da profissão.

A oportunidade de articular e aproximar as ações da universidade e da escola favorece a formação de professores por meio de vivências da prática da escola, considerando a contínua articulação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos professores do ensino superior e dos conhecimentos da realidade concreta dos professores da escola básica (NÓVOA, 2009).

Ao avaliarem os ganhos da participação no Projeto para sua formação profissional, as alunas pesquisadoras valorizam o contato real com os alunos, com o trabalho da professora e sua atuação no dia a dia da sala de aula. Percebem que por meio da participação no Projeto podem aprender e refletir sobre o papel da professora, do trabalho que realiza e das possíveis mudanças de postura que teriam se elas estivessem frente àquela situação, conforme apontam as falas a seguir.

Então eu acho muito bom assim, a experiência com o Bolsa porque você pode avaliar, você vai se avaliar, o modo como o professor age, como as crianças agem, mas também se avaliar, porque, como eu agiria ali? Qual

¹¹⁷ Participaram da pesquisa 10 alunas pesquisadoras, sendo quatro da Faculdade A e seis da Faculdade B. As alunas foram convidadas a participarem do grupo de discussão que contou com um encontro e focou as contribuições e ganhos para a formação e inserção a docência como resultado da participação no projeto Bolsa Alfabetização. As falas foram gravadas, transcritas e analisadas. Utilizamos a sigla AP para Aluno Pesquisador e PO para Professor Orientador seguido da instituição ao qual pertencem.

seria a minha postura diante daquela situação, eu acho que isso é muito importante [...] você pode também ver a postura do professor, a postura didática deles, às vezes você olha assim e fala não, mas isso não é correto fazer né, mas às vezes se você não tivesse aquela experiência, talvez você pudesse fazer pior, não é?! (AP – Faculdade B)

[...] eu fui participar do projeto e eu pude ver algumas coisas, algumas vivências que eu gostaria de fazer igual, outras que eu poderia melhorar, outras que eu não faria jamais, outras que eu faria melhor e outras que eu aprendi bastante e que eu vou levar pra minha vida. São coisas que a gente aprende a fazer igual e outras que a gente aprende a fazer diferente e a nunca repetir. Então são coisas que a gente aprende no dia a dia, na vivência, colocando a mão na massa (AP – Faculdade A).

Ao se depararem com situações dilemáticas as alunas pesquisadoras aos poucos vão vivenciando os conflitos reais da profissão. Em outras palavras, as alunas tem a oportunidade de aprender “em contexto”(MARCELO, 1999). As alunas são motivadas a fazerem uma leitura mais crítica e aprofundada acerca da profissão e da docência e aos poucos vão compreendendo que o ensino é uma atividade complexa “que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados em grande parte sempre imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que exigem opções ética e política” (PEREZ GOMEZ, 1992, P.410 *apud* MARCELO 1999, P. 39).

Outros aspectos foram apontados pelas alunas como ganhos pela participação no projeto, dentre eles está o crescimento pessoal e acadêmico, além do profissional. Vejamos:

Eu acho que eu cresci muito, aprendi a ser muito mais responsável, porque quando eu entrei no Bolsa eu tinha dezessete anos só, [...] eu aprendi a ser muito mais calma também, porque eu sou muito nervosa (risadas) mas eu, com as crianças eu aprendi a ter muito mais paciência, a dialogar, a saber como dizer as coisas na hora certa... então a experiência foi maravilhosa (AP – Faculdade B)

Eu posso dizer que desde que eu entrei no projeto as minhas notas cresceram bastante eu tive mais conhecimento sobre a matéria, pude perceber que realmente a teoria e a prática andam juntas e que uma completa a outra. Se você não tem a parte teórica a parte prática fica bem complicada, mas quando você conhece as duas é... flui naturalmente e você aprende bem mais, é outra coisa mesmo... (AP – Faculdade A)

Com o projeto eu cresci bastante como pesquisadora, como aluna, como professora é... eu pude me deparar com a escola real que é tudo que a gente aprende na faculdade mas a gente não tem noção de como é (...) (AP – Faculdade A)

O reconhecimento do crescimento que tiveram desde que iniciaram a participação no projeto está associado às experiências e diferentes leituras que delas fazem. Para as alunas pesquisadoras tal crescimento ultrapassou as questões de ordem profissional e promoveram mudança de comportamento dentro e fora da escola e da sala de aula, suscitando a mudança de postura das licenciadas frente à sua responsabilidade com o projeto e com a sua vida acadêmica.

O convívio diário com uma professora experiente pode favorecer ricas aprendizagens às alunas em formação acerca da prática docente e das situações didáticas que podem ser promovidas com os alunos da escola básica, conforme apontam os relatos a seguir.

[...] eu acredito que conhecer o dia a dia escolar pra gente se torna de grande ensinamento, porque só a teoria realmente não nos faz conhecer realmente o que a gente vê ali estando junto com uma professora experiente, conhecendo as práticas dela e também conseguindo conciliar o que a gente aprende, podendo colocar também

em prática né, então acho que isso pra gente foi o mais gratificante né que a gente pode conciliar a prática com a teoria (AP – Faculdade A)

[...] eu não conhecia, na época que eu estudei não existia a dupla produtiva né, eles tem um método de trabalhar onde sentam duas crianças juntas, então uma que sabe um pouquinho mais e outra que tem dificuldade né, então isso pra mim foi bem marcante assim de, de acompanhar e realmente, assim eu percebi que dava resultado (AP – Faculdade B)

Acompanhar as professoras experientes na sala de aula da educação básica permite as alunas pesquisadoras tomarem contato com situações didáticas próprias da educação com crianças e das possibilidades de fazer o aluno avançar, favorecendo a reflexão acerca do que estão vivenciando.

A relação teoria e prática é parte essencial da formação profissional, no entanto, a efetivação dessa relação ainda encontra-se um desafio para muitas instituições formadoras (GATTI E NUNES, 2009).

Considerando a proposta do Projeto Bolsa Alfabetização entendemos que o distanciamento entre a teoria e a prática vem sendo minimizada, uma vez que com a imersão das alunas na sala de aula da escola básica, sob a supervisão de um professor orientador da IES, pode favorecer a articulação dos conteúdos ensinados na IES e sua aplicabilidade na escola. Para as alunas pesquisadoras esse distanciamento vem diminuindo na medida em que reconhecem os conteúdos aprendidos na IES no contexto escolar ou quando recorrem as teorias para solucionar questões dilemáticas vivenciadas no dia a dia da sala de aula que acompanham, conforme apontam os depoimentos a seguir.

Eu acho que ... que estar no projeto me colocou dentro da sala de aula e me colocou com a relação professor e aluno, diante da relação professor e aluno, então como que você tem que lidar diante da dificuldade que o aluno apresenta, o que que você tá aprendendo na faculdade e que vai servir de ferramenta na sala de aula (AP – Faculdade A)

[...] com as práticas ensinadas aqui na faculdade, você pode tirar as suas conclusões, como isso pode ser aplicado né, que muitas vezes a gente vê tantas teorias, tantos autores que falam sobre vários jeitos de ensinar, como a aprendizagem é, é obtida pela criança, aí você olha assim mas como, como eu vou lidar com isso né, qual meio usar e na experiência com o Bolsa você pode reparar, ah em relação a essa situação eu posso usar esse autor, essa teoria vale aqui nesse momento, então você pode unir os dois, porque você tá vendo a prática e a teoria ao mesmo tempo, ao contrario de como você tivesse fazendo só a faculdade e depois chegar lá e se embananar toda né, tipo aí não sei o que fazer agora, não sei qual teoria usar, não sei qual modo utilizar, acho que isso facilita bastante [...] (AP – Faculdade B)

Entendemos que a experiência do aluno em sala de aula ainda no processo de formação representa um ganho na formação docente, já que esta experiência “envolve de forma simultânea os alunos, os profissionais no terreno e os formadores” numa relação interativa. (CANÁRIO, 2001, p. 44).

Como enfatiza Nóvoa (2009, p.03) a formação de professores deve assumir como característica a aprendizagem dos alunos, futuros professores, tendo como referência o trabalho escolar, sem pormenorizar ou descaracterizar a importância da prática pautada em conhecimentos científicos e entendimento teórico e metodológicos do fazer docente. Isso supõe compreender que a prática docente é extremamente difícil e complexa e, portanto, não pode ser simplificada a ideia de que ensinar é fácil. Vejamos alguns depoimentos que retratam a preocupação das alunas pesquisadoras com os desafios acerca do ensinar, resultados da experiência que viveram no Projeto Bolsa Alfabetização.

Na verdade a gente aprende como ensinar, mas a gente não sabe o que a gente vai encontrar pela frente. Podemos encontrar crianças muito boas, crianças que tem muita dificuldade, crianças que tem facilidade de aprender, outras que vão demorar um pouco pra aprender porque o seu nível de maturidade ainda não tá no ponto de aprender aquilo que a gente quer passar pra ela... (AP – Faculdade A)

[Aprendemos] A questão da responsabilidade, a questão do tratamento com a criança porque a criança é sujeito do processo de aprendizagem, a criança é o principal na escola, a professora tem que preparar, a professora tem que cuidar, a professora tem que preparar um ambiente rico de aprendizagem, e de carinho que a criança se sinta bem na sala de aula (AP – Faculdade A)

Ao destacarem a importância do papel do professor as alunas pesquisadoras fazem menção as diferentes atribuições peretencentes ao trabalho docente, evidenciando a clareza que possuem da responsabilidade do papel do professor na promoção da aprendizagem do aluno, bem como a ideia de que a ação docente pressupõe a construção gradativa do conhecimentos pelos alunos e na relação que estes estabelecem com o conhecimento.

Para Nóvoa (2009) é na escola e no diálogo com os professores que se aprende a profissão; é na busca pela compreensão dos sentidos da escola; é na integração com os outros professores mais experientes, no registro e reflexão sobre as práticas, bem como no exercício da avaliação é que se aperfeiçoa e inova as práticas e se faz avançar a profissão. Para o autor, é nesse momento também em que as dimensões profissionais se entrecruzam com as dimensões pessoais, inferindo na tomada de decisão; na forma como ensinamos e como compreendemos o ensino e a docência.

Contribuições do Programa Bolsa Alfabetização para a inserção à docência na visão das professoras orientadoras

O projeto Bolsa Alfabetização prevê a participação de professores orientadores da IES responsáveis por orientar as ações desenvolvidas pelos alunos nas escolas de educação básica, bem como assessorá-los no desenvolvimento da investigação didática. Nesta pesquisa contamos com a colaboração de duas professoras orientadoras, que foram entrevistadas e puderam falar sobre como percebem o Projeto e suas contribuições para inserção à docência de licenciandos.

Para as professoras orientadoras, ao participarem do Projeto, as alunas pesquisadoras passam por um processo de transformação acerca do entendimento da profissão e das especificidades do trabalho docente. Essa mudança ocorre de forma gradativa como resultado de uma série de atividades previstas no Projeto, tais como as reuniões semanais com as orientadoras da IES e as atividades de análise e reflexão do que vivenciam e presenciam na escola. Vejamos alguns relatos a esse respeito:

[...] os encontros eles são semanais, duas horas e a gente trata principalmente dos aspectos que as alunas trazem dos que elas vivenciam atuando junto com a professora na escola. Então, esses encontros formativos que acontecem semanalmente, eles tratam principalmente questões que se referem a alfabetização na perspectiva construtivista, até porque as alunas que acompanham as professoras lá na escola, elas tem como foco principal apoiar o professor no processo...na melhoria da qualidade da alfabetização então é.. toda semana a gente trata de assuntos que são trazidos da escola pelas alunas. (PO – Faculdade A)

[...] eu oriento as observações, é, que as bolsistas realizam, então toda semana aos sábados das onze e trinta as treze e trinta nós temos dois blocos de discussões o primeiro são os registro das observações, [...] então eu

problematizo o que elas observaram, nós elegemos um grande problema em comum nos registros ou dois problemas dependendo da necessidade e com base nessas problematizações nós discutimos as observações e o que poderia ter sido feito de diferente por exemplo numa intervenção de ensino da professora titular, ahm, em um outro momento nós teorizamos essa prática, então buscamos nos autores as discussões sobre essas observações. (PO – Faculdade B)

As alunas pesquisadoras ao serem motivadas a relatarem e analisarem a prática das professoras regentes da escola básica, dialogam, analisam e buscam soluções com o auxílio dos referenciais teóricos para compreensão dos fenômenos elencados para discussão. O papel do professor orientador nesse momento é o de propiciar reflexões para o aprofundamento e análise dos casos em exposição.

Recorremos aos escritos de Zeichner (2010) que aponta como alternativa para os cursos de formação inicial de professores experiências de campo cuidadosamente construídas, por meio da criação de espaços híbridos que articulem conhecimento profissional e acadêmico. Essas iniciativas são reveladoras de uma posição que acredita

[...] na criação de novos papéis para os formadores de professores e nos meios de aproximar conhecimento acadêmico, profissional e derivado da comunidade no processo de formação de professores, do que na mudança estrutural das instituições de formação de professores (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Ao passo que os cursos de formação buscam a organização de espaços híbridos como sugere Zeichner, os distanciamentos entre escola pública e universidade vão diminuindo e os currículos para formação docente vão se tornando mais vivos e articulados com as necessidades da escola básica.

As professoras orientadoras entendem que com a participação das alunas no Projeto Bolsa Alfabetização suscitou mudanças no trabalho desenvolvido pelos professores no curso de formação inicial, acarretando ainda novas demandas ao currículo dos cursos, conforme apontam as falas a seguir:

[...] Então a gente começa a perceber que a estrutura do curso... o curso tem uma estrutura interessante, uma estrutura boa, mas ele pode melhorar no sentido de ter um olhar mais voltado pra escola. Então essa parceria ela mostra algumas fragilidades, então qual foi o foco... a disciplina que acaba ficando na berlinda é a disciplina Teoria e Prática de Alfabetização [...] Então no final do ano nós tivemos autorização da mantenedora pra gente rever o ementário do curso e eu vou trabalhar a partir desse ano de 2013, com a disciplina Prática Profissional no terceiro ano do curso em parceria com a professora do segundo ano do curso que é a professora de Teoria e Prática de Alfabetização (PO – Faculdade A)

[...] os professores, é corpo docente começaram a perceber [...] então o impacto no curso é que elas tem propriedade teórica pra discutir um assunto, então quando o professor discute por exemplo a psicologia da educação elas tem é, bases pra essa discussão, elas conseguem retomar os autores e quando o professor aborda por exemplo Rousseau dentro da educação, a filosofia da educação, elas conseguem articular isso com o prático e elas conseguem falar de níveis de escrita, de relações de ensino e de aprendizagem estando agora no segundo ano do curso de pedagogia (PO- Faculdade B)

Com as intervenções das alunas pesquisadoras, a partir da experiência do contexto escolar, há inevitavelmente a busca por uma discussão em sala, com os professores da IES, que auxilie na articulação entre teoria e prática e, ao mesmo tempo promove, por meio dos relatos das alunas situações em que os conhecimentos e vivências trazidas por elas tornam-se tema da aula e aprofundamento da questão a partir do referencial teórico estudado.

Na Faculdade A iniciativas vem sendo organizadas para explicitar os benefícios do Projeto Bolsa Alfabetização para a formação docente, como o diálogo com o corpo docente que resultou na mudança dos ementários das disciplinas e na busca por ações que promovam a discussões e ações referentes a aproximação universidade-escola.

Na Faculdade B, as mudanças vêm sendo motivadas pela participação mais efetiva das alunas nas diferentes disciplinas do Curso. No entanto, ainda não houve sinalização de estratégias que potencializasse a articulação universidade-escola para além do projeto Bolsa Alfabetização.

Na visão das professoras orientadoras, a participação das alunas no Projeto favoreceu a mudança de comportamento frente aos estudos e compromisso não só com o projeto mas, também com a própria formação docente. Identificam nas alunas uma postura mais madura no que se refere a atuação em sala de aula, na produção de conhecimentos e nas questões que envolvem as escolhas que cercam a docência, conforme evidenciam as falas das orientadoras:

As alunas do curso querem ingressar no programa e que elas veem como relevante pra formação... porque o impacto no curso é, em termos de produção acadêmica, em termos de conhecimento teórico é, de postura mesmo dessas educandas foi, teve uma mudança muito grande (PO – Faculdade B)

Então assim eu vi um crescimento muito grande, uma mudança de postura em relação à docência, algumas alunas que estão no projeto, num dado momento, quando entraram na faculdade, tinham aquele interesse em trabalhar com a educação infantil. As quatro que estão no projeto Bolsa Alfabetização, elas querem atuar, depois que elas terminarem a faculdade, no primeiro ciclo de alfabetização, que é o primeiro e segundo ano, no ciclo de alfabetização, e mais, elas... como elas tem que fazer a investigação didática, escrever a respeito, pensar como é que o professor trabalha “a leitura feita pela professor” que é um dos temas e que foi o tema escolhido pra investigação didática lá na sala de aula, [...] elas tem interesse em estudar os autores que dão o embasamento teórico pra como trabalhar com essa leitura e todos os recursos possíveis e imagináveis. (PO – Faculdade A)

Para a professora orientadora da Faculdade A, houve ainda a mudança de postura em sala de aula com os professores das diferentes disciplinas, vejamos:

Elas tiveram uma mudança de olhar em relação ao papel do professor dentro da sala de aula. O tempo inteiro, ao longo do tempo, elas compreendiam melhor o que os professores veiculavam nas disciplinas no curso de Pedagogia, na sala de aula, e elas diziam isso nos encontros formativos “o professor da disciplina tal deu um exemplo ou promoveu uma discussão a respeito do professor na sala de aula” Então elas diziam assim “professora a gente consegue enxergar com mais clareza porque a gente tá lá todo dia na sala de aula por mais ou menos quatro horas”, então a gente consegue articular e entende que essas discussões que são promovidas aqui dentro da instituição, da faculdade, elas são importantes sim pra prática pedagógica (PO – Faculdade A)

A participação das alunas no Projeto permite a manifestação de questionamentos e indagações referentes a situações concretas da docência que com o auxílio do professor orientador e dos professores da IES vão tomando sentido e situando-se como objeto de reflexão, permitindo a interação e articulação com os saberes específicos da profissão.

É na relação com o saber que podemos verificar quais são as especificidades de aprendermos e desta forma pensarmos o ensinar, uma vez que o ensinar não é uma simples transmissão de um saber é também

uma intenção cultural; e a formação não é uma simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica que aos poucos é incorporada, compreendida e ressignificada.

Considerações Finais

Entendemos que o Projeto Bolsa Alfabetização configura-se como uma proposta inovadora na minimização de problemas referentes à alfabetização de crianças da escola pública, bem como configura-se como um projeto inovador na formação de futuros professores e gradativa inserção à docência, uma vez que coloca em evidência a necessidade de ajustar a prática profissional de professores em exercício e futuros professores frente a complexidade da realidade escolar. Acreditamos que

“[...] a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos, os profissionais no terreno e os formadores[...]”. (CANÁRIO, 1998, p.24)

Corroboramos com as ideias de Canário (1998), ao defender a importância da articulação entre os sistemas de formação e os sistemas de exercício profissional. Esse autor acredita que as escolas podem ter um potencial formativo capaz de modificar o papel atribuído à formação inicial e continuada e contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores.

A formação é entendida como uma via de mão dupla que tanto pode favorecer as escolas formadoras na organização das ações curriculares, principalmente no que se refere à prática profissional, como as escolas de educação básica que, cada vez mais, necessitam se tornar um espaço de aprendizagem, de reflexão sobre a prática, de construção de conhecimentos e, portanto, de formação permanente dos profissionais. Assim, “[...] a organização da relação da formação com o mundo profissional real, contém em si mesma a possibilidade de articular num projecto (curricular) global a formação inicial e contínua, a pesquisa e a intervenção.” (CANÁRIO, 2000, p.17).

Entendemos ainda, que o Programa Bolsa Alfabetização corrobora com a ideia de formação docente de Nóvoa (2009); Marcelo (2009); Canário (2000) e Zeichner (2010) no que se refere à defesa de uma formação profissional voltada para as práticas do contexto escolar numa perspectiva de trabalho colaborativo.

Com relação às contribuições do Projeto Bolsa Alfabetização para os alunos pesquisadores os resultados apontam que a experiência vivida por eles permitem a ampliação do olhar que possuíam acerca da docência promovendo maior compromisso e responsabilidade com a formação e com as atividades desenvolvidas em parceria com as escolas públicas. Vivenciar o dia a dia da escola e da sala de aula permite a inserção gradativa dos alunos no exercício da profissão em situações reais de resolução de problemas e desafios postos pela docência, relação com os alunos, domínio do conteúdo a ser ensinado e com a promoção da aprendizagem da turma. Os alunos pesquisadores consideram ser uma oportunidade rica para aprendizagem e tomada de decisão do professor que desejam ser.

No que se refere ao olhar do professor orientador, as contribuições do Projeto podem ser observadas na mudança de postura dos alunos pesquisadores em relação aos demais alunos da turma que não participam do programa. Os alunos pesquisadores parecem apresentar maior compromisso e articulação dos conteúdos desenvolvidos na IES, promovendo novos questionamentos e consequentes reflexões acerca da

articulação entre a teoria e a prática, o que suscitou a revisão e adequação dos cursos de licenciatura das IES investigadas a fim de atender às novas demandas.

Referências

- CANÁRIO, Rui (1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psic. da Educação*, São Paulo, n. 6, pp.9-27, 1º sem.
- CANÁRIO, Rui (2000). A prática profissional na formação de professores. Colóquio “Formação Profissional de Professores do Ensino Superior”, Aveiro: INAFOP.
- CANÁRIO, Rui (2001). A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bartolo Paiva (org) *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Portugal: Porto.
- DECRETO Nº 51.627, DE 1º DE MARÇO DE 2007, Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade.
- GATTI, B. e NUNES, M. M. (orgs.) (2009). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- IMBERNÓN, Francisco(2005). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez Editora. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).
- NÓVOA, A. (2009). Para uma formação construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid.
- MARCELO, Carlos (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARCELO, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *SISIFO – Revista de Ciências da Educação*. n.8; jan/abr; pp.7-22.
- SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (2012). *Projeto Bolsa Escola Pública E Universidade Na Alfabetização*. Regulamento.
- ZEICHNER, Ken (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades, *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, pp. 479-504, set./dez.

Simone Gonçalves da Silva, Álvaro Moreira Hypolito¹¹⁸

Resumo

As transformações ocorridas na sociedade, em virtude da globalização, da expansão do capital e do avanço da tecnologia reestruturaram a organização produtiva e apontam para uma mudança nas formas de produção, com inovações tecnológicas e com menor custo a fim de garantir a qualidade. Tais mudanças influenciam na divisão social e organizacional do trabalho, e consequentemente alteram as relações entre trabalho e educação. Nessa mesma lógica, novas exigências para o sistema educativo implicam em mudanças no processo de escolarização, fundamentadas nas novas formulações ideológicas de empregabilidade e empreendedorismo. Essa nova organização educativa igualmente ancorada em novas práticas pedagógicas, subsidiadas por determinadas políticas educativas alteram as relações no trabalho docente. Este estudo se configura como um recorte de pesquisa em andamento, na qual se problematiza o processo de certificação do Ensino Médio a partir do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas implicações no currículo e no trabalho docente da educação de jovens e adultos. No campo sociológico, o trabalho docente não se limita ao fazer pedagógico e está relacionado às modificações na organização do trabalho. Nesse sentido, o trabalho docente é problematizado como profissão e suas condições de trabalho e de qualificação profissional, assim como a relação dos docentes com as classes sociais e com as relações de gênero e de raça. Diante disso, neste estudo, pretende-se discutir os efeitos sobre o trabalho docente das políticas educacionais curriculares e avaliativas na educação de jovens e adultos – EJA, especificamente a certificação da EJA do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Para a constituição da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico teve-se como embasamento os estudos de Apple, Di Pierro, Haddad e Hypolito, dentre outros, que são referências teóricas sobre trabalho e educação, trabalho docente e educação de jovens e adultos. Os estudos realizados até o momento apontam uma série de interferências na concepção de trabalho docente no Ensino Médio/EJA. Entre elas, destaca-se a desvalorização e a desqualificação dos docentes, com identificáveis reduções no seu saberes profissionais e desqualificação de suas práticas. Esta condição carrega uma sensação de perda da autonomia dos seus saberes e dos fazeres pedagógicos. A partir da instituição do ENEM, o professor passou a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame e obrigou-se a reorientar a organização curricular, o que tem influenciado sobremaneira na prática pedagógica e nas opções metodológicas dos docentes. Por fim, percebe-se que as políticas educacionais para a educação de jovens e adultos, neste caso os exames supletivos, reiteram o caráter compensatório e aligeirado do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade educativa e alteram aspectos relacionados com o trabalho docente.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; políticas educacionais; trabalho docente; ENEM;

¹¹⁸ Universidade Federal de Pelotas. Agência Financiadora: CAPES

Introdução

As transformações ocorridas na sociedade, em virtude da globalização, da expansão do capital e do avanço da tecnologia reestruturaram a organização produtiva e apontam para uma mudança nas formas de produção, com inovações tecnológicas e com menor custo a fim de garantir a qualidade. Tais mudanças influenciam na divisão social e organizacional do trabalho, e conseqüentemente alteram as relações entre trabalho e educação.

Nessa mesma lógica, novas exigências para o sistema educativo implicam em mudanças no processo de escolarização, fundamentadas nas novas formulações ideológicas de empregabilidade e empreendedorismo. Essa nova organização educativa igualmente ancorada em novas práticas pedagógicas, subsidiadas por determinadas políticas educativas alteram as relações no trabalho docente. Conforme descreve Hypolito (1997, p. 105) “o trabalho docente no atual momento histórico é resultado de modificações importantes e profundas na organização do trabalho escolar”.

Diante disso, neste estudo, pretende-se discutir os efeitos sobre o trabalho docente das políticas educacionais curriculares e avaliativas na educação de jovens e adultos – EJA, especificamente a certificação da EJA através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O referido texto se configura como um recorte de pesquisa em andamento, na qual se problematiza o processo de certificação do Ensino Médio a partir do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas implicações no currículo e no trabalho docente da educação de jovens e adultos.

Cabe destacar que no campo sociológico, o trabalho docente não se limita ao fazer pedagógico e está relacionado às modificações na organização do trabalho. Nesse sentido, a temática trabalho docente é problematizado como profissão e suas condições de trabalho e de qualificação profissional, assim como a relação dos docentes com as classes sociais e com as relações de gênero e de raça. Para tanto, adota-se pressupostos da abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, e teve-se como embasamento os estudos de Apple, Di Pierro, Haddad e Hypolito, dentre outros, que são referências teóricas sobre trabalho e educação, trabalho docente e educação de jovens e adultos.

Redefinições no papel do Estado e a orientação nas políticas educacionais de jovens e adultos

A partir dos anos 1980 o Brasil vem sendo caracterizado pela redefinição do papel do Estado e por reformas educacionais significativas relacionadas com os processos de redemocratização do país, sob ajustes econômicos de orientação pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, pelo Banco Mundial e pelo Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Esse novo paradigma é denominado de capitalismo neoliberal, uma estratégia de administração pública gerencial das políticas, essas políticas neoliberais possuem como premissa a redução do papel do Estado e introduzem o gerencialismo, caracterizado pela descentralização da gestão e dos custos, focalização de programas, pela privatização de serviços, pelas parcerias público-privado, pelo quase-mercado, pela responsabilização, pela avaliação, pela flexibilização e dentre outros, presente nas atuais políticas (DI PIERRO, 2001; HYPOLITO, 2011).

O neoliberalismo surge como estratégia de superação da crise fiscal do Estado, pelo ambiente propício desencadeado pelas inovações tecnológicas e pela abertura do mercado mundialmente. Essa globalização,

que reorganiza o capitalismo, demanda novas formas de organização do trabalho e de modelos produtivos apoiados pela flexibilidade (HYPOLITO, 2011).

As novas configurações da organização do trabalho pressupõem uma nova relação entre Estado e sociedade, a partir das tendências neoliberais. Essas que partem de alguns pressupostos, conforme aponta Fiori (1997, p. 142) “de remercantilização da força de trabalho, a contenção ou desmontagem dos sindicatos, a desregulação dos mercados de trabalho e a privatização de muitos serviços sociais”.

Diante desse contexto do capitalismo neoliberal, que os modelos de governar são referências de consolidação dos interesses de mercado, mesmo que se apresente com o discurso de modelo de gestão democrática e de participação se configuram como estratégias de controle. O processo de reconfiguração do neoliberalismo implica na educação. E na conjuntura reformista brasileira, a educação tem se tornado o espaço propulsor da justiça social e do crescimento econômico, com múltiplas políticas para a elevação da escolarização, principalmente as destinadas a educação de jovens e adultos. Esse processo focaliza a empregabilidade e o empreendedorismo, cujo o principal objetivo consiste em aumentar as oportunidades de formação pessoal no treinamento das habilidades e das competências, e de capacidade individual que engloba as especificidades de iniciativa, de responsabilidade, de aperfeiçoamento e de experiências para conquistar e manter-se empregado.

A educação vem sendo constituída no conjunto de reformas que privilegiam o desempenho orientado pelos resultados das políticas avaliativas. Essas políticas compõem ações nacionais e internacionais que averiguam atuação e o nível de conhecimento das escolas. Como destacam Newman e Clarke (2012, p. 368) ao mencionarem o exemplo o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes – PISA, organizado pela OCDE “que avalia e compara desfechos educacionais entre nações participantes e tem orientado intercâmbios de políticas, ansiedade comparativa e posicionamento competitivo”. Com relação às estratégias de solucionar os problemas da educação pública, denota-se um número abrangente de políticas que se confundem, ou seja, ocorre a hibridização das políticas caracterizadas por legislações e por práticas de duplo movimento de centralização de descentralização.

As políticas de centralização podem ser encontradas nos documentos oficiais, nos discursos governamentais e nas avaliações em larga escala, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. Instituídos no ano de 1997, os PCN’s, como aponta Vieira (2004, p.19) “estão alterando o conteúdo e a forma do ensino no sentido de vinculá-lo a um modelo de preparação de força de trabalho para o mercado, numa insidiosa operação de controle sobre aquilo que as escolas e seu corpo docente realizam”. Sendo assim, direcionam os conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos educacionais e principalmente pela corroboração da instituição das avaliações externas, reforçando o controle e a centralidade do currículo a partir dos resultados atingidos nos exames. Essa mesma política possui aparente caráter descentralizador quando se apresenta como uma orientação curricular, no qual o professor possui uma autonomia de constituir uma prática de acordo com a realidade dos alunos, podemos compreender como uma autonomia imaginada, pois o processo de organização conteúdos e das ações e práticas docentes passam a ser reestruturadas a partir da lógica dos parâmetros e diretrizes educacionais.

As políticas compreendidas como de descentralização financeira e de práticas educacionais autônomas, prevêm o enxugamento do papel do Estado se configurando com um novo modo de regulação social através da responsabilização e participação pessoal e coletiva da sociedade civil, nas bases do discurso

empreendedor, eficiente e competitivo. Pode-se destacar dois momentos, o primeiro através dos resultados das avaliações externas a Prova Brasil e a Provinha Brasil, aplicadas no 1º ano e nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. SAEB – Sistema Avaliação da Educação Básica - que é realizado por alguns alunos selecionados estatisticamente, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, realizado com alunos do 3º ano, consiste em uma avaliação individual que verifica as habilidades e competências dos educandos ao final da educação básica, e como forma de certificação, o ENADE – Exame Nacional de Cursos no nível do ensino superior. Esses resultados são referências para incentivar e orientar as instituições no seu fazer pedagógico. No segundo momento, destaca-se mudanças na gestão e na organização escolar a partir das parcerias público-privadas, as relações de quase-mercado (HYPOLITO, 2011).

A perspectiva das políticas de descentralização do poder do Estado, são políticas de responsabilização, que estimulam um novo modo de gestão pública devolvendo a autonomia institucional atrelada a um conjunto de parcerias em rede com os setores público, privado e cooperativo. Esse modelo gerencialista redefine o papel do Estado na educação, tendo a função de investir nos recursos humanos para atender as exigências econômicas e diminuir os problemas social em relação ao desemprego, diagnosticado pela desqualificação profissional, na definição e na execução das políticas para a qualidade da educação e a formação para o trabalho na base da lógica mercadológica de competitividade e de excelência. Essa estrutura permite compreender que as políticas educacionais estão atreladas às novas formas econômicas que influenciam na formação dos trabalhadores reforçando a cultura de desempenho na flexibilização do currículo.

Di Pierro (2001, p. 321), analisa que as reformas na educação foram definidas pela necessidade do ajuste macroeconômico “que acabou por redefinir o papel do Estado no financiamento e oferta dos serviços de ensino, levando a um deslocamento da fronteira entre as responsabilidades públicas e privadas na promoção da educação de pessoas jovens e adultas”.

Nesse cenário, percebe-se muitos investimentos na Educação de Jovens e Adultos, como a instituição das avaliações nacionais unificadas para EJA, que também funcionam como mecanismo de certificação. A avaliação nacional problematizada nesse estudo foi estabelecida através da Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009 que orienta que a certificação do Ensino Médio passa a ser garantida pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, deixando de ser de responsabilidade do Exame Nacional de Certificações e Competências e Habilidades de Jovens e Adultos - ENCCEJA, esse que passa a certificar somente o Ensino Fundamental, política de oferta rápida a certificação do ensino fundamental e médio a jovens e adultos que almejavam a avaliação e a comprovação conclusão dos níveis de ensino da Educação Básica.

Segundo os estudos de Haddad sobre o Ensino Supletivo no Brasil - Estado da Arte, em 1987 a certificação das aprendizagens acontecia através dos exames supletivos, denominado anteriormente de madureza, revelando que nos anos 70 e 80, o maior problema diagnosticado era o alto índice de reprovação através dos exames, estes que eram emitidos pelos estados, além de traçar um perfil dos candidatos, que a principal característica em relação, a faixa etária dos 25 aos 35, ao sexo e estado civil predominava homens solteiros oriundos da zona urbana, as características socioeconômicas dos pais analfabetos ou analfabetos funcionais¹¹⁹, dados devem considerar as relativas generalizações. Estes mesmos exames, em 2002 passaram a encargo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com a

¹¹⁹ As pessoas consideradas analfabetas funcionais são as que possuem menos de quatro anos de estudos, a partir das recomendações da UNESCO, adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA 2002, p. 52).

realização do Exame Nacional de Certificação de Competências -ENCCEJA, mediante adesão e convênio com as secretarias municipais e estaduais de educação, como estratégia de avaliação e instrumento de certificação, instituído durante o Governo do Fernando Henrique Cardoso.

Conforme Di Pierro (2010), as certificações são um campo das políticas de educação de jovens e adultos de muita divergência. Essa reestruturação dos exames fizeram com que muitos gestores e pesquisadores tivessem certa resistência ao ENCCEJA, pelo fato de promover a centralização curricular que reforça hierarquias existentes entre as regiões, “apagando” a diversidade cultural e linguística do país. Em relação aos defensores do ENCCEJA, defendem essa padronização curricular, pois permite a qualidade à EJA. Diferentemente das questões levantadas sobre as do currículo, essa reforma na EJA, a partir dos anos 90, da redução da idade mínima e da avaliação nacional, parece possuir um mesmo caráter de flexibilidade do sistema e possibilitar que um maior número de jovens e adultos obtenha certificados da educação básica. Elabora-se uma reflexão sobre essa estratégia que caracteriza as políticas educacionais regulatórias, em que o Estado controla a formação dos sujeitos através dos conteúdos avaliados, descentraliza seu papel, por não precisar organizar e financiar os serviços escolares, processos educativos e formação de professores e implica em outra relação com o saber, o fazer e o ser docente nessa modalidade.

Políticas educacionais curriculares de jovens e adultos: interfaces no trabalho docente

O modelo gerencialista vivenciado pelas políticas neoliberais de reestruturação educacional estabelecem uma nova relação nos sistemas educativos e no currículo, impondo uma nova discussão sobre os efeitos significativos que exercem no processo do trabalho docente, como apontam Hypolito e Viera (2002, p.279),

Nas estratégias educacionais neoliberais três proposições podem provocar mudanças significativas para o trabalho docente: processos de avaliação externa, currículo nacional e as políticas de formação docente. As duas primeiras tendem a buscar uma padronização do ensino à medida em que definem qual deve ser a educação mais adequada para toda a sociedade e, ao mesmo tempo, o que deve ser ensinado para que o padrão desejado seja atingido. A terceira proposição refere-se à formação docente necessária para que os professores e professoras realizem uma educação em consonância com a avaliação do sistema e com o currículo nacional.

Ainda segundo Ball (2002, p.5) “as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformular” professores e para mudar o que significa ser professor”. O desenvolvimento desse modelo gerencial faz parte de um pacote de reformas, definido por Ball (2001) como as tecnologias de políticas que se articula a três noções: mercado, gestão e performatividade.

Em relação ao mercado, transformar o ambiente em produto atrativo, que precisa ser consumido como uma mercadoria, potencializando a competição, no caso da educação pode-se destacar que as escolas com melhores resultados, são as mais atrativas. A segunda, a gestão, é a introdução das capacidades de gerir incumbindo nos colaboradores, na educação são os professores e alunos, o discurso da dos padrões de excelência. Quanto a performatividade, concebe a educação na lógica de produção como uma fábrica, o importante é o desempenho expondo a julgamentos e exposições da produtividade com qualidade e eficiência, a partir da *accountability*, que são transferências de responsabilidades, de avaliação e de prestação de contas (BALL, 2001).

Essas tecnologias de reforma tem sustentado as políticas avaliativas, nesse caso de estudo, podemos fazer menção aos exames certificadores destinados a EJA, no qual vem se percebendo a intervenção na orientação das práticas dos professores e na organização escolar. Essas imposições externas alteram a constituição das identidades docentes, ao ser exigido um determinado tipo de profissional que segue as orientações das políticas curriculares na formação do alunado de acordo com as metas e os objetivos de ensino e de aprendizagem.

Porém, cabe destacar que a identidade docente é permeada por diversos fatores e principalmente pelos discursos que envolvem a Educação e os modos de ser e agir dos professores. Diante disso, não existe uma identidade docente fixa, pois o trabalho docente não se encontra dissociado dos conhecimentos constituídos durante a vida e as experiências no ambiente escolar, “esses saberes provêm de fontes diversas da formação inicial e contínua dos professores, do currículo e da socialização escolar, dos conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, das experiências na profissão, da cultura pessoal e profissional, da aprendizagem com os pares, etc...(TARDIF, 2002, p.60) ”.

Nesse sentido, a identidade docente pode ser compreendida como uma construção social, marcada por múltiplos fatores como as histórias de vida, as condições de trabalho, o imaginário sobre a profissão e os discursos sobre os docentes e a escola (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Nessa perspectiva destaca-se o lugar que o professor ocupa na sociedade, e que o processo de construção da identidade possibilita reconhecer que compartilhar tais saberes interfere na construção das propostas de ensino-aprendizagem significativas, na mediação do processo entre o conhecimento socialmente produzido e os educandos, nas formações específicas e continuadas dos professores, e assim possibilitam o movimento de problematizar a educação e suas especificidades.

Ao refletir sobre o trabalho docente na EJA, percebe a preocupação com a formação específica dos educadores de EJA, não de maneira generalizada, mas constitui as identidades sociais e profissionais do educador de jovens e adultos. Conforme Arroyo (2005) e Oliveira (2004), no campo da Educação de Jovens e Adultos há necessidade de formação contínua e específica para o professor que atende tal modalidade, e segundo Soares (2010), nem sempre sentiu-se a necessidade de um profissional com habilitação em EJA, que começa a ser discutido a partir da orientação dos documentos oficiais como a LDBEN/96 e o Parecer 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Nessa mesma linha, percebe-se a necessidade formação específica dos educadores de jovens e adultos, para além da formação básica, este que compreenda as especificidades, os conhecimentos, os modos de vida e a trajetória da história da EJA, e problematizarem as metodologias de ensino considerando principalmente o respeito às suas trajetórias de vida, “ refletir sobre a formação de educadores exige um olhar abrangente sobre todo o campo da educação de jovens e adultos, sua história, conquistas e desafios” (SOARES, 2010, p.96).

Nos últimos anos a EJA, também se tem privilegiado a formação específica do educador. Em relação a essa questão, pode-se observar que as pesquisas e os estudos tem se preocupado com a profissão docente, e a formação do educador enquanto um profissional em oposição a uma ideia de docência que “foi profundamente marcada pelo sacerdócio e pela vocação”(HYPOLITO,1997, p.103). Um profissional que deve possuir saberes, habilidades, normas, competências para desenvolver seu ofício sempre em um processo contínuo de formação.

A profissão, como bem sabe-se, não é nesses últimos tempos a mais almejada e cobiçada no mercado de trabalho, pelos diversos desafios que tem de enfrentar diante da sociedade atual, em relação as condições de trabalho e os baixos salários. Segundo Oliveira et al. (2002, p.3) “a organização do trabalho docente sempre enfrentou fortes resistências em seu debate, produto de uma cultura que vê o magistério uma vocação, um sacerdócio e, portanto, uma atividade distinta do trabalho organizado de forma profissional e, por isso mesmo, portador de direitos e deveres”. É nesse contexto que devemos pensar a docência.

A organização do trabalho docente na EJA, também não se encontra indiferente nessa situação de precarização e de marginalização, acredita-se que até mais intensa. A situação dos docentes em educação de jovens e adultos acaba abrindo espaço para um processo de precarização, em termos de baixos salários que, às vezes, nem são considerados salários, se resumindo a bolsa auxílio oriundas de programas de educação de jovens e adultos, condições de trabalho com as aulas que acontecem em outros espaços com sistemas de parceria, e além do professor lecionar em mais três turnos por dia, a EJA acaba sendo como uma possibilidade de aumentar a renda, ocorrendo o processo de intensificação pelo excesso de trabalho com diversas turmas e disciplinas que possuem para preparar suas aulas, diminuindo o tempo de elaboração das aulas, formação e estudo nessa modalidade.

Os professores de jovens e adultos encontram-se em uma posição marginalizada, pois muitas vezes é considerada como modalidade de menor prestígio social, por estarem à margem das políticas públicas de formação¹²⁰, além da ideia de docência, nessa modalidade, fica restrita a vocação e o voluntariado. Diante disso, existem muitos desafios de ser professor da EJA, principalmente com a instituição da certificação dos conhecimentos, ressalta-se como uma condição de desvalorização dos docentes, perante a insignificância da profissão ao diminuir seu valor e ao ser reduzido a uma avaliação que reforça a perspectiva utilitarista dos conhecimentos, depreciando a profissão no sentido de tarefa ou atividade que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa ou até mesmo um exame, sendo oposta a toda discussão de garantia de formação específica e continuada aos professores, especificamente na EJA.

A certificação destina-se aos jovens e adultos que nunca frequentaram o Ensino Médio ou que nele não obtiveram êxito, sendo assim, questiona-se quais os significados e sentidos que vem sendo construídos socialmente acerca do que se compreende ensinar e aprender nesse nível de ensino, considerando que em um curto período consiga-se certificar os mesmos aprendizados que deveriam ser construídos na escola. Indaga-se também sobre como os professores passaram a entender o seu fazer cotidiano, na formação dos estudantes do Ensino Médio com relação a existência de um exame que se compromete em certificar competências em uma única prática avaliativa enquanto eles passam três anos trabalhando, investindo em práticas pedagógicas, em metodologias diversificadas e múltiplas avaliações.

Nessa perspectiva parece que o papel do professor vem sofrendo uma intensa desvalorização, principalmente no que tange a desqualificação de suas práticas que passam a ser reestruturadas a partir da lógica das novas matrizes de referência como afirma Sousa (2003, p.183): “o ENEM apresenta-se com um

¹²⁰ A formação específica para educadores de jovens e adultos já foi destacada como uma necessidade que vem aparecendo nas legislações destinadas a educação, porém ainda continuam marginalizada em relação as demais formação dos educadores, pela falta de consistência teórica-metodológica na discussão em EJA, pela pouca oferta da habilitação nessa modalidade oriundas da ausência de políticas públicas, conforme discutiu Soares (2010), sobre uma pesquisa realizada sobre formação de educadores de jovens e adultos, intitulada Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de pedagogia.

potencial maior de condicionar os currículos escolares, ou seja, ensina-se para se obter bons resultados no exame”. A partir da instituição do ENEM, o professor passa a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame reorientando a organização curricular e influenciando sobremaneira na prática pedagógica, nas opções metodológicas dos docentes. Acabam por diminuir seu valor no tempo e espaço escolar, conforme Jáen (1991, p.76) sobre desse processo de introdução de materiais e de técnicas didáticas e organizativas no ambiente escolar,

Tem-se produzido uma modificação essencial das condições de trabalho dos professores que supõe, para estes, verem-se forçados a uma crescente desqualificação, excluídos das funções de concepção e de planejamento de seu trabalho e reduzida sua capacidade de controle, o que os força a depender das indicações e decisões tomadas pelos especialistas e administradores.

O papel do Estado e a reestruturação do currículo e do ensino a partir da lógica das novas matrizes de referência, não podem ser problematizadas sem que sejam debatidos os efeitos que as propostas políticas educativas exercem sobre o trabalho docente. Em relação a desqualificação dos investimentos pedagógicos realizados na escola, instituindo maneiras de controlar e regular os docentes, tendo em vista, a autonomia enfraquecida diante do planejamento das práticas, a racionalização pela redução do seu trabalho mental, e assim no decorrer do processo reorientar o trabalho docente em relação ao aperfeiçoamento de técnicas, aos conceitos e funções da EJA, as mudanças em suas práticas anteriores e a padronização dos conteúdos, dos conhecimentos e das práticas pedagógicas. Segundo Hypolito e Vieira (2002, p.280) “ a padronização do ensino e da formação docente tende a excluir outras formas de ensinar e outros modos de produção cultural, negando assim os próprios sujeitos e as possibilidades de afirmação de suas identidades”.

Esse processo de padronização imbricadas pelas políticas avaliativas acabam por constituir uma série de dispositivos sobre a prática docente. Assim, institui uma cultura que permite que o processo de trabalho docente seja controlado, tanto nas metodologias, nos planejamentos como determinação de um currículo oficial na educação de jovens e adultos, como a avaliação em questão é o ENEM, pode negar as especificidades que tanto se destaca como impredicíveis à prática pedagógica na EJA.

A problemática da certificação também vem implicado na desqualificação do papel do professorado em educação de jovens e adultos. Para os professores pode haver uma redução do seu conhecimento, já que encontramos os saberes do professores e a importância destes para a formação dos alunos sob interferências dos modos de produção e por políticas regulatórias do estado, resultando numa proletarianização, pela perda de controle sobre seu trabalho (APPLE, 1987). Esta condição traz uma sensação de perda da autonomia dos seus saberes e dos fazeres pedagógicos.

Nesse ambiente de modelo gerencialista e de políticas neoliberais, vem sendo legitimado um discurso hegemônico nas relações sociais e também como forma de regulação da vida que interpela os modos de vida e as subjetividades dos sujeitos, pelo envolvimento e satisfação em colaborar com a resolução dos problemas sociais. Essa nova relação, também está presente na educação, conforme descrevem os autores Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) esse modelo de gestão está presente nas subjetividades dos sujeitos, sentindo-se responsáveis pela sua formação para garantir as credenciais necessárias para entrar no mercado de trabalho e permanecer no emprego, como resultado a intensificação e de auto-intensificação do processo de trabalho docente.

Essa responsabilidade aut centrada, são características necessárias do profissional autônomo, empreendedor e eficiente, reflexo do setor de produção capitalista. Diante disso, a educação cada vez mais é remodelada para responder às novas demandas externas, e os professores são ajustados às novas maneiras e aos procedimentos tecnocráticos¹²¹. A entrada dessas formas novas de treinamento não intelectualizado vem subsidiada pela prática implacável da competitividade, da eficiência e da individualidade, tem implicado na categoria docente uma mudança na consciência e na identidade do professor ao prepará-lo para ser colaborador com o gerencialismo.

Conforme Hypolito (2010, p.1350),

Fica bem aparente a necessidade de fabricação de uma nova mentalidade docente, o que faz parte da lógica de uma desestabilização do sistema, a partir da introdução de outro reordenamento, não mais baseado no discernimento profissional, mas numa presumível necessidade objetiva, científica, eficiente, adequada ao tempo de uma sociedade do conhecimento, que exige um desempenho escolar capaz de criar habilidades e competências que nos permitam de fato competir.

Em contraponto, encontra-se um grau de autonomia do professorado ao exercerem algum tipo de intervenção e de resistência do controle e regulação do trabalho docente a partir dos significados que são produzidos durante o processo de organização e de ação das práticas pedagógicas. Evidencia-se, assim, que os modos de gestão educacional sofrem processos de recontextualização¹²² através do trabalho docente, que está diretamente relacionado com identidade dos docentes ligada as questões econômicas, raça, gênero, conforme diferentes concepções, compreensões e interpretações de seus professores e das realidades enfrentadas pelas escolas.

Esse processo de recontextualização que cada escola vem sofrendo permite que muitos modelos deterministas de educação sejam reorientados para uma nova prática mais autônoma, isso pode ser considerado como um fator significativo. Porém deve-se ter o cuidado para não romantizar esse processo de recontextualização em relação às resistências, é necessário sempre problematizar as implicações das reformas educacionais no contexto escolar e no trabalho do professor, conforme Apple (1987, p. 12),

O fato de que elas existam não garante que serão necessariamente progressistas em todo e qualquer momento. Somente através do desvelamento das contradições dentro e entre as dinâmicas do processo de trabalho e de gênero podemos começar a ver quais os efeitos que essas resistências podem realmente ter.

Diante disso, o profissional da educação deve estar atento a organização do trabalho, passando a atuar criticamente na direção de superar as contradições de trabalho e capital e assumir o seu compromisso com sua ciência de estudo, que é a educação, lutando pelo seu espaço e lugar na sociedade, sendo contrário do atendimento do sistema emergente. Também deve romper com o ideário de uma educação que defenda aquela velha história de vocação, que para ser professor basta amor e dom, ou ainda gostar de criança. É necessário gostar de criança, de homens e mulheres porque o espaço do professor é junto às pessoas, mas

¹²¹ Termo com base em Jáen (1991), que a lógica de produção do capital tem efeitos sobre o processo de trabalho. Esse processo tem afetado também o trabalho educacional: com a introdução de materiais e técnicas didáticas e organizativas na escola (como os materiais curriculares baseados na programação por objetivos, técnicas padronizadas de diagnóstico e avaliação, pacotes educacionais programados para o ensino por computador, o aparecimento de "especialistas", o fortalecimento de medidas hierarquizadoras e sistemas de "promoção interna" entre o professorado) e, em geral, todas aquelas propostas integradas no que se tem denominado o modelo "tecnocrático" na educação [...] (JÁEN, 1991, p.76).

¹²² Lopes e Macedo (2011, p.253) argumentam que, Ball valoriza as recontextualizações como inerentes aos processos de circulação de textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais deferentes níveis de produção de políticas.

isto não é vocação é identificação com a especificidade da profissão, de contato direto com o humano e mais do que isso acreditar nas pessoas como seres de possibilidades e de transformação na sociedade em mais humana e igualitária.

Considerações finais

Os estudos realizados até o momento apontam uma série de interferências dos organismos internacionais na concepção e execução do trabalho docente no Ensino Médio/EJA, a partir da instituição dos exames nacionais de certificação. As mudanças no mercado de trabalho implicam na reforma curricular e assim vem alterando a concepção de escola e as relações do processo do trabalho docente. Diante disso, a sustentabilidade de políticas educacionais, no que se refere a orientação de um currículo unificado e “legítimo”, por meio de testes, exames e avaliações demonstram o quanto o Estado intervém na manutenção do sistema capitalista (APPLE, 1987).

A avaliação unificada é resultante da maneira como a lógica de mercado de trabalho vem se configurando, se reestruturando pela intenção de globalizar as oportunidades de emprego de uma determinada classe social e cultural. Essa nova possibilidade de certificação do ENEM pode estar tornando o conhecimento, através da conquista do diploma, como produto nesse mercado competitivo e individualista, com a promessa da empregabilidade e alcance da ascensão social. Conforme Apple (2011, p. 84),

Há uma enorme diferença entre o esforço democrático de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas da escolarização e a ênfase neoliberal em torno da mercandização e da privatização. O primeiro visa a ampliar a política, “restaurar a prática democrática criando formas de ampliar a discussão pública, o debate e a negociação”. Está intrinsecamente baseado em uma visão de democracia como prática educativa. A segunda, por sua vez, busca conter a política. O que ela quer é reduzir toda política à economia, a uma ética de “escolha” e de consumo”. O mundo torna-se, em essência, um imenso supermercado.

Tomando a citação de Apple a cima como referencia, problematiza-se que essa proposta na EJA como uma política de avaliação que procura controlar e regular os conhecimentos, acaba por se tornar uma prática de aligeiramento na escolarização que avalia o rendimento escolar e informal dos brasileiros. Tal política de certificação, parece não oportunizar condições de acesso ao conhecimento, o que resulta numa reprodução do sistema capitalista, no qual os considerados em situação de vulnerabilidade social continuam condicionados a uma formação desigual intencionada a acomodar e não a transformar.

Examina-se, também, como problema dessa política de certificação, que pode servir como um subterfúgio do tempo e do espaço escolar, e reduzir os saberes e fazeres escolares a burocracia. Assim, redimensionando a discussão de currículo e de ensino na educação de jovens e adultos somente ao entendimento de uma educação menos formalista, todavia não se deve considerar os diversos e amplos espaços não formais que também possibilitam a aquisição de conhecimentos, em detrimento dos processos educacionais sistemáticos.

Esses esquemas de avaliação tem remoldado o processo de trabalho do ensino, no qual o professor passou a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame, reestruturando o currículo, a prática pedagógica e as metodologias. Esta condição carrega uma sensação de redução da autonomia dos

processos pedagógicos. com identificáveis reduções no seus saberes profissionais e a negação de suas práticas.

Por fim, percebe-se que as políticas educacionais para a educação de jovens e adultos, neste caso os exames supletivos, reiteram o caráter compensatório e aligeirado do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade educativa e alteram aspectos relacionados ao trabalho docente. Em relação ao trabalho docente na EJA, discutiu-se durante a escrita alguns aspectos entre eles, destaca-se a precarização, a marginalização, a desvalorização e a desqualificação dos docentes. Essas questões são oriundas do processo de produção e de utilidade capitalista nas relações e ações, no qual o referido processo do trabalho educacional vem sendo constituído como uma nova estratégia de acumulação do capital.

Diante disso, os estudos e as pesquisas sobre trabalho docente devem ajudar os profissionais da educação na compreensão e na discussão dos discursos que orientam as políticas destinadas à educação. Esse debate poderá possibilitar a constituição de políticas e práticas educacionais que não estejam reduzidas à dimensão do mercado de trabalho, ao superar o pragmatismo de preparação e avançar na concepção mais ampla de educação compreendida dentro das dimensões humanas.

Referências

- Apple, Michael (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Cadernos de Pesquisa. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva São Paulo (60), 3-14.
- Apple, Michael (2011). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In Antonio F. Moreira & Tomaz Tadeu (Orgs.), Currículo, cultura e sociedade (pp. 71-106). 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Arroyo, Miguel (2005). Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In Leôncio G. Soares, Maria A. Giovanetti & Nilma L. Gomes (Orgs), Diálogos na educação de jovens e adultos (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ball, Stephen (2002). Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, 15 (2), 03-23.
- Ball, Stephen (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteira, 1(2), 99-116.
- Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2009). Portaria Ministerial n. 109, de 27 de maio de 2009: Estabelece que como certificador do ensino médio o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Retirado em Agosto 9, 2012 de <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1503.pdf>
- Di Pierro, Maria (2001). Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educação e Pesquisa, 27 (2), 321-338.
- Di Pierro, Maria (2010). Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In Leôncio Soares et al. (Orgs), Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos: Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (pp. 27-43). Belo Horizonte: Autêntica.

- Fiori, José (1997). Estado de Bem-Estar Social: padrões e crise. *Physis: Revista de Saúde Pública*, 7(2), 129-147.
- Garcia, Maria; Hypolito, Álvaro & Vieira, Jarbas (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31(1). 45-56.
- Hypolito, Álvaro (1997). Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus.
- Hypolito, Álvaro (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1337-1354.
- Hypolito, Álvaro (2011). Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: teoria e prática*. 21(38), 1-18.
- Hypolito, Álvaro & [Vieira, Jarbas](#) (2002). Reestruturação educativa e trabalho docente: Autonomia, contestação e controle. In Álvaro Hypolito, Maria Manuela Garcia & Jarbas Vieira (Orgs.). *Trabalho docente: Formação e identidades* (pp. 271-283). Pelotas: Seiva Publicações.
- Hypolito, Álvaro; Vieira, Jarbas & Pizzi, Laura (2009). Reestruturação curricular e Auto- intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9 (2), 100-112.
- Jáen, Marta Jiménez (1991). Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *Teoria & Educação*, (4), 74- 90.
- Lopes, Alice & Macedo, Elizabeth (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In Stephen Ball, & Jéferson Mainardes. *Políticas Educacionais: Questões e dilemas* (pp. 249-283). São Paulo: Cortez.
- Newman, Janet & Clarke, John (2012). Gerencialismo. *Educação e Realidade*, 37(2), 353-381.
- Oliveira, Dalila; Gonçalves, Gustavo; Melo, Savana; Fardin, Vinicius & Mill, Daniel (2002). Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o suas consequências para os professores. *Trabalho e Educação*, (11), 37-54.
- Oliveira, Inês (2004) Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In Inês Oliveira & Jane Paiva. *Educação de jovens e adultos* (pp.101-110). Rio de Janeiro: DP&A
- Ribeiro, Vera; Vóvio, Claudia & Moura, Mayra (2002). Letramento no Brasil: Alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação & Sociedade*, 23(81), 49-70.
- Soares, Leôncio (2001). As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In Vera Masagão Ribeiro (org.) *Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras* (pp. 201-224). Campinas: Ação Educativa.
- Soares, Leôncio (2002). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sousa, Sandra (2003). Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 175-190. Retirado em maio 20, 2011 de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>
- Tardif, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes.

Vieira, Jarbas (2004). Um negócio chamado educação: Qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva Publicações.

Continuidades y rupturas en las políticas docentes entre las décadas de los 90 y los 2000: una aproximación al caso ecuator

Magaly Robalino¹²³

Resumen:

En el campo del trabajo docente, en la década de los 90 las reformas educativas en América Latina implementadas en el marco de las reformas neoliberales de los estados nacionales, significaron nuevas regulaciones, más responsabilidades para las escuelas y una sobrecarga laboral a los trabajadores de la educación. Estos cambios no se acompañaron de estrategias sistémicas y de largo plazo que aseguren a los profesores las mejores condiciones materiales e intelectuales para el cumplimiento de las nuevas tareas.

Las reformas educativas de los 90 se caracterizaron por una fetichización del conocimiento instrumental, por el énfasis en la gestión y la administración y por la implantación de mecanismos de control y rendición de cuentas, en medio de un debilitamiento de la profesión docente y de la actoría política y pedagógica de los docentes. Estas reformas relegaron a los docentes al lugar de ejecutores de decisiones y estrategias predeterminadas y, sin embargo, los colocaron como los principales responsables del aprendizaje de los estudiantes.

Las reformas educativas que surgieron en la década de los 2000, a partir de un profundo cuestionamiento a las reformas de la década anterior, incorporaron nuevos elementos discursivos sobre el valor estratégico de los docentes en las transformaciones educativas, sin embargo, aún no hay evidencias empíricas que muestren un nuevo lugar de los docentes como sujetos políticos y como sujetos activos de la política educativa. Los documentos oficiales de las reformas de la década de los 2000 señalan, en diverso tono, que sin docentes no son posibles los cambios, sin embargo, pareciera que sobre la comprensión de profesión docente y sobre el papel de los docentes como protagonistas del cambio, hay más permanencias que rupturas, incluso en países que intentan transitar hacia otros modelos de desarrollo, sin desconocer que hay signos alentadores sobre la intención de avanzar hacia nuevos abordajes sobre la cuestión docente.

Palabras Clave: Trabajo docente, políticas educacionales, rupturas y continuidades en las políticas docentes.

Aproximación general a las reformas educativas de los 90¹²⁴

“En la década de 1980, los países de América Latina experimentaron el derrumbe del modelo de desarrollo precedente y tuvieron que llevar a cabo políticas de estabilización destinadas a recuperar los equilibrios macroeconómicos que habían perdido, así como una serie de reformas estructurales. Estas acciones modificaron los roles del Estado, sobre todo su presencia en el campo económico, e incrementaron el protagonismo del mercado mediante procesos de privatización de empresas públicas, fomento de la

¹²³ Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, Doctorado Latinoamericano sobre Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente / Red ESTRADO, Ecuador /

¹²⁴ Este trabajo ubica la década de los 90s como el periodo de consolidación de un grupo de reformas en países latinoamericanos, que tienen en común su alineación con las reformas de los estados nacionales para responder con eficiencia a los procesos de globalización e internacionalización de la economía, sin desconocer las diferencias temporales de las reformas en algunos países que inician en los 80. Más allá de estas variaciones, la década de los 90 representa una referencia temporal importante.

competencia y búsquedas de una mayor capacidad exportadora que permitiera participar de mejor manera en una economía globalizada” (FRANCO Y LANZARO, 2006:13)

La década de los noventa, anotan Díaz e Inclán (2001), fue el espacio temporal que inician un conjunto de reformas educativas en el marco de un nuevo orden internacional que obligaba a modificar los contextos nacionales. Los contextos nacionales estaban marcados por las crisis económicas y el apareamiento de una nueva relación entre política y economía, donde lo político quedaba subordinado a los intereses económicos. Mientras que en el nuevo escenario internacional emergían teorías económicas vinculadas al mercado que anunciaban el fin del modelo de intervención estatal en la sociedad, la mundialización de las relaciones comerciales, el surgimiento de la “aldea global” gracias a las tecnologías de información y comunicación y la implantación, entre otras estrategias, de un modelo educativo para la formación de los profesionales y trabajadores que requería el nuevo modelo económico.

“Las reformas de los estados nacionales incluyeron aspectos esenciales que luego fueron reflejados en las reformas educativas como la reformulación del papel del Estado en la provisión de bienes y servicios sociales; la sustitución del control centralizado en el Estado por la incorporación de la iniciativa privada e individual en la gestión pública, reservándose al Estado las funciones de coordinación y regulación (KRAWCZYK y VIEIRA, 2008:15-16).

En línea con las reformas en la última década del siglo XX, casi todos los países de América Latina iniciaron reformas educativas resultantes, en gran medida, de un proceso de inducción externa liderado por los organismos internacionales, principalmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, que condicionaban la concesión de préstamos a los estados nacionales de la región a la implantación de esas reformas. Al respecto, Gajardo (1999:10) anota que “los bancos internacionales, en tanto fuente de financiamiento de los programas de reforma educativa en la mayoría de los países de ingresos medios y bajos, no estuvieron ausentes del diseño de políticas y de la determinación de prioridades y estrategias para la educación y su reforma”.

Las reformas educativas ocurridas en América Latina, de la mano de las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales del capitalismo contemporáneo, tuvieron la finalidad de adecuar la educación pública a los cambios de la lógica de regulación capitalista y de la expansión de la educación primaria y secundaria (DUARTE, 2010). Por ello, la implantación de una reforma educacional en toda la región, en gran medida, fue resultado de las condicionantes impuestas en especial por presiones externas para avanzar en la reestructuración del sector productivo y en cambios institucionales en los países, que alteraron el papel del Estado como garante del cumplimiento de los derechos de la población y modificaron las relaciones entre Estado y sociedad en el ámbito de un nuevo orden mundial.

Según Gorostiaga y Tello (2011: 366) “Las reformas educativas a niveles nacionales y sub-nacionales son a la vez una respuesta y un medio a través del cual la globalización impacta en lo social. En los últimos años, tanto los países centrales como los periféricos han tendido a aceptar una “nueva ortodoxia” de políticas educativas (Ball, 1998) que apunta a reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, establecer controles centrales más directos sobre el curriculum y la evaluación, y buscar mecanismos de elección y descentralización hacia las escuelas. El escenario de política educativa que comienza a definirse en la década de 1980 se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de recursos humanos que permitan

aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales (Ball, 1998; Taylor *et al.*, 1997). En las últimas décadas, los discursos y los lineamientos en diferentes lugares del mundo parecen haber tenido un conjunto de ejes comunes: la descentralización, el énfasis en incrementar los niveles de autonomía escolar, la “profesionalización” docente y los mecanismos de evaluación del rendimiento académico (Whitty; Power; Halpin, 1998). ”.

Ejes, énfasis y docencia en las reformas de los 90s

Investigadores que han realizado estudios sobre las reformas educativas o temas asociados a ellas, básicamente coinciden en la identificación de los ejes y campos que abordaron estos grandes procesos en los 90 (GAJARDO, 1999; RIVERO, 1999; AFONSO, 1999; OLIVEIRA, 2007, 2010; BARROSO, 2006; KRAWCZYK Y VIEIRA; 2008, GOROSTIAGA y TELLO, 2011; MINTEGUIAGA, 2013; entre otros).

La mayoría de países incluyeron en sus reformas: atención a la calidad relacionada con mejores resultados de aprendizaje, trabajo productivo y habilidades sociales; eficiencia asociada a mejor uso de recursos y búsqueda de nuevas opciones financieras; y, equidad que implica participación y atención prioritaria a los grupos excluidos (ALVAREZ, 1997). Por su lado y en relación con la mención anterior, Krawczyk y Vieira (2008) relevan tres ejes de las reformas: la nueva organicidad del sistema educativo (entendido como relaciones de poder y gestión del sistema educativo y la unidad escolar), la lógica de descentralización y la reconfiguración de las relaciones institucionales en la escuela y con la comunidad. “La década de los noventa –según Gajardo (199:7)– se caracteriza por una importante cantidad de tiempo, talento y recursos dedicados a la tarea de modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad”.

Los ejes o énfasis nacen sobre todo de los compromisos mundiales asumidos por los países, por ejemplo de la Conferencia de Educación para Todos (Jomtiem, 1990), de los acuerdos tomados en las reuniones de ministros de educación de la región, de los documentos de política producidos por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo y de las recomendaciones de organismos de cooperación internacional como UNESCO, UNICEF, CEPAL, entre otros. Hay que anotar las diferencias en el contenido de los enunciados dependiendo de la procedencia del documento.

Este trabajo revisa algunos de los principales documentos que se convirtieron en referentes para las reformas en la región.¹²⁵

Declaración Mundial de Educación Para Todos (EPT), 1990¹²⁶

Ejes/ énfasis/ temas centrales	Estrategias/ medidas/recomendaciones

¹²⁵ La información para la elaboración del cuadro está tomada y resumida de documentos oficiales de los organismos internacionales, BM, BID, Declaración de EPT y trabajos producidos por autores como Gajardo (1999).

¹²⁶ La Conferencia ocurrió en Jomtiem entre el 5 y 9 de marzo de 1990 y reunió a 1.500 participantes: representantes de 155 Estados, autoridades nacionales y especialistas de la educación y de otros sectores funcionarios y delegados de alrededor de 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales.

– Reafirmación de la educación como derecho humano. – Educación condición indispensable aunque no suficiente para el progreso social y personal. – Centralidad de la educación para el desarrollo económico y social. – Apertura de las escuelas hacia la sociedad. – Participación de otros actores en la formulación de políticas educativas.	– Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje a ser alcanzadas a través de seis dimensiones o metas: – Atención a la primera infancia – Acceso universal y terminación de la educación primaria. – Mejoramiento de los resultados de aprendizaje. – Reducción de las tasas de analfabetismo a un 50%. – Ampliación de las capacidades básicas y formación en competencias para la vida. – Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor. – Se recomienda el impulso de reformas que pongan en el centro estas prioridades.

Reuniones de ministros de educación de América Latina (PROMEDLAC IV, 1991; V, 1993; VI, 1995) Y El Proyecto Principal de Educación.¹²⁷

Ejes/ énfasis/ temas centrales	Estrategias/ medidas/recomendaciones
– Mejoramiento de la calidad de la educación. – Modernización de los sistemas educativos nacionales.	– Promoción de consensos nacionales para la formulación de políticas educativas de Estado. – Mayor equidad discriminando positivamente a los alumnos en situaciones de pobreza o discapacidad. – Mejoramiento de la administración de la educación para avanzar en procesos efectivos de descentralización. – Medidas para mejorar la formación inicial y en servicio, los procesos de selección

¹²⁷ Estas reuniones de los ministros de educación de la Región ocurren durante la década de los 90 y guardan estrecha relación con el impulso del denominado PPE, Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, considerado la respuesta regional a las demandas establecidas en Jomtiem 1990.

	de los docentes y sus remuneraciones.

CEPAL / UNESCO (1993)

Ejes/ énfasis/ temas centrales	Estrategias/ medidas/recomendaciones
– Conexión entre educación y desarrollo científico y tecnológico. – Acceso universal a los códigos de la modernidad. – Promoción de la creatividad en el acceso. – Gestión institucional responsable. – Profesionalización y protagonismo de los educadores. – Compromiso financiero de la sociedad con la educación.	– Superar la visión atomizada de la educación. – Replantearse el rol de Estado abandonando el enfoque burocrático y centralizador. – Destinar mayores recursos a las mayores necesidades. Rol compensador y redistributivo del Estado. – Pasar del énfasis en la cobertura a la calidad, efectividad y resultados. – Revalorar la función social de los maestros y avanzar hacia el desarrollo una profesión docente prestigiosa donde el mérito cuente de manera fundamental. – Incorporar el conocimiento a la competitividad.

BANCO MUNDIAL (BIRDDSALL, 1995)

Ejes/ énfasis/ temas centrales	Estrategias/ medidas/recomendaciones
– Cambio de las estructuras nacionales para la inserción internacional de los países contando con recursos humanos más calificados, competitivos y dúctiles a las transformaciones	– Renovar la inversión en el elemento humano. – Recurrir al análisis económico para determinar las prioridades educacionales.

y para la reconstrucción de democracias sólidas y estables – Logros de rendimiento comparables internacionalmente. – Fortalecimiento de la autonomía escolar y de las capacidades gerenciales a nivel de las escuelas. – Preparación de los profesores. – Mayor equidad: focalización de las políticas públicas hacia los grupos más vulnerables.	– Establecer normas y medir el rendimiento mediante evaluaciones del aprendizaje, – Centrar la inversión pública en la educación básica y recurrir en mayor medida al financiamiento familiar para la educación superior. – Velar porque todos tengan acceso a la educación básica y no se niegue el acceso a las instituciones de enseñanza a candidatos idóneos. – Subsidiar la demanda y ofrecer mayor participación al grupo familiar. – Facultar a las escuelas para una operación autónoma (Birdsall, 1996).

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1996)

Ejes/ énfasis/ temas centrales	Estrategias/ medidas/recomendaciones
– Reforma a los sistemas educativos para adecuarlos a los desafíos impuestos por la globalización. – Formación de una fuerza de trabajo con sólidos conocimientos matemáticos y científicos y una capacidad para comunicarse velozmente. – Prioridad en educación básica, primaria y secundaria, – Nuevos mecanismos de financiamiento para la educación. – Cuidado de la infancia, educación pre-escolar y programas para adolescentes. – Capacitación de profesores	– Mayor autonomía administrativa para las escuelas. – Énfasis en el rendimiento de los maestros y en su responsabilidad por los resultados. – Nuevo papel para el centro del sistema (regulación, suministro de información, ejecución de políticas, coordinación de pruebas de rendimiento). – Diseño de nuevos mecanismos para la competencia entre escuelas públicas y privadas apoyadas por un sistema de información para las comunidades y las familias sobre el rendimiento y las finanzas en los establecimientos.

Algunos referentes y estrategias de las reformas de los 90 y las políticas docentes

Las declaraciones o recomendaciones mundiales marcan la orientación de las reformas educativas en la región y, adicionalmente, en algunos casos se establecen explícitamente miradas, estrategias o acciones en

relación a los docentes. Con el foco en la manera cómo se abordan los temas docentes se sistematizó la siguiente información, tomando las mismas fuentes de los cuadros anteriores.

Declaración Mundial de Educación para Todos, EPT.

La Declaración EPT, propone atención a cuatro medidas concretas generales para conseguir los objetivos, entre ellas:

- Mejor capacitación de los administradores públicos y el establecimiento de incentivos para retener a hombres y mujeres calificados en el servicio público¹²⁸.
- Atención a la formación de los educadores permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación en ejercicio y de otros incentivos relacionados con la consecución de resultados¹²⁹.
- El destacado papel profesional de los educadores y del resto del personal de educación debe ser reconocido y desarrollado para optimizar su contribución. Esto requiere la adopción de medidas para garantizar el respeto de sus derechos sindicales y de sus libertades profesionales, y para mejorar sus condiciones de trabajo y su situación social, principalmente en relación con su contratación, su capacitación antes y durante el servicio, su remuneración y sus posibilidades de carrera, así como para que el personal docente pueda realizar plenamente sus aspiraciones y cumplir cabalmente con sus obligaciones sociales y sus responsabilidades éticas.¹³⁰
- Capacitación del personal principal como los planificadores, los administradores, los profesores de institutos de formación, los investigadores, etc.¹³¹

Reuniones de ministros de educación de América Latina (PROMEDLAC IV, 1991; V, 1993; VI, 1995) Y El Proyecto Principal de Educación

Las reuniones de los ministros de educación para el PPE de la región señalan varios objetivos en relación al mejoramiento del desempeño de los docentes:

- Mejorar la formación en servicio para beneficiar a los alumnos que fracasan en el primer grado
- Mejorar la admisión y la formación inicial de los maestros así como la selección para ser nombrados como tales.
- Mejorar la remuneración de los maestros y dignificar la profesión docente (UNESCO, OREALC, 1996).
- Vincular la valorización profesional de los docentes al desempeño laboral (PROMEDLAC VI, 1995).

¹²⁸ Las cuatro medidas que se enuncian son: (i) la iniciación de actividades a nivel nacional y subnacional para renovar el compromiso amplio y público con el objetivo de la educación para todos; (ii) la reducción de la ineficacia del sector público y de las prácticas abusivas en el sector privado; (iii) la mejor capacitación de los administradores públicos y el establecimiento de incentivos para retener a hombres y mujeres calificados en el servicio público; y (iv) la adopción de medidas para fomentar la participación en la concepción de las políticas.

¹²⁹ Declaración EPT 1990, numeral 21 del Marco de Acción.

¹³⁰ Declaración EPT 1990, numeral 33 del Marco de Acción.

¹³¹ Esta última es una de las recomendaciones de acciones regionales que plantea la Declaración EPT 1990.

UNESCO / CEPAL

- Profesionalización y protagonismo de los educadores.
- Revalorización de la función social de los maestros y avanzar hacia el desarrollo una profesión docente prestigiosa donde el mérito cuente de manera fundamental.

Banco Mundial

- Profesores más calificados, motivados y abiertos a las corrientes de la educación contemporánea.

Banco Interamericano de Desarrollo

- Capacitación de profesores, especialmente, en servicio.
- Mecanismos de evaluación del rendimiento de los docentes.
- Programas de incentivos para maestros.

Grandes ejes de política

A partir de las prioridades, medidas de políticas y/o recomendaciones establecidas a nivel internacional, las reformas de los países, con algunos matices o diferencias abordaron campos muy similares. Gajardo (1999) identifica cuatro grandes ejes de política, uno de ellos directamente relacionado con el tema de los docentes: 1) gestión, 2) calidad y equidad, 3) perfeccionamiento docente, y 4) financiamiento. La investigadora organiza estos ejes en el cuadro que se coloca a continuación porque da cuenta del alcance y la naturaleza de las estrategias y programas que se desarrollan y permite observar con claridad los focos de las reformas de los 90 en relación a docentes.

Cuadro n° 1

Ejes y estrategias prioritarios en las orientaciones de política educacional en los noventa (gajardo, 1999)

Ejes de política	Estrategias y Programas
Gestión	Descentralización administrativa y pedagógica
	Fortalecimiento de las capacidades de gestión
	Autonomía escolar y participación local.
	Mejoría de los sistemas de información y gestión
	Evaluación/medición de resultados/Rendición de cuentas ante la sociedad

	Participación de los padres, gobiernos y comunidades locales
Equidad y calidad	Focalización en escuelas más pobres de niveles básicos
	Discriminación positiva hacia grupos vulnerables (pobres e indigentes urbanos y rurales, población indígena, mujeres pobres e indígenas)
	Reformas curriculares
	Provisión de textos y materiales de instrucción
	Extensión de jornada escolar/incremento de horas de clase
	Programa de mejoramiento e innovación pedagógica
	Programas de fortalecimiento institucional
Perfeccionamiento docente	Desarrollo profesional de los docentes
	Remuneración por desempeño
	Políticas de incentivos
Financiamiento	Subsidio a la demanda
	Financiamiento compartido
	Movilización de recursos del sector privado
	Redistribución/impuestos por educación
	Uso efectivo de recursos existentes (racionalización)

Las líneas priorizadas, en las reformas en relación a temas docentes, no necesariamente las únicas, se ubican básicamente en: 1) acciones asociadas a temas laborales en especial carrera profesional, 2) establecimiento de incentivos al desempeño como premios monetarios y no monetarios, y, 3) capacitación en servicio; y 4) adicionalmente, en los últimos años de esta generación de reformas educativas aparecen más claramente los mecanismos para evaluación docente y definición de estándares de desempeño. El

esfuerzo mayor, sin duda, ha estado en los “componentes” de capacitación que han sido parte de todos los procesos de reforma en los países, independientemente de la duración y el alcance.

1.5 Las reformas de los 90 y el abordaje sobre la profesión y el trabajo docente

A partir de la información de los documentos referentes de las reformas educativas de los 90 mencionados antes, se intenta en este trabajo captar las construcciones que subyacen sobre profesión y trabajo docente utilizando algunos criterios que se aplican para el análisis como son: enfoques explícitos sobre la profesión docente; valoración del trabajo docente en general; formación inicial; formación continua; carrera profesional; remuneraciones; evaluación docente; condiciones de trabajo; lugar de los docentes en los sistemas educativos; papel de los docentes en las transformaciones educativas; salud docente; enfoques implícitos sobre la profesión docente; otros. A continuación la información organizada siguiendo la primera matriz para el análisis.

Cuadro N°2

Prioridades en los documentos referentes de las reformas educativas de los 90

	Criterio de análisis	Referencia en los documentos referentes
1	Enfoques explícitos sobre la profesión docente	No hay enfoques explícitos sobre la profesión docente y sus campos de acción. Se da por entendido que su papel consiste en enseñar a los estudiantes.
2	Valoración del trabajo docente en general	Hay un reconocimiento al valor del trabajo de los docentes y la necesidad de prestigiar la profesión en: Declaración Mundial de EPT 1990 ¹³² Documento CEPAL/UNESCO Documentos de las reuniones de ministros de educación.
3	Formación inicial	La formación inicial aparece mencionada en: Declaración Mundial EPT 1990 y en los documentos de las reuniones de los ministros de educación de la región.
4	Formación continua	Los programas de capacitación o formación continua aparecen como una acción necesaria en todos los documentos analizados y en algunos casos como la única acción de las reformas orientada a los docentes
5	Carrera Profesional	La carrera aparece en todos los documentos analizados bajo temas como ingreso, selección, atracción a los mejores.
6	Remuneraciones e incentivos	Las remuneraciones aparecen como un tema importante en la

¹³² Declaración EPT 1990, numeral 33 del Marco de Acción.

		Declaración Mundial de EPT y, posteriormente, asociada a resultados y evaluaciones aparece en los documentos del Banco Mundial y del Banco Interamericano. También se hace mención a la necesidad de estándares de desempeño.
7	Evaluación Docente y/o estándares de desempeño	La evaluación como medida para mejorar el desempeño docente aparece en las medidas prioritarias de los documentos del Banco Mundial y del Banco Interamericano.
8	Condiciones de trabajo	El mejoramiento de las condiciones de trabajo y la situación social de los docentes aparece en la Declaración Mundial EPT 1990.
9	Lugar de los docentes en los sistemas educativos	Las menciones que aparecen en los documentos refieren a la responsabilidad de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes.
10	Papel de los docentes en las transformaciones educativas	Referencias explícitas a protagonismo de los docentes aparece en el documento UNESCO/CEPAL. La participación de los docentes en la formulación de políticas es mencionada en Declaración EPT 1990.
11	Salud docente	No hay mención en ninguno de los documentos analizados.
13	Derechos sindicales	En la Declaración EPT 1990 aparece una mención explícita a la necesidad de asegurar los derechos sindicales de los docentes y sus libertades profesionales.

Algunas observaciones iniciales surgen de la revisión de los documentos que han sido referencia para las reformas. En el relevamiento general no se encuentran propuestas integrales para el desarrollo de la profesión docente. Las acciones orientadas a los docentes se plantean con independencia de otras acciones de la reforma. El propósito dominante es la preparación de los docentes para la enseñanza. Respecto del protagonismo docente, la profesionalidad y la recuperación del prestigio y la dignificación de la profesión se encuentran referencias en la Declaración Mundial de EPT y en el documento UNESCO/CEPAL. En general, en los otros documentos analizados no aparecen como temas centrales las condiciones de trabajo, participación docente en los cambios educativos, la salud docente. Los derechos sindicales como aspectos a considerarse para un adecuado ejercicio de la profesión aparecen mencionados en la Declaración EPT.

Hay una tendencia a promover “intervenciones” para mejorar a los docentes a través de procesos de capacitación o formación en servicio. El abordaje integral de la formación inicial de los docentes no aparece como tema, o está ausente u ocupa un lugar menor. Mientras en los documentos del Banco Mundial y del BID son fuertes asuntos relacionados con premios e incentivos económicos, rendición de cuentas, estándares y evaluación externa de los docentes.

En general, durante las últimas décadas los docentes fueron considerados un “insumo” necesario para la ejecución de los procesos de enseñanza y por ello se privilegió la capacitación y la evaluación como estrategias para mejorar su trabajo. El Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación (PPE) en América Latina y el Caribe, realizado por ministros, especialistas y técnicos, cuestionó el lugar secundario al que fueron relegados los docentes al afirmar “El tema de los docentes sobresale como uno de los más críticos y un tema pendiente en todos los países de la región. Durante las dos décadas, los docentes han sido considerados más como un medio o recurso para el mejoramiento de la calidad de la educación que como protagonistas activos y fundamentales del cambio. Las reformas educativas se han centrado más en los cambios pedagógicos y de gestión que en los docentes” (UNESCO, 2001:76).

La emergencia de nuevos proyectos nacionales de educación en los 2000: enfoques y prioridades: caso Ecuador

La centralidad del trabajo docente en los cambios educativos aparece con mayor fuerza a finales de los 90 e inicios de los 2000 en gran parte, como uno de los resultados de las evaluaciones de las reformas (vistos sus deficientes resultados) y en el marco de los nuevos proyectos y declaraciones promovidos por organismos internacionales como la UNESCO. Así, el Informe Delors (1996) señala que “Ninguna reforma de la educación ha tenido éxito sin el concurso del profesorado”¹³³. De su lado, los ministros de educación de América Latina y el Caribe, al firmar el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) en el 2002, colocaron el tema docente como uno de sus cinco focos estratégicos y anotaron que “excluidas las variables extraescolares, los docentes son el factor más importante en la organización y gestión de los sistemas educativos” y son el factor fundamental en el aprendizaje de los estudiantes. La OCDE, a su vez, encargó varios estudios y en su conocido informe denominado “Teachers Matter: Attracting, Developing, Retaining Effective Teachers (2005) señala que existe bastante consenso en que los profesores son un aspecto clave en los esfuerzos para mejorar la educación y que la docencia es una de las variables relacionadas con el aprendizaje donde existen mayores posibilidades de producir cambios a través de las políticas educativas.

En otras palabras, hay un reconocimiento de la centralidad del tema docente y un consenso de que las políticas y los cambios educativos pasan por el profesorado. Uno de los temas centrales y clave, sin embargo, es la manera cómo se incorpora esta comprensión en la agenda de política educativa y se traduce en acciones públicas sistémicas e integrales para la valorización y el desarrollo de la profesión y para la definición de la participación de los docentes en las transformaciones de la educación. Aquí es donde se marcan las diferencias y donde realmente se juega este nuevo protagonismo de los docentes en la educación de los países.

En la primera década de este siglo surgieron proyectos educativos nacionales o planes decenales de desarrollo de la educación más que reformas con la organicidad que se habían visto en la década anterior. En parte por la necesidad de marcar diferencias y tomar distancias y también por la necesidad de alinear rápidamente las propuestas educativas con los proyectos políticos de los países. Este trabajo es el inicio de un estudio de mayor profundidad sobre el caso del Ecuador que se extenderá en el futuro cercano.

¹³³ El Informe Delors fue elaborado a petición de la UNESCO por una comisión de profesionales de la educación y de otros sectores provenientes de todas las regiones del mundo. La comisión entregó un documento que recoge un conjunto de reflexiones sobre el papel de la educación, sus cuatro pilares y la relación de la educación con la vida, el desarrollo y la naturaleza humana. Doce años después sigue siendo una de las más importantes referencias teóricas en educación.

Los procesos de cambio que vive la educación ecuatoriana, en especial a partir del 2006, tienen una referencia en el “Buen Vivir” o Sumak Kawsay (en lengua kichwa) como el actual gobierno ha denominado al nuevo paradigma establecido en la última Constitución aprobada en el 2008. “La noción de Buen Vivir o Vivir Bien es, en rigor, otro paradigma en el que empiezan a coincidir algunos países andinos. Consecuentemente, otro modo de ver, comprender, aprehender el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse, construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de situarse, ubicarse, “colocarse” en el mundo (otro lugar social)” (LIZARAZO, N. Y CRESPO, C., 2011).

El marco legal que orienta el nuevo modelo educativo o “Revolución Educativa” como ha llamado el Gobierno a esta transformación, está ointegrado por: la Constitución de la República del Ecuador (2008)¹³⁴, la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (2010), la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI (2011), la Ley de Educación Superior, LOES y los reglamentos correspondientes. De igual modo, el Plan Nacional para el Buen Vivir (2009-2013) y en Plan Decenal de Educación (2006-2015)¹³⁵,

La Constitución y las leyes de educación reestablecen la rectoría del Estado sobre el sistema educativo nacional y “superan años de confusión y ambigüedad en la asignación de responsabilidades dentro del proceso educativo, con el consecuente descuido que sufrió el sistema nacional de educación” en particular durante los periodos asociados a modelos económicos y de gestión con tendencias privatizadoras que debilitaron la responsabilidad del Estado en su papel garante del cumplimiento del derecho a la educación de toda la población. (Constitución de la República 2008; LOEI 2011).

Marco legal para el fortalecimiento de la profesión docente en Ecuador

El actual marco legal de la educación ecuatoriana replantea la carrera docente pública. La Constitución dispone que el personal docente tenga derecho a un sistema de formación continua. La LOEI señala que los docentes del sector público “tienen derecho a acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y los del Sistema Nacional de Educación” (Ministerio de Educación, 2012).

La LOEI “establece un escalafón simplificado que ya no privilegia la antigüedad, sino factores tales como la formación académica de los docentes, sus estudios, su experiencia, y, sobre todo, su desempeño profesional (demostrado en evaluaciones y otras evidencias) y establece distinciones y ascensos correlacionados a sus propios méritos”. Por su parte, la Constitución institucionaliza un sistema de evaluación del desempeño docente y lo vincula a la política salarial en todos sus niveles (Ministerio de Educación, 2012). Por otra parte, se han restablecido los concursos de méritos y oposición tanto para docentes como para directores.

El sistema ecuatoriano pasó de tener directores, docentes y supervisores a una estructura que crea los cargos profesionales de director, auditor (responsable de apoyo administrativo y evaluación en las escuelas), asesor (responsable del apoyo pedagógico en las escuelas) y mentor (responsables del acompañamiento pedagógico a los docentes). La nueva estructura elimina la figura del supervisor.

¹³⁴ La actual Constitución de la República del Ecuador fue elaborada por la Asamblea Constituyente elegida mediante votación popular en 2007 y aprobada en Referendum en septiembre de 2008.

¹³⁵ El Plan Decenal de Educación con sus ocho políticas educativas, fue aprobado en la Consulta Popular realizada el 26 de noviembre de 2006 por más del 66% de los votantes.

El Ministerio de Educación decidió avanzar en algunas estrategias para el fortalecimiento de la profesión docente establecida en la política 7 del Plan Decenal de Educación con el propósito de: 1) atraer a los mejores bachilleres a la carrera educativa; 2) fortalecer el ingreso al magisterio por concurso; 3) implementar la nueva carrera docente; 4) mejorar la oferta de formación continua; y, 5) mejorar la oferta de formación inicial.

A continuación se resumen estas estrategias para dar una idea global del proceso que vive Ecuador en el campo de la política docente. El resumen está tomado de Robalino (2013).

Escalafón docente y remuneraciones

La LOEI “establece un escalafón simplificado que ya no privilegia la antigüedad, sino factores tales como la formación académica de los docentes, sus estudios, su experiencia, y, sobre todo, su desempeño profesional (demostrado en evaluaciones y otras evidencias) y establece distinciones y ascensos correlacionados a sus propios méritos”. La Constitución institucionaliza un sistema de evaluación del desempeño docente y lo vincula a la política salarial en todos sus niveles” (Ministerio de Educación, 2012). El nuevo escalafón mejora significativamente las remuneraciones a los profesionales que ingresan al magisterio y consolida el salario incorporando los bonos que distorsionaban el ingreso y disminuían el aporte patronal y del empleado al sistema de seguridad social (IESS).

El escalafón se orienta a atraer a los mejores profesionales, estimularlos hacia un desarrollo profesional permanente y asegurar un desempeño adecuado, además establece una relación vinculante con las remuneraciones. Estas características han generado tensiones y resistencias, en especial por parte de los docentes más antiguos que no sienten una mejora en sus salarios y, por otro lado, porque la vinculación entre desempeño y salario sigue siendo un tema que tiene fuertes cuestionamientos y debates en la región.

Creación de nuevos cargos docentes para el sistema de educación pública

Asociada a la estrategia anterior, la nueva Ley de Educación y su Reglamento han restablecido los concursos de méritos y oposición que tienen tres propósitos: 1) incorporar a docentes y otros especialistas educativos que el sistema requiere; 2) regularizar la relación laboral de los docentes con contrato; y, 3) establecer promociones dentro del sistema educativo público (Ministerio de Educación, 2013). Durante varios años no se incrementó el número de cargos docentes en el sistema público y se propició las contrataciones por tiempos determinados (como en varios países), en muchos casos financiados por las familias.

Evaluación docente obligatoria

A partir del 2008, se estableció la evaluación obligatoria a docentes y directivos institucionales con cuestionarios de desempeños y pruebas de conocimiento. Los resultados están asociados a incentivos económicos vinculados al desempeño. Este proceso, inicialmente manejado por el Ministerio de Educación, pasará al recientemente creado Instituto Nacional de Evaluación. De igual modo, se estableció un sistema de evaluación de ingreso al magisterio a partir del año 2007 mediante pruebas estandarizadas.

SIPROFE, Sistema integral de desarrollo profesional educativo

Es un sistema creado en el año 2009 para apoyar la formación continua de docentes y directivos institucionales, ofrecer acompañamiento a los profesores principiantes y establecer mecanismos de acompañamiento a los docentes de aula. Entre el 2009 y el 2012, cerca de 293.000 han tomado entre uno y tres cursos. Los cursos implican preparación de facilitadores, diseños modulares, pruebas de entrada, pruebas de salida y aplicaciones de campo en trabajos grupales e individuales.

Programa de mentorías o acompañamiento pedagógico en aula.

Este programa se propone avanzar hacia una forma más integral de formación docente en servicio y para docentes principiantes. El programa incluye acompañamiento pedagógico en las escuelas y espacios de reflexión entre colegas.

Creación de la Universidad Nacional de Educación

La Constitución de la República estableció en su disposición transitoria vigésima la creación de una institución educativa dirigida por el Ministerio de Educación que se refleja en la LOEI como la Universidad Nacional de Educación. La creación de una institución universitaria para la formación de los docentes por mandato constitucional es una señal poderosa del valor que se está asignando al trabajo docente. Al momento el proceso ha concluido y sólo espera la aprobación de la Asamblea Nacional para entrar en pleno funcionamiento.

Evaluación y acreditación de las carreras de educación

En el 2013, por mandato constitucional, se iniciarán los procesos de evaluación y acreditación de las carreras de educación superior y entre ellas, las carreras de docencia de todas las universidades. Esta evaluación da continuidad a la evaluación a todas las universidades públicas y privadas realiza en los dos últimos años que implicó la decisión de cerrar en el 2012, 14 universidades que no cumplieron las condiciones mínimas de calidad. Por primera vez en el Ecuador ocurrirá un proceso institucional de evaluación como parte del aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior que incluirá a las carreras de educación.

Incentivos económicos para atraer a los mejores estudiantes a la carrera docente

El gobierno ecuatoriano, a través de la SENESCYT, Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, se propuso estimular el ingreso de los mejores bachilleres a la carrera docente entregando un sueldo básico mensual, al momento equivalente a USD 318, a los postulantes que hayan obtenido más de

800 puntos sobre 1000 en la prueba de aptitud de ingreso a las universidades y que decidan matricularse en una de las carreras de docencia.”.

Rupturas y continuidades: los desafíos de los proyectos nacionales progresistas.

El caso ecuatoriano requiere ser explorado a fondo y durante un periodo mucho más extenso, en primer lugar porque hay una decisión política explícita del actual gobierno de profundizar la reforma del Estado y desarrollar un nuevo modelo económico a través de un proceso dirigido a transformar la matriz productiva que permita al país pasar de un modelo primario-exportador a un modelo exportador de servicios; y, en segundo lugar, porque este cambio de matriz productiva y energética tiene como uno de sus pilares, el impulso de la ciencia, el talento humano y el conocimiento y la educación continuará teniendo una atención prioritaria; y, en tercer lugar, porque será fundamental estudiar cómo se coloca a la profesión docente y al trabajo de los profesionales de la educación en este nuevo escenario.

Varios temas centrales se juegan en las políticas docentes en Ecuador, por una parte, la necesidad de preparar a los docentes para los nuevos escenarios de cambio del país y no sólo para “mejorar” lo que se venía haciendo desde hace años; y, por otra la urgencia de asegurar una coherencia entre los mandatos constitucionales del Buen Vivir que demanda una educación para la formación integral ciudadana y no sólo para trabajar bajo los criterios instrumentales de “eficacia” y “eficiencia”, dos de objetivos planteados por las reformas de los 90, en ocasiones descontextualizados, sin consideración a las diferencias y que dejaron de lado categorías que hoy emergen con fuerza como son pertinencia, relevancia y equidad. Hay el riesgo de entender la igualdad de los derechos de todas a las personas como la implementación de políticas y estrategias estandarizadas que pretenden educar y evaluar del mismo modo a toda la población, a todos los pueblos y nacionalidades y, lo que es más complejo, hay el riesgo de homologar calidad educativa con logro de aprendizaje en matemática y lengua convirtiendo a la medición como la panacea de la calidad de la educación.

En general, en una buena parte de países latinoamericanos, los límites para los docentes están en la enseñanza circunscrita al aula; su participación en definición de políticas y procesos de transformación es débil o no existe. En el campo de los temas docentes, haciendo una analogía con las palabras de Cogliola (2008) respecto de las reformas y post-reformas, los nuevos discursos fundamentados en postulados democráticos, libertarios y participativos pueden seguir encubriendo condiciones de continuidad y hasta profundización de las políticas y estrategias que han sido fuertemente cuestionadas; o, puede estar presente un carácter “híbrido” como ha sido llamado por algunos investigadores a la convivencia, al interior de las políticas y programas, de enfoques, contenidos y formas que pueden resultar hasta contradictorios (DUSSEL, 2002; GARCIA CANCLINI, 2008). “Estas propuestas adquieren un carácter híbrido, en que se mezclan tanto orientaciones de naturaleza más económica, afinadas con principios y prácticas del nuevo gerencialismo, como con orientaciones de naturaleza más progresista, coherentes con las teorías críticas, en las cuales la educación es vista como forma de emancipación social” (DAMASCENO y SANTOS, 2011:167).

En este escenario de confrontación entre enfoques y tendencias en las transformaciones educativas, también la profesión y la naturaleza del trabajo de los docentes entraron a debate. Su sentido, lugar, responsabilidades y roles se definen desde la comprensión que se tenga de sociedad y educación. Los

docentes en sistemas y procesos enfocados al desarrollo de una educación como derecho en el marco de sociedades de justicia e igualdad, tienen un lugar y unas responsabilidades radicalmente distintas a las que tienen en sistemas educativos lanzados a cumplir las demandas de la economía globalizada y a formar recursos técnicos para un mercado económico dominado por las transnacionales.

Pensar de modo distinto la profesión docente y el rol de los docentes en los cambios alude a otra comprensión sobre el sentido mismo de la educación. Implica realizar, entre otros, un esfuerzo redoblado para la «superación del modelo tradicional de hacer políticas públicas que distingue entre quienes las diseñan y quienes las ejecutan. Se trata de implementar políticas que cambien el énfasis en los factores para ponerlo en los actores. Fortalecer la participación de los docentes y de sus gremios en la definición y ejecución de las políticas educativas es una condición indispensable para promover cambios en quienes tienen directa responsabilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. (UNESCO, 2002).

Los proyectos educativos implementados en el marco de procesos políticos para la construcción de otros modelos de desarrollo y de recuperación del rol y de la institucionalidad del Estado pareciera que están frente al desafío de cambiar esa perspectiva del “docente ejecutor” que hace parte de un colectivo profesional homogéneo para el que se diseñan “intervenciones” iguales, independientemente de las especificidades individuales, de las escuelas, de las comunidades, de los territorios, etc.

Por otro lado, un gran esfuerzo en la comprensión ampliada y múltiple de la cuestión docente tiene que ver con la formulación de políticas intersectoriales que traduzcan un esfuerzo nacional para garantizar las condiciones necesarias para un ejercicio efectivo de la docencia en unas condiciones sociales radicalmente distintas y diversas a las que existían hasta hace pocos años (ROBALINO, 2005:23).

El territorio de la profesión docente hoy enfrenta grandes desafíos y esta investigación pretende aportar a delinear con mayor precisión el nuevo campo de la profesión y la naturaleza y alcance de las políticas docentes.

Referências

- Afonso, Almerindo. (1999). *Políticas educativas e avaliacao educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educacao e Psicologia, Instituto de Educacao e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Alvarez, B. (1999). *Autonomía Escolar y Reforma Educativa*. En Gajardo, M. *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: Ediciones PREAL, Cuadernos PREAL.
- Banco Mundial (1995). En GAJARDO, Marcela. *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Cuadernos PREAL. 1999:11.
- Barroso, Joao (2006) *Introducao. A investigacao sobre a regulacao das políticas públicas de educacao em Portugal*. En *A regulación das políticas públicas en educación: Espacios, dinámicas e actores*. Coimbra: Coleccao Ciencias da Educacao: Direccao de Antonio Novoa. Educa: Unidades de I&D de Ciencias da Educacaco,
- Birdsall, N. y Londoño J.L. (1996). *Acumular capital humano en sociedades desiguales*. Ediciones BID. En Gajardo, Marcela. *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Cuadernos PREAL. 1999:12.

- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1993.
- Coggiola, Oswaldo (2008). *Presentación* en Krawczyk, N. y Vieira, L. V. *A Reforma Educacional na America Latina nos Anos 1990: Uma Perspectiva Histórico-Sociológica*. Sao Paulo: Xama.
- Damasceno, E. y Santos, L de C.P. (2011). *A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido*. In: cadernoscenpec. São Paulo. v.1, n.1, p. 167-196. Dez. 2011
- Delors, Jacques. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana.
- Díaz, Angel e Inclán, Catalina (2001). *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista OEI N° 25. Profesión docente. Enero – Abril, 2001.
- Duarte, Adriana (2010). *Tendencias de las reformas educativas en América Latina para la educación básica en las década de 1980 y 1990*. En Faria Filho, Luciano; Nascimento, Cecilia y Santos, Marileide (Org.). *Reformas educacionais en Brasil: democratização y calidad de la escuela pública*. Belo Horizonte: Mazza Ediciones.
- Dussel, Inés (2002). *O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?* In: Lopes, A.R.C. e Macedo, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p.137-168.
- Franco, Rolando y Lanzaro, Jorge (2006). *Política y Políticas públicas: determinación y autonomía*. En Franco, R. y Lanzaro, J. *Políticas y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina*. Buenos Aires: Edición Naciones Unidas y FLACSO-México. Miño y Dávila Editores.
- Gajardo, Marcela (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: Cuadernos PREAL.
- García Canclini, Néstor (2008). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.
- Gorostiaga, Jorge y Tello, César (2011). *Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual*. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago.
- ¹³⁶Krawczyk, N. y Vieira, V (2008). *A Reforma educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico-sociológica*. Sao Paulo: Xama VM Editora e Gráfica Ltda.
- Lizarazo, Nelsy y Crespo, Carlos (2011). *Propuesta de Módulo de Formación sobre el Buen Vivir* presentada al Ministerio de Educación del Ecuador.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2012). *Proyecto de creación de la Universidad Nacional de Educación* presentado a los organismos que establece la LOES.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN/Subsecretaría de Desarrollo Profesional (2013). *Fichas de Sistematización de las principales experiencias en marcha para estudio regional de UNESCO para elaboración de Catastro de experiencias exitosas en políticas docentes*. Documentos técnicos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2012): *Marco Legal Educativo*. Quito: Editogran SA.

¹³⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN, fabi.erica@hotmail.com

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2006): *Plan Decenal de la Educación 2006-2015*. Quito.
- Minteguiga, Analía (2013). *Estudio sobre Políticas y programas gubernamentales sobre escuelas de calidad en Ecuador: una revisión de una década*. Estudio encargado por UNESCO Quito y VVOB..
- OCDE (2005). "Teachers Matter: Attracting, Developing, Retaining Effective Teachers.
- Oliveira, Dalila (2007) *Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, mai/ago, p. 355-375.
- Oliveira, Dalila (2010). *Educacion Básica, Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Editora Vozes, 2da. Ed.
- PROMEDLAC VI (1995). Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. *Informe final*.
- REPÚBLICA DEL ECUADOR. Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011. Publicación Oficial.
- REPÚBLICA DEL ECUADOR (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior, 2010*. Publicación Oficial.
- REPÚBLICA DEL ECUADOR (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. *Construyendo un Estado plurinacional e intercultural*. Versión Resumida (segunda edición). Quito: Publicaciones Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES.
- REPÚBLICA DEL ECUADOR (2008). *Constitución de la República, 2008*. Publicación Oficial.
- Rivero, José (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Robalino, Magaly (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Revista del PRELAC N° 1 Julio de 2005. Santiago de Chile, pp. 6-23.
- Robalino, Magaly (2013). *La educación de los docentes en un escenario de cambios sociales. Ecuador: Aportes de una estrategia en construcción*. En *Formación Docente: Experiencias Internacionales*. Consejo Nacional de Educación de Perú. Publicación en imprenta.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Paris: Ediciones UNESCO.
- Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO/OREALC (1996). En Gajardo, Marcela. *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: Cuadernos PREAL.
- UNESCO (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Publicaciones UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2002). *PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Andros Ediciones.

Condições do trabalho docente no RN: Foco na precarização

Fabiana Erica de Brito¹³⁷, Alda Maria Duarte Araújo Castro¹³⁸

Resumo

O presente trabalho analisa a configuração do trabalho docente na educação básica do Rio Grande do Norte, tendo como referência as modificações que ocorreram na sociedade capitalista nas últimas décadas, provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos, pela globalização da economia que redimensionaram o processo produtivo e modificaram as relações de trabalho. Como parte constitutiva do sistema capitalista, o trabalho docente é fortemente influenciado por essas mudanças, e assume as mesmas características do trabalho em geral, trazendo implícito na sua realização as divisões e fragmentações próprias do trabalho parcelado. Com a reestruturação do processo produtivo novas competências e habilidades são exigências para os profissionais o que traz sérias repercussões para o campo educacional e a necessidade de reestruturação do trabalho docente. As análises apresentadas, fazem parte de um *survey* nacional sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, realizado em sete estados brasileiros (Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo) contemplando critérios de abrangência regional e especificidade de desenhos de políticas educacionais que merecem ser conhecidos. Como procedimentos de pesquisa foram realizados, a revisão de literatura, pesquisa documental e aplicação de questionário. Esse trabalho é um recorte da pesquisa mais ampla e considera os dados referentes às condições em que se realizam o trabalho docente no Estado do Rio Grande do Norte, procurando evidenciar os aspectos que indicam a intensificação e a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, foram privilegiadas os seguintes indicadores: a) salário recebido pelo docente para a realização do seu trabalho; b) realização de atividades ligadas ao magistério desempenhadas além da sua carga horária de trabalho no ambiente escolar; c) Forma de ingresso na carreira do magistério. Os dados analisados permitem inferir que no âmbito da reestruturação produtiva o trabalho vem assumindo novas formas de realização. Em relação ao salário bruto recebido pelos docentes no exercício do magistério, os dados da pesquisa mostram que a maior parte recebe entre 2 a 3 salários mínimos e são os responsáveis pelos gastos da família. A maioria dos docentes afirmou sempre levar alguma atividade do seu trabalho para realizar em casa, o que nos remete a intensificação do trabalho docente. No que se refere às formas de ingresso, ficou evidenciado que, embora a maioria dos docentes tenha ingressado na rede de ensino em que trabalha por concurso público, ainda existe uma parcela significativa que não é concursado, trabalhando em forma de contrato provisório. Considerando, a precarização das relações de emprego em decorrência da flexibilização do trabalho e pelo contrato provisório, a ausência de piso salarial e de um plano de cargos e salários, podemos inferir que no RN há um aumento da intensificação e da precarização do trabalho o que tem contribuído para reconfigurar o trabalho docente.

Palavras chaves: Trabalho docente, precarização, educação básica.

¹³⁷ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN, alda@ufrnet.br

¹³⁸ Alguns autores, entre eles (Almeida, 1997), (Anderson, 1995), reconhecem que historicamente o intervencionismo do Estado reporta-se a períodos bem anteriores à questão do Welfare State propriamente, e lembrando como exemplos, a época de Bismark na Alemanha e mais recentemente nos anos 30, o New Deal – política de Bem-Estar público, baseada nas idéias de Keynes e adotada pelos Estados Unidos.

Ao relacionar a totalidade das mudanças ocorridas na sociedade, com o trabalho docente, partimos do pressuposto que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. Deve-se considerar que o trabalho docente embora não produza mercadorias a sua lógica organizativa reproduz as condições de trabalho no sistema capitalista em um determinado momento histórico. No atual momento, o trabalho docente é reestruturado tomando como base as transformações do mundo do trabalho, assim qualquer estudo sobre a temática deve tomar como parâmetro as condições objetivas que determinam a sua forma de constituir-se enquanto trabalho.

Assim, o presente trabalho está estruturado em três momentos, o primeiro discute o modo de produção capitalista pautado no modelo da acumulação flexível e as repercussões para o mundo do trabalho, o segundo analisa a precarização do trabalho e repercussões no trabalho docente e o terceiro apresenta alguns indicadores de precarização e intensificação do trabalho docente na educação básica do RN, onde são considerados: a) salário recebido pelo docente para a realização do seu trabalho; b) realização de atividades ligadas ao magistério desempenhadas além da sua carga horária de trabalho no ambiente escolar; c) Forma de ingresso na carreira do magistério. Por fim, o texto apresenta algumas considerações sobre a influência do mundo do trabalho no âmbito da precarização e intensificação do trabalho docente no RN.

1. Acumulação flexível e as repercussões para o mundo do trabalho

O modo de produção capitalista, no decorrer da sua história, atravessou uma série de processos de mudanças e rupturas qualitativas e quantitativas. Esses processos são cíclicos e envolvem todas as esferas da prática social. As transformações sempre ocorreram e se sucederam, procurando solucionar as crises que se estabelecem, quando as formas de produção adotadas se esgotaram não correspondendo mais às exigências do capital. O sistema capitalista alterna a solução de suas crises criando papéis diferenciados para o Estado. Em determinadas circunstâncias, atribui uma função intervencionista ao Estado, para resolver seus problemas. Em outros momentos defende uma volta aos princípios liberais baseados em preceitos da não intervenção do Estado nas atividades econômicas, deixando para o mercado a regulação dessas atividades.

O modelo adotado pelos países capitalistas para resolução dos seus problemas até a década de 1970 defendia uma proposta de intervencionismo estatal que rompia com os princípios clássicos do liberalismo econômico. Esse Estado intervencionista, denominado Welfare State ¹³⁹ou “Estado do Bem-Estar”, se desenvolve em um período de crescimento econômico, denominado por Hobsbawm (1995) a “era do ouro” do capitalismo do século XX (1945-1973). Nesse período vigorava a política do pleno emprego e de ampliação dos direitos sociais, pelo menos nos países de capitalismo avançado.

As estratégias keynesianas aliadas ao fordismo comandaram o período de expansão capitalista do pós-guerra e tiveram como base um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico. No entender de Harvey (2011), essa expansão fenomenal se deveu a uma série de compromissos e reposicionamento por parte dos atores envolvidos no processo: o Estado, o capital corporativo e o trabalho organizado e não foi alcançado por acaso, mas resultou de anos de lutas. Nesse sentido, esclarece,

¹³⁹ Doutoranda em Educação\UFJF

O Estado teve que assumir novos papéis (keynesianos) e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção (HARVEY, 2011, p.125).

O Welfare State se manifestou concretamente após a Segunda Guerra Mundial, passou por um estágio de sucesso e, no final do século XX, começou a expor sinais de crise, quando o mundo capitalista entra em um processo de recessão, reforçando inúmeras discussões e abrindo espaço para o fortalecimento de uma nova ordem econômica - o neoliberalismo. Em decorrência dessa crise no final de século, a sociedade experimentou um vertiginoso processo de mudança intensificado pelos processos de globalização da economia, pelos novos padrões de organização do trabalho e no campo político, uma nova redefinição do papel do Estado.

Essa conjuntura criou condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo os modelos taylorista/fordista, numa tentativa de responder a novas configurações assumidas pelas economias internacionais. A nova base material da produção cria as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior e mais rápida, mais flexível, atingindo todos os setores sociais.

Para Antunes (2002) o ano de 1980 constituiu-se em uma época de grande avanços tecnológicos que aplicados ao processo de produção modificaram o padrão até então vigente do fordismo e do taylorismo. O cronômetro e a produção em série e em massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível e a desconcentração industrial, surgindo novos padrões de gestão da força de trabalho, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. A produção nesta tendência organizacional do trabalho é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, com melhor aproveitamento possível do tempo de produção, incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque, garantido pelo just-in-time.

A acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Para Harvey (2011, p.140) principalmente, ela se caracteriza:

pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...]. Envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjunto industriais completamente novos em regiões até então desenvolvidas [...]

Isso evidenciou, segundo Harvey (2011) uma forte reestruturação do mercado de trabalho. Para o autor, diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente para impor regimes e contratos de trabalho mais flexível. Isso significou uma aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Para o autor, a estrutura de trabalho se modifica, passando a ter: a) um grupo central de reduzidas proporções que possuem emprego em tempo integral, maior segurança no trabalho, boas perspectivas de promoção e reciclagem, seguro e outras vantagens indiretas; b) um grupo periférico, subdividido em dois. O primeiro é constituído de empregados em tempo integral, mas com habilidades

facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias e atividades menos especializadas, esse grupo se caracteriza por uma alta taxa de rotatividade. O segundo grupo periférico, muito mais numeroso, inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato de tempo determinado, temporários, subcontratação e treinamento com subsídio público.

Para Harvey (2011) esses arranjos têm pontos positivos e negativos, não chegando a criar uma insatisfação trabalhista muito forte. No entanto, os seus efeitos agregados, como por exemplo: a falta de cobertura do seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego são fatores que contribuem para a exploração da força de trabalho, acarretando, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Para Antunes (2003), entre essas consequências estariam: a) diminuição do operariado manual, fabril, típico do fordismo; b) o aumento acentuado das inúmeras formas de subproletarização do trabalho parcial, temporário, sub-contratado, terceirizado, e que tem se intensificado em escala mundial, tanto nos países do Terceiro Mundo, como, também nos países centrais; c) 3) aumento expressivo do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora, em escala mundial, na maioria das vezes precarizado, subcontratado ou terceirizado; d) a expansão dos assalariados médios, especialmente no "setor de serviços"; e) exclusão dos trabalhadores jovens e dos trabalhadores "velhos" (em torno de 45 anos) do mercado de trabalho dos países centrais; e) a intensificação e superexploração do trabalho dos imigrantes, e a expansão dos níveis de trabalho infantil, em tantas partes do mundo; f) em níveis crescentes de desemprego estrutural que, junto com o trabalho precarizado, atinge cerca de 1 bilhão de trabalhadores, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha.

Essas consequências, contribuíram para a fragmentação da classe trabalhadora, e para a complexificação das relações entre as classes sociais que incidiram diretamente no movimento sindical e criou de um lado, em escala minoritária, o trabalhador "polivalente e multifuncional", capaz de operar com máquinas com controle numérico e, de outro, uma massa precarizada, sem qualificação, que hoje está presenciando o desemprego estrutural.

Nesse novo cenário do mercado de trabalho, o conhecimento passa a ter uma maior centralidade, ou seja, ele passa a se constituir uma das variáveis mais importantes na explicação das novas formas de organização social e econômica. As novas práticas produtivas têm enfatizado a maior participação dos trabalhadores nas tomadas de decisão e, no controle da qualidade, a separação entre trabalho manual e o intelectual vem sendo sistematicamente substituído por formas mais cooperativas, flexíveis e participativas de produção. Assim, o novo profissional deve ter habilidades conceituais, lógicas e instrumentais que o conduzam ao aprendizado contínuo. Nessa lógica, o trabalhador precisa "aprender a aprender" para acompanhar o intensivo avanço tecnológico que tem tornado obsoleto o treinamento em técnicas especializadas. Cresce a necessidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades e criticar propostas.

Essa posição indica a necessidade de melhor qualificação da força de trabalho e identifica também um dos paradoxos do modelo de acumulação flexível, que quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador e, em decorrência, aumenta o seu processo de escolaridade, levando-o a uma formação permanente.

2. A precarização do trabalho e repercussões no trabalho docente

As mutações no mundo do trabalho, provenientes da reestruturação na base de produção, para autores como Antunes (2002, 2003) em lugar de proporcionar a melhoria qualitativa do trabalho, complexificou as relações trabalhistas, reduzindo os direitos conquistados pelos trabalhadores no período do estado de bem estar e estabelecendo relações mais fragilizadas que têm levado à precarização do trabalho em todas as profissões.

Dessa forma, o termo precarização caracteriza o conjunto de mudanças econômicas e sociais no mundo do trabalho, geralmente caracterizado pela desqualificação nas relações de contrato trabalhista. Segundo Ricardo Antunes (2011), a precarização do trabalho significa o desmonte dos direitos trabalhistas tão bem exemplificado através do trabalho temporário acarretando ao trabalhador uma maior desvalorização e incerteza no emprego. Nesse sentido, Vasapollo (2006) ao analisar a legislação trabalhista atual da Itália destaca que “o trabalhador precarizado se encontra, ademais, em uma fronteira incerta entre ocupação e não-ocupação e também em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais (p. 43)”.

No contexto atual de mudanças nos sistemas trabalhistas mediados por interesses capitalistas e centrado na tendência da terceirização, alguns autores dentre eles, Santos e Camargos (2012) destacam que

terceirização consiste na transferência de atividades de uma empresa para terceiros, ou seja, na subcontratação para realização de serviços específicos, modificando, assim, sua dimensão e o número das atividades desenvolvidas. Nessa lógica, opta-se por administrar contratos com as empresas terceiras, visando, ao fim e ao cabo, a obter redução de custos fixos e racionalização das atividades gerenciais, especialmente na área de gestão de pessoal (p. 371)

Esse posicionamento indica que o trabalhador no sistema capitalista atual vem sendo submetido a modificações em suas áreas de atuação, neste sentido Antunes (2012) destaca que

no estágio atual do capitalismo brasileiro, enormes enxugamentos da força de trabalho combinam-se com mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho, implantadas no espaço produtivo, estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade, coexistindo com o fordismo, que parece ainda preservado em vários ramos produtivos e de serviços (p. 47)

Na sociedade capitalista o trabalho docente pode ser analisado como qualquer outro tipo de trabalho, trazendo implícito na sua realização as divisões e fragmentações próprias do trabalho parcelado. Flores e Tirado (2010) assinalam que a força do trabalho dos mestres é considerada como uma mercadoria e que facilita a continuidade do processo de acumulação, essa constatação tem permitido afirmar que por um lado o trabalho do docente incide sobre o processo de valorização do capital e por outro lado cria as condições para a capacitação de mão-de-obra que é consumida pelo capital e pelo Estado. Dentro dessa perspectiva a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano.

Isso significa dizer que a análise do trabalho docente ultrapassa a análise de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho e da relação professor-aluno e que na sua configuração deve ser considerado que embora a escola não produza mercadorias, e por isso não seja possível falar em paridade entre escola e produção, as relações sociais capitalistas e sua lógica organizativa se estenderam a todas atividades sociais existentes, inclusive à escola. Por isso para entendermos o trabalho docente é necessário compreender que o mesmo se institucionaliza a partir de

várias dimensões, ou seja, a organização, os sujeitos, os objetos, os processos os conhecimentos, as tecnologias e os seus resultados.

Tratando-se do trabalho docente é importante compreender que esta é uma profissão com características próprias, específicas e particulares, que faz parte de um processo histórico, cultural. Contudo, nos últimos anos têm sido observadas novas formas de organização do trabalho docente consequência de reformas implantadas, as quais indicam que o sistema escolar passa a incorporar um modelo de regulação educativa diante de um mundo globalizado. Esse é também o entendimento de Oliveira (2007), para quem,

Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores (OLIVEIRA, p. 357, 2007)

Alguns estudos já evidenciam que a autonomia que os envolvidos dispõem, no entanto, pode levar a intensificação do trabalho já que os docentes se sentem forçados a dominarem novas práticas e saberes. As relações entre professores, alunos, funcionários, diretores entre outros, no ambiente escolar, reproduzem as relações existentes na sociedade. Tagtenberg (2008, p.15) reforça essa questão quando diz : “... a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existências social, formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece”.

As exigências e responsabilidades direcionadas aos sistemas de ensino público principalmente a partir da década de 1990, acabam por repercutir diretamente no trabalho realizado pelos gestores, professores, supervisores entre outros que encontram-se inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Esse novo contexto leva a um modelo de organização pautado na descentralização administrativa que consequentemente acarreta uma maior responsabilização por parte dos docentes e uma maior participação da comunidade nas instituições através dos conselhos e incentivos ao voluntariado, reconfigurando o trabalho docente. Nesse sentido, Oliveira (2004) fazendo referência às implicações do movimento de reforma iniciado principalmente nos anos 1990 e da reestruturação do trabalho docente explicita que

o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.(OLIVEIRA, 2004, P.1132)

É observado que para a efetivação desse tipo de trabalho é necessário nos dias atuais uma dedicação maior, haja vista que a participação do docente nas decisões escolares que passa a ser exigida. Nesse sentido, a discussão levantada por Silvino (2012) em relação as implicações da reestruturação produtiva capitalista aos trabalhadores, pode ser observada também no âmbito educacional, a extensão da jornada de trabalho advindas de novas exigências de participação docente

O professor passa na ação da docência a ser induzido a associar educação ao trabalho, em condições físicas e salariais deficitárias, e ainda, submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica. Assim, o ambiente escolar passa a ser uma instituição hierárquica de poderes, tendo-se em vista o poder exercido do professor sobre o aluno, da gestão e coordenação ao professor e dos membros superiores á toda instituição.

Assim, torna-se notório que no desenvolvimento do seu trabalho os docentes passam a cumprir uma série de atividades que antes não lhes eram atribuídas, e desta forma acaba por ocasionar uma maior intensificação na realização do seu trabalho. No entanto, por outro lado este também passa a conviver com formas mais flexíveis de trabalho. Em se tratando dessa nova lógica posta para a realização e organização do trabalho docente, Oliveira (2008) define que há uma diferença entre o conceito de organização do trabalho escolar e de organização do trabalho. Para a autora,

a organização do trabalho escolar é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na escola. Podemos considerá-la a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar, visando a atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. O conceito de organização do trabalho deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Ele compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista, os insumos, objetos e meios de trabalho não se apresentam de forma aleatória, eles, juntamente com a força de trabalho, estão submetidos a uma orientação bastante específica que é a finalidade da produção sob o signo do capital. (OLIVEIRA, 2008, p. 133)

Para o entendimento do ambiente ao qual o docente realiza seu trabalho torna-se de grande importância a compreensão desses dois conceitos, já que vem reafirmar que o papel da educação está intrinsecamente ligado às condições gerais de produção e à plena realização da produção capitalista.

Assim, as mudanças ocorridas nos últimos tempos acarretam uma nova organização escolar. Novas funções surgem e conseqüentemente outras desaparecem, novos métodos e instrumentos passam a fazer parte do trabalho docente, a gestão ganha maior autonomia na administração e nas decisões, entretanto, têm-se a ampliação das obrigações administrativas.

Em movimento dialético autores definem a prática docente para além da formação e da reprodução da força de trabalho e apresentam conceituais que mostram a complexidade do trabalho docente, mas apontam para uma possibilidade de transformação e de mudança. Entre essas concepções destacamos a de Libânio (1984, p.137) que define e ressalta que o trabalho docente “é um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativa, onde o professor intervém trazendo um conhecimento sistematizado onde o aluno é capaz de relaborá-lo criticamente com os recursos que traz para a situação de aprendizagem”. Este fazer deve pautar-se na realidade do aluno, e na contextualização histórica e social a qual estão inseridos.

Melo (2010, p.2), em seus estudos descreve a atividade docente como “uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, invariavelmente inédita e imprevisível. Um processo atravessado por influências de múltiplos aspectos – políticos, econômicos, sociais, entre outros”.

O trabalho docente se enaltece quando deixa de ser apenas cumpridor e ou executor, e passa a ser uma atividade de interação com outras pessoas, dando assim sentido ao que fazem. Contudo, a escola apresenta em seu funcionamento uma semelhança com a divisão do trabalho realizado nas indústrias, mas se difere por marcar “(...) também, a organização cognitiva e simbólica do currículo escolar, que se divide em programas, estes por sua vez, estruturados em matérias especializadas, que exigem uma espécie de especialização dos professores dos níveis secundários e primários” (TARDIF; LESSARD, 2008. p.86). Isto implica que os docentes devem estar bastante aptos e capacitados a intervir na sua área de ensino.

Na atualidade, o contexto sócio-cultural atual acaba por suscitar grandes preocupações e incertezas aos educadores e educandos: aos professores, que acabam cumprindo ordens advindas de estâncias superiores, cumprindo tarefas muitas vezes sem muita segurança, chegando mesmo a se sentirem desvalorizados profissionalmente, passando a ser encarados como pessoas que estão nas salas de aulas para testarem o que foi novamente mudado. E aos alunos, que são submetidos a um processo de formação educacional sem qualidade, sem sintonia com as demandas da vida social, sobretudo sem a formação do espírito crítico necessário a uma vida cidadã autônoma e ativa no meio social.

3. Condições do trabalho docente na educação básica do RN: indicadores de precarização e intensificação do trabalho

As mudanças que ocorreram na sociedade atual passaram a modificar o cotidiano dos professores trazendo profundas modificações no seu trabalho e nas condições como ele é executado. Considerando a complexidade da ação educativa, vários são os fatores que interferem no seu desenvolvimento possibilitando que esse trabalho seja realizado de forma mais eficiente ou não interferindo na qualidade do ensino. Para caracterizar a precarização do trabalho docente consideramos: a) salário recebido pelo docente para a realização do seu trabalho; b) realização de atividades ligadas ao magistério desempenhadas além da sua carga horária de trabalho no ambiente escolar; c) Forma de ingresso na carreira do magistério.

Quanto ao salário bruto recebido pelos docentes na instituição pública de ensino no RN, temos:

Quadro 1. salário bruto recebido pelos docentes

Salário bruto recebido	Frequência	(%)
Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 465,00)	97	10,1
Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$ 930,00)	342	35,8
Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00)	397	41,5
Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00)	71	7,4
Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00)	31	3,2
Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.325,01 a R\$ 3.255,00)	13	1,4
Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00)	1	0,1
Não sabe	2	0,2
Não respondeu	2	0,2
Total	956	100,0

Fonte: Levantamento de dados sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, 2010.

Em relação ao salário bruto recebido pelos docentes pesquisados no RN a média salarial com maior frequência concentrou-se entre os que ganham de 1 até 3 salários mínimos, correspondendo a 87,4 % dos participantes, sendo representados na seguinte percentagem: 10,01% dos participantes recebem até um salário mínimo; 35,8% dos participantes recebem de 1 a 2 salários mínimos e 41,5% recebem de 2 á 3 salários mínimos. Os docentes que ganham a cima de 3 salários mínimos, os que não souberam responder e os que não responderam a pesquisa somam uma percentagem de 12,5%. A faixa salarial de 1 a 3 salários mínimos é considerada baixa, evidenciando com isso, que existe ainda, indícios de ausência de um plano de cargos, carreira e remuneração regulamentados e com salários defasados.

Em se tratando da remuneração dos docentes Souza et al (2012) destacam que no estado do Pará entre os anos de 2009-2010,

a remuneração dos professores é demasiadamente inferior a muitas outras profissões que possuem formação equivalente. No entanto, o salário é o indicador de prestígio de uma profissão. O problema da não valorização salarial dos professores do magistério público se deve à falta de prioridades dos investimentos públicos, federal e estaduais, com a educação pública (SOUZA et al. 2012, p. 102).

O salário pago a profissionais de determinada área pode ser considerado um indicador da valorização da profissão para o sistema capitalista, em se tratando da carreira docente, os referidos dados demonstram que o baixo salário pago aos docentes representam um trabalho que vem sendo cada vez mais desvalorizado a partir do momento em que novas formas e denominações de intensificação e precarização do trabalho se fazem presentes no interior da escola pública. Segundo Santos e Camargos (2012) ,

na contramão da luta travada no campo educacional pela valorização dos trabalhadores em educação, os processos de terceirização rompem a lógica que os move, baseada na busca pela valorização, por meio da formação inicial e continuada, remuneração condigna e condições de trabalho, de modo que possam contribuir política e pedagogicamente para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada (SANTOS; CAMARGOS, 2012, p. 373)

Dessa forma, o trabalho docente nos dias atuais se reconfigura passando exigir cada vez mais do docente, acarretando a precarização e intensificação do trabalho.

Quanto a realização de atividades além da carga de trabalho estabelecida em seu vínculo trabalhista ou contrato de trabalho no RN, temos:

Quadro 2. Realização de atividades além da sua carga horária de trabalho no ambiente escolar

Respostas dos docentes em relação a ampliação da jornada de trabalho	Frequência	(%)
Não	727	76,0
Sim	220	23,0
Não se aplica/Não respondeu	9	0,9
Total	956	100,0

Fonte: Levantamento de dados sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, 2010.

Em relação a atividades desempenhadas pelos docentes do RN no ambiente escolar além da jornada de trabalho, a pesquisa evidencia que 76,0 % dos participantes, não desempenham atividades na escola além da jornada de trabalho, enquanto que 23,0% responderam que desempenham, este último dado remete a compreensão que estes docentes apresentam indícios de intensificação do trabalho, que para Assunção e Oliveira (2009, p. 354) “pode ocorrer do crescimento da produção sem alteração do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção”.

Dessa forma, podemos considerar que embora os dados mostrem que a maioria dos docentes não desempenham atividades extras na instituição educacional, não descarta a hipótese que não estejam sofrendo com a intensificação do trabalho. Nesse sentido, Assunção e Oliveira (2009, p. 354) destacam que “os mecanismo de intensificação parecem ocorrer no magistério público no Brasil, sobretudo se considerarmos a diversidade das condições encontradas na multiplicidade de redes municipais e estaduais”.

O fato da ampliação da jornada do trabalho docente e a incidência de novas exigências na profissão nos dias atuais, são entendidas como característica do movimento de reestruturação produtiva no sistema capitalista acentuado principalmente a partir da década de 1990, e como o trabalho docente não pode ser compreendido fora desse contexto, também passa a sofrer suas consequências.

No que diz respeito à forma de ingresso dos docentes no RN, temos:

Quadro 4. Forma de ingresso na carreira do magistério

Ingresso	Frequência	(%)
Por concurso	730	76,4
Sem concurso	205	21,4
Não se aplica	18	1,9
Não respondeu	3	0,3
Total	956	100

Fonte: Levantamento de dados sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, 2010.

No que se refere à forma de ingresso na carreira do magistério, 76,4% dos docentes afirmaram ter sido por concurso público, 21,4% responderam não ter sido através de concurso seu ingresso na rede de ensino, este último dado nos remete a compreender que existe um número significativo de docentes em situação de contrato temporário. Quanto ao ingresso no magistério, Santos e Camargo (2012) fazem a seguinte colocação

a partir da Constituição de 1988, os funcionários da educação passaram a ingressar nos quadros via concurso público, o que trouxe a eles a desvinculação do apadrinhamento político, permitindo a busca, por meio da luta e da legislação, do reconhecimento como profissional da educação (SANTOS; CAMARGO 2012, p.371).

Embora já exista um aparato legal para a contratação dos funcionários da educação via concurso público, ainda existe uma parte significativa que encontram-se em situação de precarização, já que estão

trabalhando no setor público através de contratos provisórios, o qual acarreta ao trabalhador a ausência de alguns direitos, principalmente o vínculo empregatício.

Conclusão

As mudanças que aconteceram no contexto global, especificamente no processo de produção mudaram a configuração do trabalho no sistema capitalista com repercussões em todas as categorias profissionais. A mudança do paradigma taylorista/fordista para a acumulação flexível trouxe novas exigências para o processo de trabalho e passou a exigir do trabalhador novas competências profissionais para que os mesmos pudessem se inserir no mercado de trabalho.

No campo educacional foram exigidas reformas para que os sistemas de ensino pudessem se adequar às novas exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, o trabalho docente, sofreu uma série de modificações e ampliou as atividades desenvolvidas pelo professor.

A pesquisa desenvolvida procurou evidenciar tanto as condições salariais dos docentes no Rio Grande do Norte, como procurou saber se o docente trabalha além da sua carga horária na instituição educacional como também qual o meio de ingresso no setor público. As análises evidenciam que o trabalho docente na educação básica no RN sofre a influência das mudanças no mundo do trabalho e cada vez mais precarizado, já que a maioria dos docentes recebem um salário baixo e uma parcela significativa têm indícios de está trabalhando no setor público através de contratos temporários. A questão salarial atrelada a desvalorização da profissão docente nos dias atuais passa a ser cada vez identificada como desprestígio da profissão.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Bomtempo, 2003.
- _____. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed, São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. As dimensões da crise no mundo do trabalho. In: Olho na História. Nº 04. Retirado em 03 de junho de 2013 de <http://www.olhodahistoria.ufba.br/04antune.html>
- _____. ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil Reestruturação e precariedade. Revista Nueva Sociedad, Especial em português, junho de 2012. Retirado em 04 de Fevereiro de 2013 de www.nuso.org/upload/articulos/3859_1.pdf.
- BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.
- FLORES, Maria dos los Ángeles Castilho; TIRADO, Maria Del Carmen Montero. La naturaleza Del trabajo docente dos profesores de la Escuela Primaria Pública. In: OLIVEIRA, Dalila; FELDFEBER, Myriam. Nuevas regulaciones educativas em América Latina: Políticas y procesos del trabajo docente. Peru, UCH, 2010.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 30.ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gestrado/UFMG. Pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil. Dados da pesquisa no RN. Belo Horizonte, 2010.
- HARVEY, David. Condição pós-moderna. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- HOBSBAWM, E. J. 1995. A era dos extremos. O breve século XX : 1914-1991. São Paulo : Companhia das Letras.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1984.
- MELO, Savana D. G. Trabalho, resistência e organização dos docentes. Seminário Internacional da rede de pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro: 22 e 23 de abril de 2010. Retirado em 28 de Maio de 2011 em <http://nupet.iesp.uerj.br>.
- OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In. Dossiê: O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise. Revista Educação e Sociedade. Campinas: v. 28 n. 99 Maio/Ago. 2007. Retirado em 05 de Maio de 2010 em www.cedes.unicamp.br.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, SP, n.89, 2004.v.25
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs). Política e Gestão da Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-18.
- RIBEIRO, Paulo Silvino. Conflitos e Precarização no mundo do trabalho. Retirado em 25 de Maio de 2012 em <http://www.brasilescola.com/sociologia/conflitos-precarizacao-no-mundo-trabalho.htm>.
- SANTOS, Catarina de Almeida; CAMARGOS, Edmilson Ramos. Terceirização e adoecimento dos funcionários da escola. Revista Retratos da Escola [online], v.6, n.11, p.365-377, jul./dez. 2012
- SOUZA, Michele Borges de; LUZ, Silvia Letícia da; TAVARES, André Luís dos Santos. Políticas de valorização dos profissionais da educação básica no Pará: carreira e salário. In. MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). O trabalho docente na educação básica: O Pará em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Bastista Kreuch. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TIRADO, Maria Del Carmen Montero. Debate teórico sobre la profesión docente de lós profesores de educaión primária. El caso de la escuela pública. In: OLIVEIRA, Dalila; FELDFEBER, Myriam. Nuevas regulaciones educativas em América Latina: Políticas y procesos del trabajo docente. Peru, UCH, 2010.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs). Política e Gestão da Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-18.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In. ANTUNES, Ricardo (org) Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

Políticas públicas e formação do professor de Educação Infantil no Brasil: uma necessidade urgente.

Alessandra Maia Lima Alves¹⁴⁰

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo analisar as políticas públicas para a formação dos professores de Educação Infantil no Brasil a partir da promulgação da Constituição de 1988, documento que segundo Kishimoto (1999) amplia o debate sobre a necessidade de formação profissional para atuação na Educação Infantil. Outras legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (nº 8.069/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e a Lei Orgânica de Assistência Social (nº 8.742/93), inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo-a o direito à educação e impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições próprias. No entanto, historicamente a formação desses profissionais se configura como um dos “gargalos” do atendimento de qualidade ofertado à infância, visto a precarização da mesma. Essa se relaciona ao caráter dual que o atendimento à infância no Brasil recebeu, qual seja creche para a infância pobre com caráter assistencial e pré-escola com viés educacional para as mais abastadas. As variações no caráter do atendimento voltado à infância repercutiam sobre os profissionais que atuavam junto às crianças. Nas instituições assistencialistas os adultos que prestavam serviços, eram chamadas de criadeiras, fazedoras de anjos, babás, entre outras denominações que reafirmavam o cuidado e a guarda das crianças pequenas como finalidade precípua. Já para as crianças acima de 4 anos, as denominações se baseavam em preceitos mais científicos e educativos, como professoras e jardineiras. Os profissionais de creches e pré-escolas tinham objetivos aparentemente diferentes em relação ao atendimento, uma vez que os primeiros deveriam se preocupar mais com os aspectos assistenciais e os segundos mais com aspectos educacionais. Não se afirma que não havia elementos educativos no atendimento oferecido nas creches. O que se afirma é que as profissionais eram preparadas de forma diferenciada também. As docentes que atuavam com o pré-escolar, geralmente, segundo KULHMANN JR (1998), eram formadas em escolas normais, que tinham no pensamento de Froebel e de outros pensadores a base teórica para definir seus objetivos de profissionalização. Quanto às profissionais que atuavam em creches, pode-se dizer que havia a ausência de referencial teórico cientificamente elaborado que fundamentasse a preparação profissional, quando havia. A falta de qualificação adequada entre as profissionais que lidam com a educação infantil era situação recorrente e que, quanto menor fosse a criança, menos qualificação possuía a profissional. Até antes LDB de 1996, a profissional de creche não qualificação específica para o trabalho com crianças pequena. Já para o que atuava com a pré-escola, a formação no curso de Magistério, modalidade normal, era o requisito mínimo necessário. Para descrever e compreender sobre a formação do professor de educação infantil no Brasil foi feito um levantamento bibliográfico com o objetivo saber o diálogo que os autores, que se dedicam ao tema, estão travando. A reflexão dos mesmos se faz presente nesse trabalho. Foram realizados, ainda análises de dados estatísticos que traduzem a situação da formação no país.

¹⁴⁰ Nos séculos XVIII e XIX havia uma forte campanha para que as mães cuidassem e amamentassem seus filhos que atingiu, em sua maioria, as classes média e rica, na qual a mãe poderia dedicar-se exclusivamente aos seus filhos.

Palavras-chaves: Formação de Professores, Políticas Públicas e Educação Infantil.

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo analisar as políticas públicas para a formação dos professores de Educação Infantil no Brasil a partir da promulgação da Constituição de 1988, documento que segundo Kishimoto (1999) amplia o debate sobre a necessidade de formação profissional para atuação na Educação Infantil. Segundo a autora estes dispositivos permitiram a inserção da criança de 0 a 6 anos na Educação Básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária.

Outras legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (nº 8.069/90), que, entre outros, reforça o direito da criança de zero a seis anos ao atendimento em instituições próprias; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), que estabelece que este segmento educacional passa a ser dever do Estado, sob a responsabilidade dos Municípios (Artigo 11, V), e determina, ineditamente, que a educação para a infância se configura como primeira etapa da educação básica. Essa legislação federal, em seu artigo 87 institui, ainda, a Década da Educação, que define que somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A formação mínima exigida para atuar neste segmento educacional é a de nível médio na modalidade normal (Art. 62).

A Lei Orgânica de Assistência Social (nº 8.742/93), inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo-a o direito à educação e impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições próprias.

No entanto, historicamente a formação desses profissionais se configura como um dos “gargalos” do atendimento de qualidade ofertado à infância visto a precarização da mesma. Essa se relaciona ao caráter dual que o atendimento à infância no Brasil recebeu, qual seja creche para a infância pobre com caráter assistencial e pré-escola com viés educacional para as mais abastadas.

As variações no caráter do atendimento voltado à infância repercutiam sobre os profissionais que atuavam junto às crianças. Nas instituições assistencialistas os adultos que prestavam serviços, eram chamados de criadeiras, fazedoras de anjos, babás, entre outras denominações que reafirmavam o cuidado e a guarda das crianças pequenas como finalidade precípua. Já para as crianças acima de 4 anos, as denominações se baseavam em preceitos mais científicos e educativos, como professoras e jardineiras.

Os profissionais de creches e pré-escolas tinham objetivos aparentemente diferentes em relação ao atendimento, uma vez que os primeiros deveriam se preocupar mais com os aspectos assistenciais e os segundos mais com aspectos educacionais.

As docentes que atuavam com o pré-escolar, geralmente, segundo KULHMANN JR (1998 e 1999), eram formadas em escolas normais, que tinham no pensamento de Froebel e de outros pensadores a base teórica para definir seus objetivos de profissionalização. Quanto às profissionais que atuavam em creches, pode-se dizer que havia a ausência de referencial teórico cientificamente elaborado que fundamentasse a preparação profissional, quando havia.

A falta de qualificação adequada entre as profissionais que lidam com a educação infantil era situação recorrente e que, quanto menor fosse a criança, menos qualificação possuía a profissional. Até antes LDB de 1996, à profissional de creche não qualificação específica para o trabalho com crianças pequenas. Já para o que atuava com a pré-escola, a formação no curso de Magistério, modalidade normal, era o requisito mínimo necessário. Para descrever e compreender sobre a formação do professor de educação infantil no Brasil foi feito um levantamento bibliográfico com o objetivo saber o diálogo que os autores, que se dedicam ao tema, estão travando. A reflexão dos mesmos se faz presente nesse trabalho. Foram realizados, ainda análises de dados estatísticos sobre o tema. A seguir conto um pouco da história das creches e pré-escolas.

Breve histórico da Educação Infantil- creches e pré-escola

No Brasil, como em outros países do mundo ocidental, as creches, como modo de guarda diário de crianças pequenas, surgiram vinculadas às necessidades do trabalho feminino industrial fora do domicílio, visando também a responder questões diversas como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos e a moralização das famílias operárias.

Segundo Pardal (2005), a creche que foi instalada no Brasil seguia modelos internacionais, principalmente os franceses (“sala de asilo e creches”), e tinha a finalidade de liberar a mão-de-obra, da mãe, sobretudo, pobre¹⁴¹, o da escrava ou da ex-escrava. O Jornal “Mai de Família” (citado pela autora) destacava que no Brasil a instalação de creches e instituições de amparo era de fundamental importância, principalmente após a abolição da escravatura. Sendo assim, muitas crianças desprovidas de recursos financeiros precisaram de amparo, assistência e proteção. Essas e outras questões foram reforçadas pelo processo de industrialização e urbanização que se aceleraram a partir da década de 1920.

Outra proposta que se vê surgir no século XIX foi o Jardim-de-Infância. Primeiramente, começou a se expandir na Europa com o objetivo de que tanto crianças pobres como ricas pudessem utilizar do método Froebel que salientava que os pequenos tinham que ter acesso aos jogos educativos e muita vida ao ar livre. Não era exigido que a mãe trabalhasse fora para encaminhar seus filhos ao Jardim de Infância, já que se destacava a importância de as crianças se desenvolverem e aprenderem lado a lado. (PARDAL, 2005). A preocupação com o desenvolvimento infantil neste momento se intensifica. O lado educacional conquista cada vez mais seu espaço, não se enfatizando apenas o lado assistencial.

No Brasil, observa-se que o atendimento à infância era dual¹⁴²: pré-escola para as crianças ricas e creches para as crianças pobres. As funções das instituições também se mostravam bem diversificadas, pois, enquanto as primeiras estavam voltadas para o desenvolvimento infantil, enfatizando os aspectos pedagógicos educacionais, as segundas voltam-se mais para o amparo e proteção, visando atender às necessidades básicas das crianças, quando seus responsáveis não estavam presentes.

Em termos de políticas públicas educacionais para a educação infantil, o poder público tateava, com algumas iniciativas, durante a década de 1980, embora a Educação Infantil existisse no Brasil há mais de

¹⁴¹ Tal concepção expressou determinado período, especificadamente o final do século XIX e início do século XX . Posteriormente, houve a difusão/ expansão da pré-escola baseada na Teoria da Educação Compensatória (para o pobre em geral).

¹⁴² A referida lei foi sendo modificada, no decorrer dos seus 17 anos de vigência. A última alteração foi pela i nº 12.796, de 2013.

um século. Os avanços nos programas de políticas públicas foram certamente impulsionados pela reorganização geral da sociedade civil que provocava conquistas no âmbito da legislação, conforme já destacado.

A qualidade na educação e a igualdade de oportunidades educacionais estiveram presentes nos discursos oficiais, configurando-se como uma bandeira dos educadores ao longo de nossa história. Porém, a realidade educacional, quando analisada, mostra-nos um quadro muito diferente, apontando desigualdades nos vários níveis da educação brasileira. Observa-se uma imensa distância entre os ideais de democratização do ensino e a concretização das propostas divulgadas nos discursos oficiais. A década de 1980 configurou um período de transição na prática e no debate relativo à educação da criança pequena.

Kramer (1998) registrou que as implementações das ações, no período de 1975/1987, configuraram-se em respostas do Estado a determinados problemas existentes no setor educacional, mas configuraram-se, acima de tudo como, uma resposta à mobilização e à crítica dos diferentes setores da sociedade brasileira à situação da infância. Apesar disso, esse movimento impulsionava o discurso sobre a importância da educação infantil e, pode-se dizer, provocava um avanço significativo das políticas públicas.

Percebe-se que embora a educação infantil ganhasse espaço nos palcos do Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias de Educação, foi com o movimento nacional “Criança Constituinte”, promovido de junho de 1986 a outubro de 1988 por vários organismos públicos e privados, que a exigência da educação infantil tornou-se realidade forte e irreversível no País.

A comissão Criança Constituinte foi formada por sete ministérios e oito organizações não governamentais. Outros grupos independentes ou articulados com o Movimento Nacional Criança e Constituinte também levantaram bandeira, resultando no reconhecimento da educação de zero a seis anos como um direito da criança, uma vez que se destaca, na Constituição de 1988 (art. 205), como já anunciado no escopo desse trabalho, que a educação é direito de todos.

A nova Carta Constitucional reconhece, ainda, à creche e à pré-escola, um caráter educativo, tentando romper o enfoque assistencialista que permeava tais instituições. Já Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, vem para reforçar esses direitos da criança, quando dispõe em seus artigos:

Art. 53- A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 54- É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV-Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.(BRASIL, 1990).

Segundo Kuhlmann (2000), o crescimento do número de instituições e de matrículas acompanha-se de definições normativas e legais, da formulação de políticas, da reformulação de práticas, da realização de pesquisas. Devido às propostas vindas da própria área, a Constituição de 1988 vai estabelecer, também, que as creches e pré-escolas passassem a compor os sistemas educacionais. Essa determinação

constitucional ganha estatuto legal mais definido apenas oito anos mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96¹⁴³.

A LDB (nº. 9.394/96), em seu art.29. define a Educação Infantil, ineditamente, como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança menor de sete anos de idade, *“em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”* (BRASIL, 1996). Essa etapa da educação deverá ser oferecida, definida pelo art.30, em: *“Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade e Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.”*

Com relação à avaliação, o Art. 31. da referida Lei destaca que nesse segmento de ensino deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo sendo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996). Art. 31.

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: a carga horária deverá ser de anual de oitocentas horas, distribuída por um mínimo de duzentos dias de trabalho educacional; o atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o parcial e de sete horas para a jornada integral; O controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de sessenta por cento do total de horas; a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Sobre a formação docente, foco central desse trabalho, o art. 62-A, a mesma Lei estabelece que deve ser realizada por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Por fim, o artigo 89, expressa que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Os artigos destacado da LDB (nº 9.394\96) anunciam as diversas conquistas legais para esse segmento educacional. Tais avanços, em grande parte, representam os frutos de várias lutas travadas pelo conjunto dos educadores infantis brasileiros com o propósito maior de melhorar a qualidade do atendimento à infância brasileira. Mas é importante salientar que, ainda, há uma significativa distância entre o que está disposto em nível legal e a sua aplicabilidade em nível real. Apesar dos textos legislativos garantirem o direito à educação para crianças pequenas, à maioria das crianças brasileiras, vítimas da desigualdade social reforçada pela lógica de mercado, ainda não têm acesso à educação infantil.

Segundo o MEC (1997)¹⁴⁴, a formação de professores para a Educação Infantil deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter educativo. A formação adequada de tais professores concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de se estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências.

A atual situação da Educação Infantil, no Brasil, impõe que sejam consideradas propostas de formação do professor que contemplem as exigências da qualidade do atendimento e o direito à profissionalização.

¹⁴³ O texto “Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para Educação Infantil”, MEC/SEP/DPE/COEDI, 1997, traz diversas orientações para os profissionais que atuam e que atuaram com esta modalidade de ensino.

¹⁴⁴ Gatti (1997) organizou sua pesquisa considerando este marco no tempo. Ela comparou o quadro de formação dos docentes em 1984 a 1995.

Torna-se imprescindível estabelecer princípios norteadores, critérios objetivos, orientações precisas e condições que viabilizem a formação adequada dos professores que atuam ou venham a atuar na faixa etária de zero a seis anos.

No documento "Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a educação infantil" (MEC,1997) produzido e aprovado pelos participantes do Projeto "Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil", a formação recebeu especial destaque, explicitando as seguintes orientações relativas aos profissionais que lidam diretamente com as crianças ou que atuam na gestão, supervisão ou orientação de creches e pré-escolas, como: o docente de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar de forma indissociável da criança na faixa de zero a seis anos de idade; devem ser formados em cursos de nível superior, admitida como formação mínima oferecida em nível médio (modalidade normal); a formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira; a formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve pautar-se pelos princípios gerais e orientações expressos neste documento, entre outros.

Considerando o significativo número de profissionais que não têm a formação mínima prevista na LDB, o documento "Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a Educação Infantil" apresenta ainda questões referentes ao sistema de ensino, explicitando que estes deverão criar oportunidades para capacitar os profissionais das instituições dessa modalidade de ensino. Quanto aos educadores em exercício em creches e pré-escolas que possuem formação inferior ao ensino médio, deverão criar, diretamente ou através de convênio, cursos para a formação regular. Os Conselhos de Educação deverão regulamentar a qualificação profissional do leigo de educação infantil em nível de ensino fundamental, em caráter emergencial, viabilizando o prosseguimento de estudos para a habilitação mínima em nível médio.

Vale lembrar que a Lei 9394/96 possibilita a qualificação profissional, em articulação com o ensino regular ou por outras estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou, ainda, pela formação em serviço que assume importância fundamental durante toda a Década da Educação.

Outro subsídio para a estruturação da formação de professores de educação infantil é o documento "Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental" (MEC,1998b). Esse documento afirma a necessidade de que a formação de professores - em qualquer nível - deve ser feita em instituições especificamente voltadas para essa finalidade, tendo como propósito fundamental constituir-se em espaço de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores e que as escolas de formação devem formular e desenvolver projetos pedagógicos próprios (RCNEI, 1998). No documento está expresso que:

“os profissionais que atuam direto com crianças pequenas devem possuir competências polivalentes. Isto significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, abrangendo desde cuidados básicos essenciais até saberes específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se também um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias, a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.” (MEC, 1998b)

Mesmo que o RCNEI (1998) pontue que: a busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos

humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade necessárias e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento. No transcorrer de seus três volumes, não discute como isso será alcançado no País, quais serão as políticas desenvolvidas, ressaltando apenas que: *“a implementação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos docentes que atuam nas instituições”* (RCNEI, 1999).

Esse discurso descontextualizado, simplista, acaba por delegar aos profissionais a responsabilidade por um atendimento de qualidade, como se isso fosse possível independente das condições materiais concretas que possuem para desenvolvê-las. Escamoteia-se assim a real situação do atendimento à infância brasileira, não questionando as diferentes modalidades de instituições e de atendimento que hoje prestam esse serviço, a formação e qualificação das pessoas que aí desenvolvem seus trabalhos. Justificam-se os programas iniciados no governo militar, incentiva-se os atendimentos não formais e ratifica-se a concepção de educação infantil como uma solução e uma necessidade apenas para as mulheres que possuem atividades fora de suas residências. Reafirma a desqualificação dessa área e de seus profissionais, uma vez que esse tipo de atendimento é realizado por pessoas leigas ou por profissionais que consideram esse nível educativo apenas como lugar de passagem. Consolida-se uma política muito mais de exclusão do que de “equalização de oportunidades” como anunciam os documentos.

Num país em que não há políticas efetivas para a ampliação da área, para formação de seus profissionais, nem garantia mínima de infra-estrutura para o funcionamento das instituições que já desenvolvem trabalhos, em que a educação infantil é considerada inferior à educação fundamental, possivelmente o mais urgente fosse reivindicar esse direito. Importante ainda salientar que, qualquer movimento buscando o melhoramento desse nível educacional supõe a formação de seus profissionais. Questão bastante complexa no momento presente, principalmente quando se observa que há uma requalificação do corpo docente no ensino fundamental e uma desqualificação dos profissionais da educação infantil.

Segundo Rosemberg (1999), a implantação da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério — FUNDEF — prenuncia uma nova “depuração”: a passagem de leigos do ensino fundamental para a educação infantil e uma transferência inversa de docentes qualificados da educação infantil para o ensino fundamental. Assim, parece que as alternativas hoje implantadas e/ou incentivadas pelo Estado, traduzidas no RCNEI, são mais uma forma de “lidar pobremente com a pobreza” do que uma proposta que respeite a especificidade da educação infantil, que respeite os meninos e meninas atendidos, que respeite os adultos que ali desenvolvem seus trabalhos. A expansão da educação infantil não pode ocorrer somente na dimensão quantitativa, mas deve vir acompanhada de qualidade, que implica em valorização dos recursos humanos.

A formação continuada se configura outro aspecto relevante quando se quer discutir sobre a formação do profissional de educação infantil, como qualquer outro segmento. Segundo Gatti (1997), a necessidade da formação continuada faz-se cada vez mais presente, como meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar. Neste aspecto, ou seja, na possibilidade de combinação de formações variadas de diferentes áreas de conhecimento, têm a formação continuada melhores condições de resposta imediata aos reclamos do momento atual do que a educação pré-serviço. Esta formação tem condições de trabalhar em consonância com novos padrões de aprendizagem que emergem no exercício profissional e na experiência de vida de pessoas, em particular para o caso em discussão dos professores. Mas, para

cumprir este papel, as próprias instituições formadoras e seu pessoal precisam estar conscientes destas questões, integrados às novas perspectivas sociais e culturais e atentos aos sinais de transição e mudança.

A abordagem da formação do profissional de educação é um tema difícil, pois é necessário primeiramente olhar para a história da educação do país e para as lutas sociais. Para entendermos melhor os problemas da escola, da formação do profissional da educação, é preciso sair da escola e olharmos também para fora dela, tentando entender alguns movimentos que se deram no decorrer da história brasileira. A história da formação dos profissionais de educação tem uma articulação direta com a situação sócio, política e econômica do país.

Abreu e Dias (2004) explicitam que estas formulações legislativas não têm sido suficientes para reverter o quadro do histórico descaso para com os educadores, traduzindo-se em uma enorme dívida do Estado brasileiro para com estes profissionais. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) apud Freitas (2002, p. 145) faz menção à existência de uma “[...] conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira”.

Em 2005, o CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. No seu artigo 2º, lemos:

“As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (CNE/CP 1/2006)

Ainda, em 2005, o MEC, em parceria com os municípios interessados, lançou o ProInfantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, que representa um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação. Podem participar tanto professores da rede pública quanto aqueles que atuam na rede privada sem fins lucrativos. As metas estabelecidas para ano de 2009 foi à formação de 16 mil professores e para ano de 2011 de mais 20 mil professores. Essa iniciativa anuncia a situação da formação dos professores que atuam em Educação Infantil no Brasil. Como descrito no título: *“uma necessidade urgente.”*

Busquei, ao longo do texto, identificar em alguns documentos elaborados pelo MEC como a educação infantil é referida nos mesmos, enfatizando aspectos relacionados aos profissionais docentes e não docentes que estão envolvidos com a educação infantil, privilegiando a formação e qualificação dos mesmos.

Ao construir esta revisão de literatura objetivei entender a formação do professor de educação infantil, dentro de um contexto histórico-político e social no qual a educação infantil está inserida. A questão central que enfocamos foi a importância que a formação do profissional de educação infantil foi assumindo no decorrer dos anos e como é tratada atualmente; isto na tentativa de colocar em debate lacunas que estão

presentes na Educação Infantil, especificamente na formação, por considerá-la essencial, e que precisam ser sanadas para que, realmente, se tenha um atendimento de qualidade para as crianças menores de 6 anos. A seguir estão apresentados alguns dados estatísticos que nos fazem refletir a situação dos profissionais no Brasil

Dados estatísticos: urgência na formação

Ao discutir sobre políticas públicas para educação infantil, BARRETO (2001) registra informações estatísticas referentes à inserção de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos na educação em 1999. Para a autora, o número crescente de crianças beneficiadas com o atendimento educacional e as novas demandas produzidas tenderiam a influenciar a postura da profissional de educação infantil, diferenciando daquela exigida nos anos 80. A formação delineava-se como elemento imprescindível para melhorar a qualidade de ensino e para a atuação profissional.

A taxa de frequência à creche e pré-escola das crianças de zero a três anos, no Brasil, era de cerca de 9,2% em 1999, segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, realizada pelo IBGE. Para as crianças de 4 a 6 anos, era de 50,1%; além daqueles (8,1%) que, nessa faixa etária, já se encontravam no ensino fundamental. A área rural da região Norte do país não está presente nestes dados estatísticos por ser muito pequena a presença de crianças nesta faixa etária em estabelecimentos de ensino (cf. BARRETO, 2001).

Segundo o Censo Escolar de 2001, nas classes brasileiras de pré-escola, 67,5% dos docentes têm nível médio e 23,1% possuem curso superior; no Nordeste os professores com graduação representam apenas 5,3% do total, ou seja, uma quantidade mínima de professores com este grau de ensino.

Seguem-se alguns dados que mostram como o pré-escolar foi se expandindo a partir da década de 1970 e outros (descrito por GATTI, 1997) que demonstram, especificamente, sobre a formação do professor de educação infantil, destacando o pré-escolar, que vêm confirmar a situação mencionada no texto até o presente momento. Considero esta iniciativa pertinente, pois demonstram, numericamente, como a configuração do quadro de formação vem se modificando, apesar de ser, ainda, deficitário, no decorrer dos anos.

No período que compreende os anos de 1984 e 1995¹⁴⁵, o número de funções docentes no país, atuantes no ensino pré-escolar, aumentou consideravelmente, apresentando uma taxa de crescimento de 156%. São 281.126 professores atuando no Brasil neste nível e 55% na área municipal. A situação relacionada ao grau de formação dos docentes, entretanto, pouco se alterou neste período, embora se observem situações diferenciadas entre regiões do país e em alguns estados.

Regiões Norte e Nordeste havia quase 150.000 funções docentes em pré-escola, a maioria no Nordeste (85%). Em torno de 30% das funções docentes neste nível mostram professores com apenas o 1º. grau, sendo que mais da metade não possui este nível completo (19% no Norte e 22,3% no Nordeste). Nessas regiões, alguns estados se destacam pelo baixo nível de formação dos professores nas pré-escolas, observando-se, através dos dados, uma deterioração do quadro no período analisado. Este é o caso de Alagoas, Pará, Bahia, Paraíba e Piauí, onde houve um aumento da participação de funções docentes

¹⁴⁵ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Universidade do Minho-UMinho

apenas com formação de 1º. grau e diminuição daquelas com curso de habilitação para o Magistério de 2º. grau.

Nas regiões Centro-Oeste o número de docentes no ensino pré-escolar dobrou entre 1984 e 1994, passando de 6.379 para 12.939, observando-se também uma sensível melhoria no seu perfil de formação. O atendimento à pré-escola é bem pequeno, como se vê. O quadro de formação de docentes, na região, no pré-escolar, em 1994, apresenta as seguintes características apresentada na tabela 1.

Tabela 1

Grau de formação, em porcentagem, associados às funções docentes na pré-escola na região Centro-Oeste. Região Centro

1º. grau		magistério		licenciatura	
incompleto	completo	incompleto	completo	incompleto	completo
3,3	4,8	4,2	59,4	5,7	18,3

Fonte: INEP\IBGE\MEC

Nas regiões Sudeste e Sul são em número de 118.334 as funções docentes em pré-escola, observa-se os menores percentuais de funções docentes não habilitadas para atuarem no ensino pré-escola e o menor nível de formação das mesmas, desde 1984. Os dados de 1994 mantêm essa boa situação com aperfeiçoamento notadamente em alguns estados. Este é o caso de Espírito Santo e Minas Gerais, no Sudeste, e dos três estados do Sul do país, os quais, no período considerado (1984 a 1994), reduziram a participação de docentes com o 1º grau, ampliando a formação em cursos de Licenciatura e de habilitação em nível de 2º grau.

Dados publicados pelo INEP (2003), que reúne algumas das principais estatísticas sobre a situação dos professores no Brasil, foram divulgados com o objetivo de se traçar um panorama sobre os profissionais desta área educacional. Para subsidiar o debate utilizarei dados referentes à situação dos docentes que atuam em pré-escola. Esta publicação enfatiza que o índice de docentes com formação superior e licenciatura atuando na pré-escola aumentou de 16,3% em 1996 para 22,5% em 2002. Todas as regiões contribuíram para este aumento: Sul, que passou de 21,8% (1996) para 28,4% (2002); Centro-Oeste, de 21,1% (1996) para 27,5% (2002); Sudeste, de 28,2% para 33,5% (2002); Nordeste, de 3,8% (1996) para 8% (2002); e, finalmente, a Região Norte, com o menor crescimento, passando de 2% (1996) para 3,1% (2002). A tabela 2 a seguir demonstra estes dados, bem como sobre outros níveis da educação.

Tabela 2

Grau de formação, em porcentagem, relacionada às funções docentes na pré-escola no Brasil e estados brasileiros (1991 a 2002)

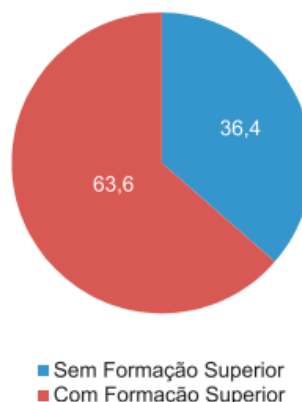
Unidade Geográfica	Grau de Formação					
	Ano	Fundamental	Médio		Superior	
		Até/ Fundamental	Com/ Magistério	Sem/ Magistério	Sem/ Licenciatura	Com/ Licenciatura
Brasil	1991	18,9	56,6	7,4	1,3	15,8
	1996	16,1	61,4	4,3	2,0	16,3
	2002	4,4	64,0	4,2	4,9	22,5
Norte	1991	33,3	59,8	5,1	0,1	1,7
	1996	30,4	63,8	3,5	0,3	2,0
	2002	6,4	86,8	2,1	1,6	3,1
Nordeste	1991	37,1	54,1	4,9	0,4	3,6
	1996	31,1	61,1	3,2	0,8	3,8
	2002	8,6	77,1	3,9	2,4	8,0
Sudeste	1991	1,3	60,1	8,2	2,2	25,3
	1996	2,4	62,2	4,3	2,9	28,2
	2002	1,5	55,1	3,6	6,4	33,5
Sul	1991	13,2	53,0	9,8	1,3	22,7
	1996	9,0	58,2	7,7	3,3	21,8
	2002	3,9	53,9	6,6	7,3	28,4
Centro-Oeste	1991	13,4	53,8	13,8	2,0	17,1
	1996	9,2	62,4	4,8	2,4	21,1
	2002	2,9	57,5	6,7	5,4	27,5

Fonte MEC/INEP

Com relação à formação do professor de Educação Infantil, na atualidade, o gráfico 1, mostra, que existe, ainda, uma porcentagem expressiva de profissionais sem formação específica atuando no Brasil.

Gráfico 1

Educação Infantil- Percentual de Docentes
por Grau de Formação – Brasil- 2012



Fonte: Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.

Apesar dos dados acima demonstrarem que houve um aumento no índice de professores com curso superior, eles demonstram que ainda está longe de se atingir o que especifica a LDB de 1996: que todos os profissionais que atuam com a educação infantil e outros segmentos deverão ter nível superior. Outro aspecto que a tabela demonstra, mesmo que com um número reduzido, é que há muitos profissionais com a escolarização em nível fundamental (não especificando se completo ou incompleto) e a maioria fez o magistério, curso que, apesar de ser aceito como mínimo para se atuar na educação infantil, não prepara especificamente para atuar na área.

Considerações finais

Como foi apresentado, a legislação apenas propõe o que deve ser feito quanto à formação profissional dos que atuam na educação infantil, cabendo aos governos competentes a execução do que está sendo proposto. A situação de distanciamento entre o que diz a lei e a atual realidade dos professores da educação infantil reafirma a falta de formação adequada, remuneração baixa e condições precárias de trabalho.

A formação dos profissionais da educação infantil deveria merecer uma atenção mais do que especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa etária de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, para o que se exige formação permanente e renovação constante.

Referências

ABREU, Shirley Elziane Diniz e DIAS, Adelaide Alves. Políticas públicas para a formação do educador infantil pós-Ldb/96: questionamentos e proposições. Linhas, Vol. 5, No 1 (2004).

<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1235>. Acesso em 07/03/2013.

BARRETO, Angela M. Rabelo F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. Texto apresentado na ANPED, 2001.

- BRASIL. ProInfantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. MEC\Brasília. 2005
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei nº. 9.394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil I*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. o CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1\2006. Brasília. 2006
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil I*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 1999.
- BRASIL. "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão preliminar".Brasília: MEC/Coedi, 1998a.
- Brasil. Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ministério da Educação MEC/SEP/DPE, 1998b.
- Brasil. Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para Educação Infantil. MEC/SEP/DPE/COEDI, 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988
- BRASIL. Lei Orgânica de Assistência Social. nº 8.742/93. Brasília, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 1990.
- INEP\BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília, 2013.
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informações Recolhidas no sit: www.inep.gov.br.
- GATTI, Bernadete A. Formação de Professores e Carreira. Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas, Autores Associados, 1997.
- KRAMER, Sônia. A Política do Pré-Escolar Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiame, 1984.
- KUHLMANN JR., Móyses. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, 210p.
- PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O Cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In.: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.) . Educação da Infância: História e Política. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2005.
- KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade. Campinas: nº 68, 1999, p. 61-79.
- ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, n.107, p. 7-40, jun. 1999.

A gestão do trabalho pedagógico frente às políticas educacionais de regulação: existe espaço para construção de práticas pedagógicas mais autônomas?

Terciana Vidal Moura¹⁴⁶

Resumo

A presente pesquisa que pretende abordar sobre a influência das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho pedagógico dos professores emerge do meu doutoramento que vem sendo realizado no Instituto de Ciências da Educação da Universidade do Minho – Portugal. Aspira investigar: Qual o impacto das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho docente em sala de aula? E quais estratégias os professores tem utilizados para promover práticas pedagógicas mais autônomas no contexto de regulação? Constitui-se numa pesquisa de abordagem metodológica qualitativa e vincula-se à abordagem sócio-histórica de pesquisa. Configura-se como um “Estudo de Caso”, que toma como universo de pesquisa um Núcleo Escolar Rural que integra o Sistema de Municipal de Ensino de Amargosa. A conjuntura da acumulação flexível do capital trouxe sérias implicações para os sistemas educativos gerando uma grande expectativa do capital e da sociedade em relação à educação e ao trabalho do professor que passou a ser responsável pelo fracasso escolar, demandando o processo de reestruturação do trabalho docente e impondo a necessidade de “reformular os professores”, no sentido de redefinir sua identidade social. Assim, através de vários mecanismos de regulação e de *tecnologias da reforma*, o Estado, age no sentido de monitorar a educação buscando atender a lógica da produção e acumulação flexível do capital. Desse modo, as políticas educacionais têm colocado o professor como protagonista desse processo, afetando profundamente a organização do trabalho pedagógico no chão das escolas, em termos de maior controle pedagógico e menor autonomia sobre o seu fazer e pensar, como também, a partir de processos de subjetivação, a produção e monitoramento da identidade profissional. As considerações acima tecidas levam-me a problematizar sobre a importância da autonomia do trabalho docente. Porém, dentro da lógica das políticas de regulação a autonomia docente tem se limitado ao discurso das políticas, tornando-se uma *autonomia imaginada*, e sua efetivação fica distante do seu real sentido, tornando-se uma *mistificação legal*. O professor nesse contexto de regulação tem exercido mais o papel de “colaborador” do que de um “intelectual”, fazendo da docência uma atividade cada vez mais regulada, e sem muitos espaços para *autoria* pedagógica. No município de Amargosa- BA, a Secretaria Municipal de Educação instituiu desde 2010 uma política local de cunha regulador e gerencialista denominada Índice Guia de Avaliação de Desempenho que, aliada ao conjunto de outras políticas de regulação do MEC, tem provocado um grande impacto na gestão do trabalho pedagógico nas escolas. O Índice Guia por estar ancorada no modelo de gestão gerencial, impõe muitas responsabilidades à gestão e principalmente aos professores das escolas. As observações assistemáticas e contato inicial no interior das escolas têm permitido identificar alguns mecanismos de controle do trabalho pedagógico na sala de aula. Apontamos a relevância dessa pesquisa pela perspectiva de contribuir para ampliar o *estado da arte* sobre essa temática e pelas possibilidades de diálogo entre as discussões já produzidas com as singularidades que este estudo encerra.

Palavras-chave: Gestão do Trabalho Pedagógico - Políticas de Regulação – Autonomia

¹⁴⁶ Projeto coordenador pelo Prof. Dr. Luiz Flávio Reis Godinho do CFP/UFRB.

Introdução

A minha inquietação investigativa tem como tema “A gestão do trabalho pedagógico dos professores das escolas do campo frente às Políticas Educacionais de Regulação” e pretende abordar sobre a influência das políticas educacionais de regulação na organização e gestão do trabalho pedagógico dos professores. Emerge do meu envolvimento âmbito da pesquisa em dois projetos de pesquisa que trazem como foco a questão do trabalho docente e as políticas educacionais, investigados por diferentes ângulos e perspectivas. O primeiro projeto, intitulado “Os sentidos atribuídos ao trabalho por professores da educação básica no Recôncavo Sul da Bahia (2010-2012)”¹⁴⁷, trata-se de uma pesquisa financiada pela **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB** que buscou investigar os sentidos atribuídos ao trabalho docente pelos professores, na perspectiva de analisar quais as percepções docentes sobre o cotidiano de trabalho e profissional na região do entorno do CFP/UFRB. Mais especificamente, buscou-se compreender as representações sociais docentes vinculadas ao labor em algumas comunidades escolares, urbanas e rurais, de alguns municípios do Recôncavo Sul da Bahia. Nesse projeto, o nosso foco de investigação foi o trabalho docente dos professores que atuam nas classes multisseriadas¹⁴⁸ nas escolas rurais do município de Amargosa-Bahia. Esse foco foi escolhido pela minha inserção no período de 2008 a 2011 em outro projeto de pesquisa interinstitucional intitulado “Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil”¹⁴⁹. Este, financiada pela FAPESB e pelo CNPq, configurou-se numa pesquisa em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre diferentes os grupos de pesquisa. Voltou-se para o estudo dos sujeitos, das práticas e das instituições educacionais do/no campo, tomando a escola como lugar de aprendizagem e intervenção social capaz de promover o dinamismo local (SOUZA, 2008). O nosso foco de investigação nesse projeto foi compreender a prática pedagógica dos professores que atuam nas classes multisseriadas nas escolas rurais de Amargosa. O processo de pesquisa nos conduziu a problematizar como as políticas educacionais de regulação têm afetado a prática pedagógica dos professores, estrangulando sua autonomia e autoria pedagógica quanto à gestão e condução do trabalho na sala de aula, o que nos levou a defender a “pedagogia das classes multisseriadas” oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado, no contexto das políticas de regulação do Ministério da Educação (MEC), como uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que revela outras possibilidades formativas e de práticas concebendo os professores como “sujeitos” e “autores” de seu fazer pedagógico (MOURA e SANTOS, 2012).

A partir dessas considerações a presente pesquisa aspira investigar: Qual o impacto das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho docente em sala de aula? E quais estratégias os professores tem utilizados para promover práticas pedagógicas mais autônomas no contexto de regulação? A investigação tem por objetivos: Estabelecer a relação no campo teórico entre as políticas educativas

¹⁴⁷ O fenômeno das classes multisseriadas é caracterizado pela junção de alunos de diferentes “séries” em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor. Têm sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte do Brasil.

¹⁴⁸ Projeto coordenador pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

¹⁴⁹ Trata-se do Índice Guia de Avaliação de Desempenho, uma tecnologia gerencial criada por João Batista Mares Guia, sociólogo brasileiro, ex-Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais (1995-1998), agora consultor educacional de várias secretarias estaduais e municipais de Educação, no Brasil pela “Mares Guia e Rennó – Consultoria em Educação e Planejamento”.

conservadoras, gerencialistas, e seus mecanismos e dispositivos de regulação; Analisar e compreender como as políticas educacionais, em suas diferentes formas de regulação, têm influenciado na gestão e organização do trabalho pedagógico dos professores do campo na sala de aula; e identificar as estratégias utilizadas pelos professores para superar os limites dessa regulação e construir práticas pedagógicas mais autônomas no contexto da sala de aula.

O problema aqui apresentado para investigação exige, pelo seu teor, uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. De acordo com Neves (1996) a pesquisa qualitativa traduz um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam compreender um sistema complexo de significados. Pedro Demo (1985) ainda pontua que o objeto das Ciências Sociais é histórico e que as realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas, é específico, condicionado pelo momento histórico, pelo lugar, pelo contexto social/econômico/cultural, por isso, esta investigação também se vincula à abordagem sócio-histórica de pesquisa, pois procura refletir, compreender a realidade e o sujeito em sua totalidade, na tentativa de articular numa perspectiva dialética “os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22). Além disso, a abordagem sócio-histórica busca perceber “os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (op. cit). Configura-se como um “Estudo de Caso”, que toma como universo de pesquisa um Núcleo Escolar Rural que integra o Sistema de Municipal de Ensino de Amargosa que apresenta um contexto mais forte de políticas públicas educacionais de regulação. A opção pelas escolas rurais dá-se pela forte presença destas no contexto educacional do Estado da Bahia e pela minha inserção nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que venho desenvolvendo na UFRB; e, também, pelas possibilidades que a minha pesquisa nesse doutoramento poderá trazer para o fortalecimento do “Projeto de Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da UFRB.

Políticas educacionais de regulação e o trabalho docente

As últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas transformações no mundo, e, talvez, uma das principais delas seja a mudança no papel do Estado-Nação. A crise do capitalismo, o processo de mundialização da economia e a esgotamento do modelo fordista de organização do trabalho provocaram uma tendência mundial de reestruturação e reforma dos Estados Nacionais. A reforma estatal seria uma das soluções para superar a crise do capitalismo no mundo. Essa nova ordem limita o papel do Estado de Bem-Estar social e promove a emergência do Estado-Regulador também denominado como Estado-Avaliador que deve ser descentralizador e, ao mesmo tempo, gerencialista e regulador (OLIVEIRA, 2007; 2011).

O papel dos Estados Nacionais dentro da conjuntura da acumulação flexível do capital traz sérias implicações para os sistemas educativos em todo mundo, devido ao novo sentido que lhe atribuído. Para Afonso (2011, p. 49) o Estado Avaliador adota, “[...] um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos do sistema educativos”. Esse modelo passou a exigir do Estado a adoção de uma “cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados” (idem, ibid). Segundo Maués (2003) a nova

lógica neoliberal, provocou mudanças no mundo do trabalho, passando a exigir um novo capital humano e, portanto uma formação que pudesse dar conta da produção da identidade e do perfil desse trabalhador, agora mais “mais flexível, eficiente e polivalente”. Por isso, o impacto da reforma do Estado e as mudanças no mundo do trabalho trouxeram grandes implicações para o setor educacional, já que a educação que formou para relações de trabalho assentada no fordismo não responde mais pelas demandas da face de acumulação flexível do capitalismo. Desse modo, a escola passou a ser culpabilizada pelos resultados, insucesso escolar dos alunos e pela falta de articulação entre os conteúdos ensinados e às novas expectativas do mundo do trabalho. Ademais, “os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. (MAUÉS, 2003, p. 91). Assim o Estado-Regulador/Avaliador através de vários mecanismos de regulação e de *tecnologias da reforma* (BALL, 2005) age no sentido de monitorar a educação para atender a lógica da produção e acumulação flexível do capital. Hypólito (op. cit, p. 1341) nos chama a atenção para os efeitos dessa regulação quando pontua que:

Os efeitos dessas tecnologias são inúmeros e em escala, atingem desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror).

Para Frigotto (1994 apud NUNES 2002, p. 03), o *receituário* indicado pela reforma estatal constitui-se numa “imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”. Nesse sentido, Nunes (op. cit.) diz que o processo de reestruturação estatal exige uma revisão do projeto educacional do Brasil. Ratificando esta afirmação, Freiras (2004) coloca que a regulação no campo da educação e da formação de professores adquire um papel central e torna-se uma das principais características no cenário e contexto instaurados a partir da “redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo” (p. 44). É preciso investir na qualidade da educação escolar e na formação dos sujeitos, visando à consolidação do projeto de crescimento econômico. Para Peroni (2012, p. 01), a política educacional é parte da redefinição do papel do Estado. Portanto, nessa conjuntura,

As políticas da educação que se realizaram a partir de então estabeleceram reformas e criaram novas regulações, a fim de permitir que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local, as escolas, o currículo se submetessem às novas orientações desse outro modelo (MAUÉS, 2010, p. 2).

Desse modo, as políticas educacionais no Brasil têm sido fortemente influenciadas pelas determinações dos organismos internacionais, que encerram uma perspectiva política e ideológica neoliberal. A preocupação central é ajustar a formação humana aos imperativos do mercado e impingir à educação uma perspectiva economicista, produzindo sujeitos a serviço do modo de produção capitalista no contexto da acumulação flexível do capital. Aqui no Brasil, principalmente após a década de 1990, houve uma intensificação da influência do ideário neoliberal, principalmente na formulação de políticas públicas. Assim, as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas têm (re)assumido uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados. Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, os Parâmetros Curriculares

Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os programas de formação de professores e os programas/sistemas de avaliação externa em larga escala da Educação Básica como a Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, ENCCEJA, IDEB, que para Hypólito (op. cit, p. 1343), a partir de uma articulação sistêmica, “buscam fornecer elementos para as soluções gerenciais, como também, comprovar se a educação está formando para a ordem do capital”. Neste contexto, as políticas de formação docente sofrem grandes influências, pois passam a ser orientadas a partir dessa racionalidade técnica, afetando profundamente o trabalho docente.

Essa conjuntura traz modificações para o trabalho educativo em termos de maior controle pedagógico e menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e, principalmente, um aumento da intensificação do trabalho (DUARTE, 2011; MAUÉS, op. cit.; PACHECO, op. cit). Ainda sobre esta questão, Hypólito (2009, p. 100) alerta que, “novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos do professorado e das escolas: o princípio da competência e modelos gerencialistas de avaliação do sistema são alguns deles” Portanto, a relação entre neoliberalismo e educação e a centralidade da economia na definição de nossas vidas têm repercussão cotidiana e envolvem e delimitam todos os aspectos do contexto social. Tratando do trabalho, saberes e identidade docente, João Barroso (2004) chama atenção para o fato de que as políticas neoliberais de regulação têm o poder de subjetivar práticas e identidades. Assim, essa lógica de controle ultrapassa o gerenciamento da organização escolar e passa a subjetivar a identidade docente, operando de eficiente no monitoramento da identidade profissional, a partir da tecnologia da performatividade (BALL, op. cit; HYPÓLITO, op. cit). A produção de determinadas identidades sociais, e aqui, determinadas identidades docentes, torna-se um imperativo nessa conjuntura para o governo, para a condução da gestão escolar e do sistema educacional. As políticas de regulação têm levado muitos professores a pensarem ou desistirem da profissão, como também, tem levados os professores a estado de adoecimento. Carlloto (2002) enfatiza que essa realidade tem gerado uma grande preocupação em tomar “os professores” como foco de investigação.

As considerações acima tecidas levam-me a problematizar sobre a importância da autonomia do trabalho docente como um mecanismo fundamental para a própria sobrevivência no magistério. Para Contreras (2002) nos últimos tempos a autonomia dos professores é um tema bastante recorrente nos discursos pedagógicos. Defendemos a autonomia com o uma prática necessária no chão das escolas. Porém, dentro dessa lógica esta prática raramente ultrapassa o discurso da política, tornando-se uma *autonomia imaginada*, e sua efetivação fica distante do seu real sentido. A autonomia da escola no contexto das políticas de regulação, segundo Barroso (op. cit), tornou-se uma mistificação legal, mais para legitimar os objetivos de controle por parte do governo e de sua administração do que para libertar as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.

Esse processo de reestruturação educativa, atrelado aos processos de regulação e subjetivação tem impactado de forma incisiva, provocando mudanças profundas no trabalho docente, formação, saberes e identidade docente, indo de encontro às formulações teóricas que possibilitaram um avanço em se pensar essas dimensões para além da racionalidade técnica apresentadas por teóricos como Antônio Nóvoa, Henry Giroux e Maurice Tardif, já que não é estimulado o envolvimento dos professores com atividades voltadas “para reflexão sobre a finalidade da educação, ou aquelas relativas a leituras de formação geral ou atividades de formação continuada, exceto as que se voltam para um saber-fazer - para ações pragmatistas”. (HARGREAVES *apud* HYPÓLITO, op. cit., p. 1345). O professor nesse contexto de

regulação exerce mais um papel de “colaborador” do que de um “intelectual”. De acordo com Contreras (op. cit., p. 37), a intensificação das formas de controle e burocratização faz com que a atividade de ensino seja, “cada vez mais um trabalho completamente regulamentado, cheio de tarefas não havendo muito espaço para um aumento de autonomia”. E prossegue questionando: “Será que assim que podemos definir um professor? [...] Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretam, a partir do que pensam, crêem, valorizam?” (CONTRERAS, op. cit, p. 21). Dessa forma, Hypólito (op. cit., p. 1346) coloca que,

[...] nem mesmo ensinar está sendo permitido, já que o estado está implantando programas de intervenção pedagógica que prescrevem não só somente os conteúdos e materiais de ensino, como também as metodologias e atividades de ensino, com uma supervisão bem diretiva e processos avaliativos definidos.

O impacto dessas políticas de regulação dá-se em todos os níveis da federação. Em Amargosa, além dessas políticas educacionais do MEC, a Secretaria Municipal de Educação instituiu desde 2010 uma política local de cunha regulador e gerencialista denominada Índice Guia¹⁵⁰, que aliada ao conjunto de outras políticas de regulação do MEC, tem provocado um grande impacto no trabalho, gestão e organização do pedagógico na sala de aula.

Portanto, buscaremos trazer uma discussão que ecoe no sentido de denunciar as políticas neoliberais de formação de docentes, “com sua ênfase numa lógica técnico-instrumental, que tem procurado enfatizar uma formação eminentemente prática em detrimento da formação teórica e epistemológica necessária aos profissionais de educação” (TANURI, 2006, p. 77), e buscar contribuir para construção de um currículo de formação que coloque a educação a serviço da construção da cidadania em que, o compromisso do educador deve ser com a construção da cidadania. Para Frigotto (1996, p. 01) o projeto alternativo para qual se deve formar os professores “centra-se na idéia de que, em primeiro lugar, vem as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva”. Nesse sentido Severino (2006, p. 65) afirma que,

O único instrumento de que os homens dispõem para reverter esse quadro é o próprio conhecimento, do qual os educadores são como que os funcionários. Se é verdade que a existência dos homens vai se reproduzindo-se, ao longo de sua história, mediante o exercício de sua própria prática não é fecunda se deixada a sua própria entropia: ela é uma prática que precisa ser fecundada por uma intencionalidade, precisa ser guiada por referenciais pensadas, precisa ser impregnada pela teoria. Tal o papel do conhecimento. No caso do agir humano, não são mais determinações mecânicas ou metafísicas que impõem seu rumo. É o próprio homem que precisa estabelecer suas referências de aço, graças a seu equipamento de subjetividade. Mas isso não se dá espontaneamente, como se fosse uma intencionalização espontânea. É preciso todo um investimento de reflexão, de exercício planejado de sua subjetividade. É preciso uma aplicação rigorosa do conhecimento.

Portanto Nunes (2012, p. 01) ressalta para a necessidade de se pensar o “grande desafio para os sistemas de formação de professores quando estes se vêem obrigados a corresponder as demandas do processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil”. E no contexto da educação do campo o desafio é ainda maior já que a consolidação do projeto político pedagógico para escolas do campo requer do professor, segundo Araújo (2004, p. 22) a atitude de resistir aos valores “dominantes no âmbito da escola, formulando, a partir

¹⁵⁰ FEUSP / GEPEFE

de sua experiência, novos valores, mediatizando a construção de um processo educacional de vanguarda comprometida com os reais anseios das camadas populares da sociedade. Até porque,

Na sociedade capitalista, as condições concretas de trabalho são impeditivas à formação da identidade, na medida em que as produções da vida material - as relações econômicas entre os indivíduos – não tem como referência a humanização das interações entre os seres humanos. (op. cit, p. 20)

A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo, o projeto político pedagógico da educação do campo e as políticas educacionais de regulação

A elitização do conhecimento como um fenômeno histórico, leva-nos a compreender como, aqui no Brasil, trazemos ranços de uma colonização de valores ainda greco-romanos, que, na sua lógica, privou a maioria de sua população, no decorrer de sua história e no contexto do início do séc. XX de ter acesso à educação escolarizada. E assim, o Brasil vai caminhando, durante um longo período de sua história: a educação escolarizada constitui-se um privilégio de poucos e para poucos (MOLL, 1996). De acordo com Moll (1996), a história da rede pública de ensino no Brasil é uma história de seletividade. Para a autora, historicamente o processo de educação escolar no Brasil está marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade e o desafio que esse contexto impõe é o de analisar as possibilidades de a escola romper com essa lógica perversa, tornando-se para os grupos populares, um espaço de aprendizagem com igualdade de condições e ter como princípio político a educação como uma questão de direito já que,

A “forma escolar” atual é a longa concretização de uma visão de mundo e de educação predominantes. É uma forma historicamente produzida segundo certas “intenções. A arquitetura parecera neutra, à primeira vista. Entretanto, tais espaços instituem relações entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais. A finalidade geral é poder alterar as relações de seus habitantes (em especial os estudantes) com as coisas e com as pessoas. (FREITAS, 2004, p. 01)

Portanto, as premissas históricas e ideológicas que constituíram o pensamento educacional brasileiro ultrapassaram as barreiras do tempo e, ainda hoje, contribuem para manter a difícil situação da população dos grupos sociais marginalizados como os sujeitos das camadas sociais economicamente menos favorecidas, os negros, os índios, os ciganos, os sujeitos do campo, dentre outros, colocando, no seu cotidiano, vivências de circunstâncias como preconceito e descrédito, dificultando sua inclusão social. De acordo com Fagundes o fracasso escolar constitui-se como o programa da escola brasileira, já que “dadas às condições de um contexto social como o nosso, onde a cultura científica hegemônica se sobrepõe as outras culturas” (p. 5, 2012). Na educação podemos visualizar o efeito perverso das desigualdades educacionais produzidas historicamente quando as estatísticas oficiais denunciam elevados índices de evasão, repetência, distorção idade-série. Além disso, o péssimo desempenho dos alunos das escolas públicas brasileiras tem denunciado que a educação pública tem fracassado no seu papel de socialização dos saberes historicamente acumulados necessários para a conquista da cidadania na sociedade do conhecimento.

Especificamente tratando da Educação do Campo identificamos historicamente a ausência do Estado Brasileiro na promoção de políticas públicas que garantisse a democratização e a qualidade da educação

destinada à população que vive no campo. A investida das políticas públicas oficiais tem, geralmente, se revestido de um caráter urbanocêntrico e alienígena às singularidades e ao contexto sócio-cultural desses territórios, impossibilitando assim a consolidação de uma educação *do* campo e *no* campo. O resultado desse descaso histórico revela-se atualmente na qualidade da educação do campo, ora traduzida em alguns “indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que mostra um índice da qualidade da educação de 4,0 pontos para o Brasil urbano e de apenas 2,7 para o Brasil rural”(Souza et. al., 2012, p.). Quanto a isso, Neto (2009, p. 25-26) argumenta que,

[...] as relações sociais no campo brasileiro, novo século, apresentam, basicamente, dois projetos políticos em disputa: de um lado o agronegócio, que se apresenta como “globalizado e moderno” e, de outro, o camponês que apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo do Brasil, é considerado retrógrado. Assim, o modelo capitalista de agricultura no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição na formação para o mercado de “trabalho”, na eficiência “produtiva”, na integração ao “sistema” e no individualismo. Já o modelo camponês alternativo ao modelo do agronegócio apresenta o potencial de um projeto de educação também ao modelo competitivo deste.

Na perspectiva de luta por uma Educação do Campo como um projeto político social antagônico ao do agronegócio, esta passa a ser uma bandeira de luta assumida e protagonizada pelos Movimentos Sociais, entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo, que, por várias décadas utilizam várias estratégias para articulação das discussões sobre a necessidade de implantação e implementação de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade no e do campo, dentre elas destacam-se: as Conferências de Educação do Campo, os Seminários, entre outros eventos, todos tendo como foco a luta por um projeto educativo adequado que atenda as especificidades do campo. No centro dessas discussões e reivindicações, muitos dos elementos discutidos já fizeram parte da agenda política do país e depois se consolidaram nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (MOTA e MOURA, 2013). Para Neto (op. Cit., p. 26):

[...] pode-se dizer que nas discussões acerca da educação do campo existem interesses das classes sociais que definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo projeto camponês de “Educação do Campo”. Como são propostas antagônicas, devem defender pedagogias que sejam adequadas aos seus interesses políticos pedagógicos.

A partir das considerações apresentadas por Neto, podemos afirmar que as políticas educacionais de regulação representam o projeto social do agronegócio e se traduz em práticas educacionais hegemônicas. Assim, dentro dessa lógica, a escola ainda continua sendo um espaço de “reprodução cultural”, quando prioriza e valoriza no seu currículo instituído e vivido uma “porção de cultura” que representa a cosmovisão de mundo de grupos dominantes e apresenta, em seu cotidiano, práticas que perpetuam a exclusão social. As políticas oficiais têm se preocupando grandemente em atender o desenvolvimento das *competências* e *habilidades* necessárias para formar o *aluno-produto* da mercoescola (GADOTTI, 2000) que a sociedade capitalista necessita para o seu ajuste estrutural. Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os programas de formação de professores e os programas/sistemas de avaliação externa em larga escala da Educação Básica como a Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, ENCCEJA, IDEB (HYPOLITO, 2012), o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, o PACTO para Alfabetização na Idade Certa, a Universidade Aberta do Brasil-UAB e a Nova Capes (MAUÉS, 2010), que para Hypólito (op. cit, p. 1343), a partir de uma articulação sistêmica,

“buscam fornecer elementos para as soluções gerenciais, como também, comprovar se a educação está formando para a ordem do capital”. Dessa forma,

E importante compreender que o Estado, sua organização político-econômica exprime relações entre as classes, interesses hegemônicos determinados por uma conjuntura basicamente inspirada na acumulação do capital. Essa determinação se expressa e se concretiza na medida em que encontra legitimidade social. (ARAÚJO, 2004, p. 23).

Ressaltamos que dentro de um mundo globalizado as políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo, conforme apontamos na *Introdução* deste trabalho. Infelizmente, a escola ainda se ancora, ritualisticamente, através de seus aparatos pedagógicos, nas bases da Modernidade Iluminista.

Problematizando a educação para a escola do campo, ainda presenciamos a lógica tecnicista neoliberal buscando impor às escolas e ao currículo das escolas do campo um modelo de educação e de formação docente alienígena a esta realidade. As observações assistemáticas e contato inicial no interior das escolas têm permitido identificar alguns mecanismos de controle do trabalho pedagógico na sala de aula, dificultando o trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo, uma vez que, os professores tem que seguir o *script* das políticas de regulação. O projeto político e pedagógico para a educação do campo coloca o professor como um sujeito e que deve atuar na perspectiva de um intelectual orgânico. Portanto, diante dessa conjuntura, Duarte e Augusto (2012, p. 5) pontuam que os estudos realizados sobre o trabalho docente, principalmente na América Latina, têm discutido, de forma geral, dentre outras questões, “o modo como o trabalho é organizado nas escolas, o planejamento, o controle em contraposição à autonomia”. Oliveira (2004, p. 1133) enfatiza que a “discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho docente constitui-se num ponto fulcral”. Ainda parafraseando a autora, acreditamos que a perda de controle e autonomia do trabalhador sobre seu processo de trabalho leva-o à perda da “noção de integridade desse processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se de sua concepção” (op. cit. p. 1134). Partimos do pressuposto de que trabalhar extrapola a aplicação meramente técnica de uma série de conhecimentos e habilidades, pois o trabalho é o processo em que o homem, ao transformar a realidade, faz-se e transforma-se. Nesse sentido, Marx define trabalho como:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade (1983, p. 197-198)

Ademais, o trabalho docente nas escolas do campo deve ser realizado por um tipo de professor cuja identidade foge aquela produzida pela lógica das políticas neoliberais. Nesse sentido, Araújo defende que:

A prática educativa do professor rural deve propiciar, através de uma variada carga de representações, significados e valores, o robustecimento da consciência dos rurícolas, no intuito de combater o conjunto das condutas concebidas por uma concepção neoliberal que vem submetendo os trabalhadores e as populações tradicionais ao máximo de exploração e de embrutecimento. (2004, p.21)

Considerações

Portanto, para se consolidar o projeto político para educação do campo no chão das escolas torna-se imperativo que sejam criados dentro da escola espaços de movimento, superando a lógica pragmática e tecnicista que a tem ordenado as políticas educacionais no Brasil, possibilitando, assim, espaços de diálogo com a diversidade, aqui com o Projeto Político Pedagógico tecido historicamente pela luta dos Movimentos Sociais do Campo em prol de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo brasileiro, pois, a lógica da regulação tem comprometido um trabalho educativo que traduza as singularidades da educação do campo. Desse modo, defendemos que toda e qualquer política educacional destinadas para educação do campo tem que, obrigatoriamente dialogar com os sujeitos e todas as referências, princípios e diretrizes produzidas por aqueles que defendem uma educação de qualidade para as escolas do campo. Para BARROS (et al. 2010 p. 28) isso requer:

[...] a construção coletiva de um currículo que tome como referência e valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo. Há a necessidade de se concretizar um processo de educação dialógica que inter-relacione saberes, sujeitos e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e de uma concepção disciplinar de conhecimento. Os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores. Por isso mesmo, todos, sem exceção, professores, estudantes, pais, e membros da comunidade, devem ser envolvidos na construção coletiva do currículo. Eles têm muito a dizer e ensinar sobre os conhecimentos que devem ser selecionados para a educação/escolarização dos sujeitos do campo, os quais contribuirão significativamente para o fortalecimento de suas identidades individuais e coletivas.

Miguel Arroyo (2007) adverte que pensar uma educação no e do campo requer o entendimento das especificidades da vida e da cultura dos sujeitos que vivem no campo, da agricultura familiar, dos convívios, da socialização, das vivências e saberes, valores do campo, dos saberes, da organização e das lutas pela terra.

Referências

- Afonso, Almerindo J(2000). Avaliação Educacional: Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez.
- Antunes-Rocha, M. I; Martins, A. A.(org.) (2009). Educação do campo: desafios para a formação de professores- Belo Horizonte; Autentica Editora.
- Araujo, Wagner Paiva.(2004). Práticas pedagógicas no meio rural. Mabaus: EDU/FAPEAM..
- Arroyo, Miguel Gonzalez.(2007). Políticas de Formação de Educadores(as) do campo. Cadernos Cedes, Campinas, Vol. 27, n 72,157-176.
- Ball, Stephen J. (2005).Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564.
- Barros, Oscar Ferreira; Hage, Salomão Mufarrej; Corrêa, Sergio Roberto; Moraes, Edil.(2010) Retratos da Realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização diversidade e perspectivas. Escola de Direito: Reiventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 25-33

- Barroso, João. (2004). Autonomia nas escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 49-83.
- Contreiras, José. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Demo, Pedro.(1985). *Introdução à Metodologia da Ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Duarte, Adriana. (2001). Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. . *Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte. MG: Fino Traço.
- Frigotto, Gaudêncio.(1996). *A formação e a profissionalização do educador: novos desafios*. Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE.
- Gadotti, Moacir.(2000). *Uma escola , muitas culturas: educação, e identidade, um desafio global*. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hypolito, Álvaro Moreira; Vieira Jarbas Santos; Pizzi , Laura Cristina Vieira.(2009). Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, 100-112.
- Marx, K. *O capital*.(1983). São Paulo: Abril Cultural.
- Maués, Olgaíses Cabral. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 89-117.
- Moura, Terciana Vidal e Santos, Fábio Josué Souza dos. (2012). *A Pedagogia das Classes Multisseriadas: Um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA*. *Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA.
- Moura, Terciana Vidal Moura e Santos, Fábio Josué Souza dos.(2012). *A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente*. *Revista Debates em Educação*, UFAL, Maceió-AL, Vol. 4, No 7,
- Mota, E. S. e moura, T. V. (2012). *A Formação Continuada de Professores para as Classes Multisseriadas no município de Castro Alves-BA*. *Revista Entrelaçando* · Nº 7 · V. 2, 116-132.
- Neto, A. J. de. (2009). *Formação de Professores para Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico*. *Educação do campo: desafios para a formação de professores*- Belo Horizonte; Autentica, pp. 25-38.
- Oliveira, Dalila Andrade. (2007)*Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, 355-375.
- Oliveira, Dalila Andrade (Org.). (2001). *Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte. MG: Fino Traço.
- Santos, Fábio Josué Souza; Moura, Terciana Vidal.(2010). *Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas*. *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo

Maria Isabel de Almeida¹⁵¹, Selma Garrido Pimenta¹⁵², José Cerchi Fusari¹⁵³, Terezinha Azerêdo Rios¹⁵⁴, Vilanice Püschel¹⁵⁵

Resumo

O presente trabalho visa discutir os resultados iniciais de pesquisa que investiga a inserção de licenciados egressos da USP como professores nos sistemas escolares. O universo pesquisado envolve os cerca de 4.600 licenciados no período entre 2005 e 2008, em todas as áreas de ensino oferecidas pela USP em seus 46 Cursos de Licenciatura e Habilitações, distribuídos em 17 Unidades, nos *campi* da Capital (Butantã e USP-Leste) e do Interior do Estado de São Paulo (São Carlos; Piracicaba; Ribeirão Preto). A pesquisa, em seu âmbito pleno, objetiva traçar um mapa das relações entre formação universitária, ingresso e inserção profissional, particularmente em escolas públicas, além de uma análise das políticas públicas de absorção dos licenciados pelos sistemas, considerando o ingresso e a permanência nas escolas. A pesquisa se sustenta em metodologia de base quantitativa e qualitativa, uma vez que se busca vários níveis de aprofundamento.

O foco desta comunicação centra-se na análise de dados quantitativos, obtidos por meio de 2 questionários respondidos *on line*, que permitem traçar a caracterização dos formados nos cursos de licenciatura e os caminhos profissionais trilhados após a conclusão do curso. Os dados quantitativos obtidos versam sobre os seguintes aspectos: a) número de formados no período por áreas de conhecimento; perfil dos formados; inserção em escolas do sistema público ou privado na área de formação, em área próxima ou desviante; inserção em outra profissão ou ocupação; b) formas de ingresso no magistério; tempo entre conclusão do curso e ingresso profissional; tempo de permanência na escola pública e na docência; condições de exercício da docência; c) relações entre a formação e a atuação profissional; contribuições do estágio; contribuições dos estudos de bacharelado e de licenciatura para a construção das bases da docência; deficiências sentidas na formação; d) motivação para ingresso e permanência na profissão; dificuldades profissionais; expectativas para o futuro profissional.

Os dados quantitativos levantados são analisados no contexto da avaliação da formação na Universidade (saberes mobilizados, saberes ausentes, socialização profissional e estágios); da análise da política educacional e da situação das instituições escolares (contexto das escolas, condições de trabalho, formas de exercício profissional, possibilidades de desenvolvimento profissional); da problematização dos aspectos pessoais (razões da opção pela docência, níveis de satisfação no exercício profissional, confronto entre ideais e realidade, expectativas de permanência). Para tanto, utiliza-se como eixos articuladores da análise

¹⁵¹ FEUSP / GEPEFE

¹⁵² FEUSP / GEPEFE

¹⁵³ GEPEFE

¹⁵⁴ FEUSP / GEPEFE

¹⁵⁵ A Universidade de São Paulo oferece 46 Cursos de Licenciatura e Habilitações, distribuídos em 17 de suas 42 Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão, nos campi da Capital (Butantã e USP Leste) e do Interior (São Carlos; Piracicaba; Ribeirão Preto). São eles: Capital: EACH: Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental; ECA: Educação Artística com Habilitações em Artes Cênicas, Artes Plásticas, e Música (SP); EEFE: Educação Física; EE: Enfermagem; FE: Pedagogia; FFLCH: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, e Letras (em várias línguas e modalidades); IB: Ciências Biológicas; IF: Física; IG: Geologia, Geociências e Educação Ambiental; IME: Matemática; IP: Psicologia; IQ: Química (integral) e Química (noturno). No Interior: ESALQ: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas; FFCLRP: Ciências Biológicas, Psicologia, Química, Pedagogia; EERP: Enfermagem; ECARP: Música; IFSC: Ciências Exatas (3 habilitações); (RP); ICMC: Matemática.

os conceitos de *formação de professores*, de *construção de saberes*, de *profissionalização docente*, de *construção da identidade*, de *socialização profissional* e de *trabalho docente*, a partir da produção teórica sobre os temas e em articulação estreita com as pesquisas recentes produzidas no país e no exterior sobre formação e profissionalização de professores.

Palavras-chave: Egresso. Formação Docente. Inserção Profissional. Profissionalização.

Introdução:

O presente trabalho visa discutir os resultados iniciais de pesquisa que investiga a inserção de licenciados egressos da USP¹⁵⁶ como professores nos sistemas escolares. O universo pesquisado envolve os cerca de 4.633 licenciados no período entre 2005 e 2008, em todas as áreas de ensino oferecidas pela USP em seus 46 Cursos de Licenciatura e Habilitações, distribuídos em 17 Unidades, nos *campi* da Capital (Butantã e USP-Leste) e do Interior do Estado de São Paulo (São Carlos; Piracicaba; Ribeirão Preto). A pesquisa, em seu âmbito pleno, objetiva traçar um mapa das relações entre formação universitária, ingresso e inserção profissional, particularmente em escolas públicas, além de uma análise das políticas públicas de absorção dos licenciados pelos sistemas, considerando o ingresso e a permanência nas escolas. A pesquisa se sustenta em metodologia de base quantitativa e qualitativa, uma vez que se buscam vários níveis de aprofundamento.

O foco desta comunicação centra-se na análise de dados quantitativos, obtidos por meio de 2 questionários respondidos *on line*, que permitem traçar a caracterização dos formados nos cursos de licenciatura e os caminhos profissionais trilhados após a conclusão do curso. Os dados quantitativos obtidos versam sobre os seguintes aspectos: **a)** número de formados no período; perfil dos formados; inserção em escolas do sistema público ou privado na área de formação, em área próxima ou desviante; **b)** formas de ingresso no magistério; tempo de permanência na escola pública e na docência; condições de exercício da docência; **c)** relações entre a formação e a atuação profissional; contribuições dos estudos de bacharelado e de licenciatura para a construção das bases da docência; deficiências sentidas na formação; **d)** motivação para ingresso e permanência na profissão; expectativas para o futuro profissional.

Os dados quantitativos coletados serão analisados no contexto da avaliação da formação na Universidade (saberes mobilizados, saberes ausentes, socialização profissional e estágios); da análise da política educacional e da situação das instituições escolares (contexto das escolas, condições de trabalho, formas de exercício profissional, possibilidades de desenvolvimento profissional); da problematização dos aspectos pessoais (razões da opção pela docência, níveis de satisfação no exercício profissional, confronto entre ideais e realidade, expectativas de permanência ou não).

A proposição e a estrutura da pesquisa:

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 em 1996, reconhecemos que algumas iniciativas destinadas a melhorar o quadro da educação básica vêm sendo desenvolvidas, tanto no âmbito das políticas públicas (especialmente em nível federal, mas também em muitos estados e

¹⁵⁶ No caso da USP, foi criado em 2004 o novo *Programa de Formação de Professores* – PFPUSP, tendo por uma de suas características principais a superação do modelo 3+1, configurando um projeto político-pedagógico conjunto entre a Faculdade de Educação (Capital) e os Departamentos de Educação (no Interior) e as demais Unidades das áreas específicas, além de privilegiar os estágios em parceria com os sistemas públicos de ensino.

municípios) como também no das ações institucionais¹⁵⁷. São reconhecidos os esforços empreendidos em vários âmbitos da educação em nosso país de valorização da formação e do trabalho docente; do contexto político de ampliação do acesso à escolaridade básica obrigatória e gratuita, que acabou trazendo demandas e desafios ainda não superados à organização das escolas e ao exercício profissional docente; de políticas governamentais para a educação básica e superior, que elevaram a formação de professores ao nível superior.

Desse movimento resultaram alterações que têm sido implementadas no campo da formação universitária¹⁵⁸ de professores e também no campo da reorganização das condições do exercício profissional e da sua formação contínua. Essas ações expressam o entendimento tripartite de que é preciso: *i)* formar mais professores para superar o déficit nacional de profissionais capacitados em todo o país, *ii)* inovar e qualificar os processos de formação profissional docente, articulando a formação na universidade com as demandas das escolas, e *iii)* investir nos modos organizativos do trabalho nas escolas e de acesso e permanência na carreira docente.

Frente a isso se faz necessária uma nova concepção de formação universitária e continuada e do papel e da ação dos professores em exercício. Hoje é consensual o reconhecimento de que sem professores bem preparados será impossível reverter o quadro de desqualificação do sistema educacional brasileiro. É igualmente necessário repensar a escola básica, a natureza de suas funções e do conhecimento a ser nela construído.

Nesse contexto a USP, com seu compromisso histórico de formação de professores, tem empenhado esforços para o aperfeiçoamento de seu projeto de Licenciatura. Com efeito, em 2004, definiu o referido *Programa de Formação de Professores da USP – PFPUSP*, visando readequar os objetivos, princípios e organização curricular de seus cursos de Licenciatura às novas necessidades e às atuais diretrizes do MEC. Desde então, a Universidade desenvolve políticas de apoio à implementação do Programa, reconfigurando o processo formativo dos estudantes das licenciaturas.

Numa síntese abrangente, pode-se afirmar que o PFPUSP tem por objetivo maior promover uma formação inicial que articule os estudos a respeito dos conhecimentos específicos e os voltados ao campo pedagógico, com foco nas necessidades da escola pública, bem como com maior integração entre as instâncias formadoras no interior da Universidade, visando possibilitar que o futuro professor seja capaz de realizar uma atuação profissional que contribua com a melhoria da educação básica no Brasil.

Com esses esforços e a crise que afeta o mercado de trabalho para os bacharéis, tem se tornado perceptível o aumento do interesse pela licenciatura entre os estudantes de bacharelado dos cursos que oferecem Licenciatura na Universidade de São Paulo, na medida em que essa formação passou a ser oferecida, em alguns cursos, já no ingresso à Universidade, configurando um caminho inovador para evidenciar o potencial da carreira docente, preparar futuros professores e estimular o interesse pela profissão.

¹⁵⁷ Denominamos *Formação Universitária* por entendermos que não se trata de *formação inicial*, pois o estudante de Licenciatura já desenvolveu uma pré-profissionalização na condição de estudante da escola básica e ao adentrar o ensino superior ele já contabiliza pelo menos 15.000 horas de vivência escolar. Nesse sentido, as marcas de escola e de professores vão contribuir para a construção de sua identidade docente, como apontam TARDIF, 2002; DUBAR, 1997; NÓVOA, 1992.

¹⁵⁸ Além dos pesquisadores que assinam essa comunicação, integram a equipe os doutorandos Camila Itikawa Gimenes e Guilherme Torres Corrêa.

No entanto, esse aumento de interesse dos estudantes pelos estudos voltados à licenciatura ainda não corresponde à igual aumento na disposição para adotar a docência como carreira profissional. Continua-se a formar professores que não adentram o universo escolar. A profissão de professor tem sido vitimada pela crescente perda de *status* social, traduzida em baixos salários, e os professores em formação apontam esse como o principal fator responsável pela falta de identificação com a profissão. Parte significativa dos que manifestam o desejo de tornar-se professor pensa em fazê-lo nas instituições particulares de ensino, onde acreditam ser possível encontrar melhores condições e remuneração para o exercício profissional.

Frente a esse quadro, estabeleceu-se como objetivo central da pesquisa analisar as formas como se processa a inserção de licenciados egressos da USP, no período de 2005 a 2008, como professores em escolas dos sistemas públicos de ensino do estado de São Paulo. E como objetivos secundários: traçar um mapa das relações entre a formação universitária, o ingresso, a permanência e a inserção profissional, particularmente em escolas públicas; identificar as contribuições e as lacunas advindas da formação acadêmica segundo as percepções dos professores egressos no período; analisar os impactos das políticas públicas de absorção dos licenciados pelos sistemas considerando o ingresso e a permanência dos docentes recém-formados nas escolas.

O desenvolvimento da pesquisa estrutura-se em 3 fases. A primeira fase consistiu na busca de contato com os 4.633 licenciados, por meio de mensagem eletrônica, na qual foi explicitada a proposta da pesquisa e solicitada a participação por meio da resposta a um questionário com informações gerais sobre formação e inserção profissional, a ser respondido eletronicamente. Obteve-se o retorno de 1.465 respondentes (32%). Destes, 880 (60%) declararam ter atuação como profissionais da educação e 586 (40%) dedicam-se a atividades em outras áreas profissionais, como evidencia a tabela abaixo.

DADOS GERAIS DA FASE 1		
Total de Egressos	4.633	100%
Responderam a Fase 1	1.465	32%
Destes 1465, são Educadores	880	60%
Não são Educadores	586	40%

A segunda fase da pesquisa teve como foco o contato com os respondentes que afirmaram estarem inseridos profissionalmente no campo educacional e lhes foi solicitado que respondessem a um novo questionário com questões mais aprofundadas sobre sua formação e atuação profissional. Foram contatados 793 licenciados, que representam 54% dos respondentes da primeira fase, e responderam a esse segundo questionário 396 professores, o que corresponde a 50% dos contatados.

DADOS DA FASE 2 (SÓ EDUCADORES)		
Foram contatados os que manifestaram interesse pela fase 2	793	54% (de 1465)

Responderam ao 2º questionário	396	50% (de 793)

A terceira fase, ainda por se efetivar, consistirá em entrevistas semi-dirigidas com aqueles que estão e/ou estiveram inseridos como professores em escolas públicas. Dentre os 396 licenciados que responderam a fase 2, 213 manifestaram disponibilidade de participação nesta nova etapa, que consistirá em entrevistas presenciais com o objetivo de aprofundar as percepções dos sujeitos a respeito de sua formação, inserção e perspectivas futuras no campo profissional. A equipe de pesquisa¹⁵⁹ tem previsto mais 2 anos de trabalho para a conclusão das análises pretendidas.

Os pontos de partida no campo teórico:

Para a compreensão dos processos alvos dessa pesquisa tomamos como eixos analíticos os conceitos de formação de professores, de construção de saberes, de profissionalização docente, de construção da identidade, de socialização profissional e de trabalho docente.

Sobre formação de professores e construção de saberes

Na USP, os alunos dos cursos de licenciatura são originários dos diferentes Institutos e Faculdades das áreas de exatas, humanas e biológicas. Isso coloca aos formadores o desafio de trabalhar com a riqueza de suas diferentes linguagens, discursos e representações – suas descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática) e suas crenças (no predomínio do conhecimento científico da área específica, numa didática prescritiva e na instrumentalização técnica do fazer docente). Para além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação universitária se espera que leve o estudante a superar esses preconceitos e que *forme* o professor, ou que colabore para sua *formação*, uma vez que entendemos que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se que os cursos de licenciatura lhes propiciem os conhecimentos e habilidades, atitudes e valores de modo a se tornarem aptos a permanentemente construírem seus saberes docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Assim, o processo de formação requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes num processo contínuo. Essa nova perspectiva sobre a formação de professores traz implicações para a profissão docente, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Alguns autores (Gauthier *et al*, 1998; Imbernón, 1994; Alarcão, 1998, Pimenta, 2002; Almeida, 2012) argumentam sobre a importância de uma concepção ecológica da formação docente, que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e

¹⁵⁹ Na contramão dessas políticas, recentemente também são implementados programas de substituição dos livros didáticos por sistemas apostilados produzidos por redes comerciais externas e não raro, com erros conceituais, e que entendem o professor como mero repassador do que ali está e os alunos simples reprodutores desses pseudo-conhecimentos.

as atitudes do professorado em um contexto específico – a escola e a aula. Essa concepção de formação docente sustenta-se na necessidade de se formar um professor que seja capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas principalmente porque e para quê fazê-lo. Assumir que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem à imprevisibilidade e à ambigüidade da prática, possibilitou avançar no entendimento da profissionalidade docente como sendo o conjunto de saberes específicos, construídos no trabalho docente, e que caracterizam profissionalmente o professor (Guimarães, 2004).

O desenvolvimento de uma formação que parte de uma compreensão do professor como sujeito produtor de saberes mostra-se favorecedora do desenvolvimento de uma nova cultura profissional sustentada na cooperação, na parceria, na troca, no apoio mútuo. A constituição dessa nova cultura, ainda tão distante da que hoje permeia a identidade profissional existente, constitui-se num importante foco dos esforços daqueles que apostam na dimensão coletiva da profissão docente e da própria escola.

Sobre o trabalho docente

O consenso a respeito da importância dos professores no processo educativo tem contribuído para o crescimento do interesse por compreender a profissão docente, para além do que se conhece do seu exterior. Isso se evidencia pelo volume de livros publicados sobre os professores, sua formação e sua profissão, pela quantidade de pesquisas que têm buscado analisar os contextos que permeiam a atuação docente e pelo alto grau de participação em congressos, encontros, jornadas ou debates, que discutem os problemas da profissão.

Dentre nós, parte significativa dos professores que estão hoje na ativa, iniciou sua carreira na década de 1980 e viveu um período repleto de mudanças. Do ponto de vista profissional, viveu as múltiplas dificuldades colocadas pela ampliação das vagas nas escolas; enfrentou a crescente degradação salarial, a deterioração das condições de trabalho e a pauperização da escola; passou pelos efeitos de duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a nº 5.692, de 1971 e a nº 9.394, de 1996, tendo que repensar quase tudo em suas práticas: o currículo, a didática, a avaliação, a relação com os alunos, o controle da disciplina, as decorrências das novas formas de organização dos sistemas educacionais e das escolas, sua própria formação. Do ponto de vista social, estudou no período mais duro da ditadura militar e viveu toda a luta pela redemocratização do país; passou pelos efeitos do vigoroso processo de concentração da renda, responsável pela pauperização cultural e econômica de significativos setores sociais; participou da reconstrução do sindicalismo brasileiro, em que o segmento docente teve importante papel e viveu também a crise desse mesmo movimento no contexto das políticas neoliberais; e atualmente enfrenta os perversos efeitos da globalização, que coloca a falta de perspectiva como o horizonte mais concreto à vida de seus alunos e para si próprio.

Também têm grande influência sobre a atuação dos professores as alterações dos valores sociais vigentes, que priorizam o sucesso e a recompensa econômica como sinônimos de status e de reconhecimento social em detrimento de valores humanistas, do próprio conhecimento e da cultura. Com isso profissões que estão sendo mal remuneradas como a de professor, passam a ser socialmente desvalorizadas e contam com

poucos interessados em abraçá-las como opção de carreira. Outras alterações importantes se passam no âmbito da evolução científica e tecnológica, acelerando o ritmo de produção do conhecimento e abreviando sua validade, e também no âmbito da facilidade e rapidez com que o acesso à informação ocorre para parcelas cada vez maiores da população, colocando em xeque o clássico papel da escola, especialmente da pública.

No campo específico das políticas educacionais presentes na ponta dos sistemas de ensino, também há alterações que influenciam o trabalho na escola. Há alguns anos assistimos à implementação de medidas como a distribuição de livros didáticos¹⁶⁰ aos alunos, a oferta de capacitação para os docentes dos vários níveis de ensino, a distribuição de merenda ou da bolsa escola. Porém, ao mesmo tempo vêm sendo mantidas outras tantas que caminham no sentido contrário e acabam por anular os possíveis efeitos positivos das primeiras, uma vez que induzem ou conservam o elevado número de alunos em salas de aula, a manutenção dos vários turnos escolares, a precariedade das condições de funcionamento das escolas, os baixos salários dos educadores, a grande distância temporal na realização dos concursos públicos de acesso à carreira. É importante salientar também que a raiz de muitos desses problemas está na histórica falta de investimentos na educação, que é vista como 'despesa social', e não como investimento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Sobre a profissionalização docente

É inquestionável o valor social das ações empreendidas pelos professores. Portanto, analisar a importância profissional desse grupo requer considerar o sentido do trabalho humano e, em decorrência, a influência que as profissões exercem sobre a vida das pessoas, como nos lembra Codo (1992:135), quando afirma que a *vida dos homens, sem dúvida, não se reduz ao trabalho, mas também não pode ser compreendida na sua ausência*. Nessa direção, acrescenta que *o indivíduo é aquilo que faz*. E o que fazem os estudantes ao longo da sua formação universitária? Preparam-se para a profissão docente ou para legitimá-la. E o que fazem os professores? Desenvolvem práticas educacionais sustentados pelos saberes e conhecimentos desenvolvidos ao longo de toda a formação, num contexto escolar que é socialmente organizado.

A docência é uma profissão que oferece grande potencial de realização aos seus profissionais. Os frutos do trabalho são facilmente percebidos por seus realizadores e também por aqueles que acompanham o processo educativo de fora. É um trabalho que permite o exercício da criatividade, estimula e cobra o crescimento pessoal e profissional, possibilita o controle sobre o próprio trabalho e o exercício da responsabilidade sobre os resultados alcançados. Acima de tudo, possibilita o prazer de saber-se importante para o outro. Porém, para viver a docência desse modo é preciso estabelecer uma relação profissional em que o sujeito professor esteja envolvido completamente, na plenitude de sua pessoa.

No entanto, mesmo que se leve em conta essa possibilidade incubada, a profissão docente situa-se na contradição do discurso da valorização do magistério e das políticas de educação que normatizam inovações, sem levar em conta as relações de trabalho dos professores. Assim, mesmo acreditando em si e na profissão, o estudante de licenciatura pode esbarrar ainda durante sua formação ou quando inicia a atuação profissional, em situações de desgaste, cansaço e desilusão, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais cuja solução escapa a sua área de atuação.

¹⁶⁰ Atual Ensino Fundamental.

As mudanças que marcam a sociedade contemporânea fizeram com que os problemas escolares deixassem de ser apenas da área da educação e os problemas sociais, por sua vez, converteram-se em problemas escolares. Vemos então que há um aumento da complexidade do trabalho dos professores, que muitas vezes não estão preparados para dar conta dessa realidade. Por isso eles têm vivido momentos profissionais muito difíceis. E a esses fenômenos soma-se a intensificação do trabalho docente, com um acúmulo de tarefas diárias e sobrecarga de atividades.

Tem se tornado cada vez mais evidente que a profissionalização em curso dos professores leva à degradação do estatuto profissional e à desqualificação do seu trabalho, resultando na queda do seu prestígio social, no decréscimo de sua auto-estima e em condições de trabalho e de vida muito deterioradas. Esse quadro é bastante antigo: em pesquisa realizada sobre o perfil dos professores paulistas, Almeida (1991) identificou que apenas 47% dos entrevistados tinham a perspectiva de permanecer na carreira como professor até a aposentadoria e 18% expressaram a intenção de desistir da profissão, caso encontrassem outras alternativas profissionais. Três anos após, Gatti *et alii* (1994) constataram, em pesquisa sobre o professorado de 1º Grau¹⁶¹ no Brasil, que 40% optaria, se pudesse, por outra profissão. Em 1999, o estudo coordenado por Codo (1999) traçou um extenso panorama e análise profunda da situação vivida pelos professores brasileiros, mostrando o quão afetado estão pelos problemas profissionais e como isso provoca desgaste físico e emocional, levando contingentes significativos ao estado de doença profissional denominado *burnout*. No final da 1ª década do século XXI, Gatti e Barreto (2009) demonstram, por meio de extenso estudo, o quanto estamos distantes, enquanto país, de assegurar os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade social.

Sobre a construção da identidade profissional docente

Os estudos e pesquisas sobre a identidade docente têm recebido a atenção e o interesse de muitos pesquisadores, na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores. Discutir a profissão e a profissionalização docentes requer que se trate da construção de sua identidade, que é construída ao longo da sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo da sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso de licenciatura se propõe a legitimar. De acordo com Guimarães (2004), os estudos sobre identidade, e principalmente sobre a identidade profissional docente, têm um caráter interdisciplinar e complexo, podendo receber significados diferentes no campo da psicologia, da sociologia e de outras ciências.

A Psicologia Social contribui para essa visão interdisciplinar ao analisar a identidade na sua dimensão política, considerando a atividade produtiva de cada indivíduo e das condições sociais e institucionais em que essa atividade ocorre. Para Dubar (1997:77), a identidade vai sendo construída com as experiências e a história pessoal vividas no coletivo e na sociedade, sendo, portanto, “o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados”.

Os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, embasados na ética profissional, competência e compromisso deverão integrar o campo de conhecimentos trabalhados nos cursos de licenciatura e nos estágios, por meio de procedimentos de pesquisa, tendo por

¹⁶¹ Os gráficos utilizados foram elaborados por Thiago William N.G Monteiro, estudante de Licenciatura em História, que realizou estudos de Iniciação Científica junto a este Projeto de Pesquisa.

objetivo a construção da identidade docente. Para essa construção, contribuem também os estudos e as análises da prática pedagógica que ocorre nas escolas, a partir dos aportes dos campos de estudo da didática, das metodologias de ensino das várias áreas do conhecimento presentes na escola, e dos fundamentos da educação.

Pimenta (1999), ao discutir a construção da identidade, afirma que ela *“se constrói (...) a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.”* Assim, o curso, o estágio, as aprendizagens das diferentes disciplinas, as experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a sedimentar as bases da identidade docente, que estará então, após o ingresso na vida profissional, em processo permanente de construção-desconstrução-reconstrução no cotidiano do trabalho pedagógico e em meio às múltiplas relações vividas no âmbito social e profissional.

Sobre a socialização profissional e o aprender da profissão

Aprender uma profissão e empreender esforços de socialização, no cotidiano institucional do trabalho docente, envolve dimensões que vão além dos processos de construção das identidades profissionais nesse campo. Nóvoa (2001) ressalta a importância de processos de aperfeiçoamento da prática pedagógica por meio do diálogo e debate entre colegas de trabalho, partilhando experiências, como forma de combate à reprodução de teorias e práticas. Para ele, aprender a ensinar envolve a rejeição de formas de corporativismo e a necessidade de afirmação de um coletivo profissional: a participação em planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação contínua, partilhando tarefas e responsabilidades, saber trabalhar em grupo, participar em movimentos pedagógicos de debate, reflexão e intervenção nos sistemas de ensino; organização de momentos interdisciplinares de trabalho, por meio de métodos de seminários de observação mútua; espaços de prática reflexiva; laboratórios de análise coletiva das práticas; dispositivos de supervisão dialógica e articulação teoria e prática. O autor reconhece o espaço da incerteza e da instabilidade presentes nas sociedades contemporâneas, asseverando que há dilemas para cuja superação as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem.

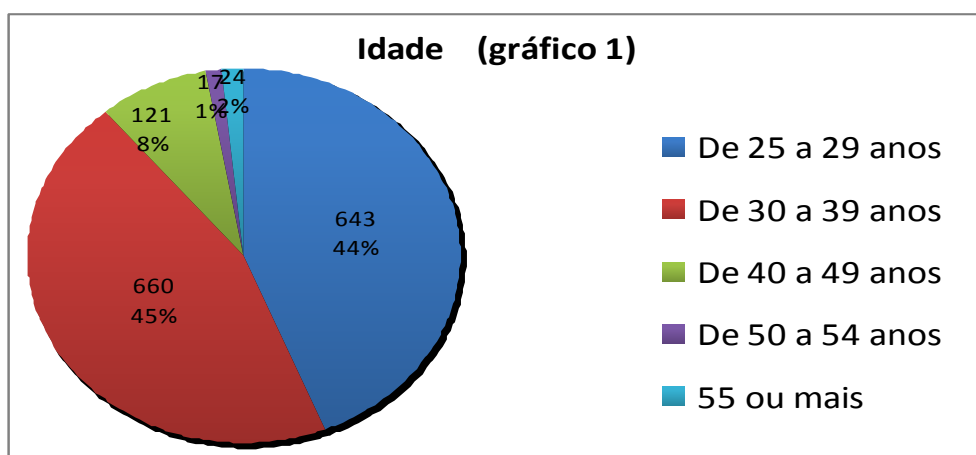
Sabemos que as culturas institucionais não são neutras. Podem reunir os professores ou separá-los, oferecer oportunidades para a interação e a aprendizagem, ou colocar barreiras que as impedem (Hargreaves, 1996). Assim, pensar novas culturas institucionais supõe, sobretudo, mudanças na forma de ensinar e de formar professores, para o que se faz necessário superar a cultura de isolamento entre as disciplinas e o distanciamento da realidade das escolas; uma formação que incentive práticas de diálogo direto com a realidade das escolas e da vida dos professores e gestores. Assim, tem muito sentido a defesa que Canário (1997) faz da escola como local privilegiado para a socialização e o desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspectiva, defendemos uma formação que não se encerra na escola e/ou instituição educacional, mas que deveria passar por ela, como um caminho necessário para avançar, para além dos limites que se colocam hoje, sobretudo por parte das políticas de formação de professores.

Quem são e onde estão os licenciados pela USP

Os egressos dos cursos de licenciatura constituem um grupo muito importante na sociedade, pois trazem em si as marcas do projeto político da Universidade, que estabelece os referenciais para uma proposta de formação de professores que se pretende em sintonia com as necessidades presentes no mundo contemporâneo, e também interagem com outras políticas educacionais no âmbito dos sistemas escolares. A prática profissional que desenvolvem consiste na síntese dialética dessas duas dimensões que sustentam a atuação pedagógica. São eles então sujeitos capazes de disponibilizar elementos favorecedores da avaliação dos modos como se desenvolvem tanto a formação de professores quanto a formação escolar das novas gerações. Essas duas ações públicas trazem implicações na vida dos cidadãos e, portanto, carecem de avaliações constantes, de modo a dar visibilidade ao processo de intervenção social que produzem e também permitir a correção de rumos. Assim, identificar o perfil desses egressos e suas percepções a respeito dos processos vividos e em curso constitui elemento central deste estudo.

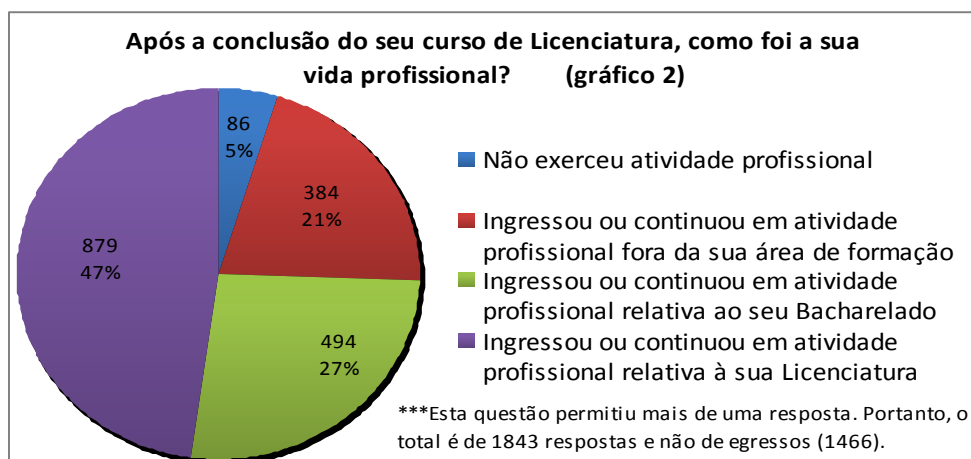
A seguir serão descritos os traços gerais do perfil dos egressos¹⁶².

Dos 1.466 respondentes da 1ª fase, observa-se que 90% possuem entre 25 e 39 anos, período da vida em que se busca a afirmação profissional e a estabilização financeira, bem como a constituição de relações mais estáveis no campo familiar (gráfico 1).

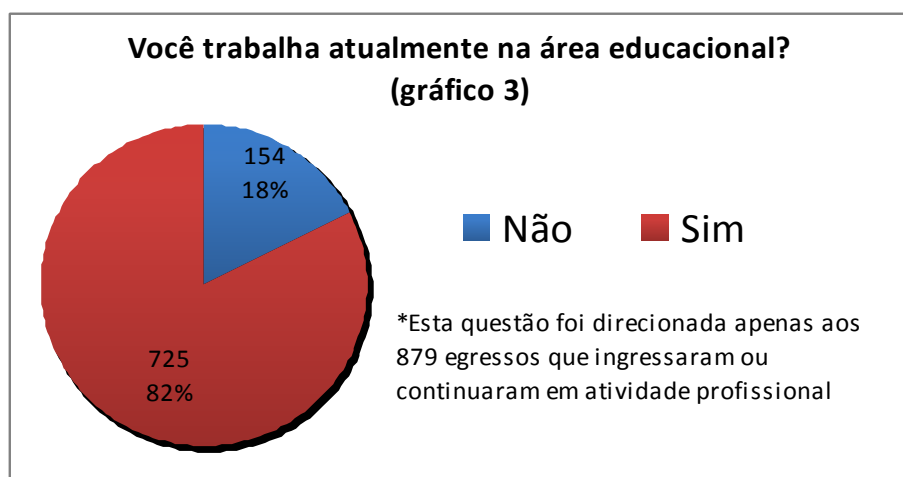


Após a conclusão do curso, como pode ser visto no gráfico 2, a grande maioria dos egressos (95%) exerce alguma atividade profissional. Os dados evidenciam também a importância da formação na vida profissional, pois as manifestações demonstram que apenas para 26% dos formados a conclusão da formação universitária não teve incidência no exercício de atividade profissional, enquanto que os outros 74% exercem atividades relativas à formação do bacharelado ou da licenciatura.

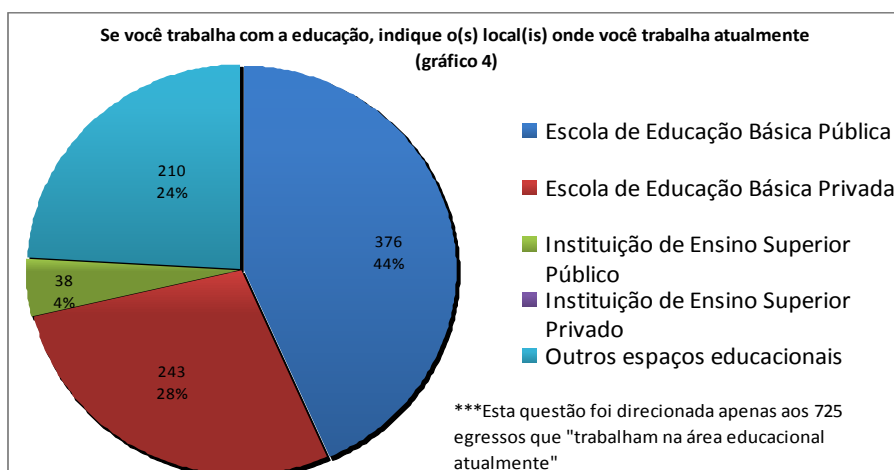
¹⁶² Os estudos sobre concursos públicos foram realizados por Lívia Mariane Macedo da Annuniação, estudante de Licenciatura em Ciências Sociais, que desenvolveu estudos de Iniciação Científica junto a este Projeto de Pesquisa.



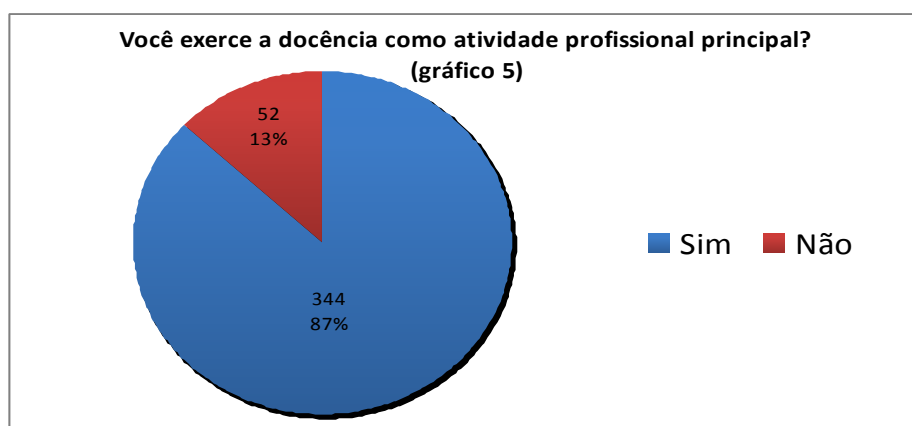
Na busca de uma maior aproximação com os licenciados que atuam profissionalmente em escolas públicas, ao se perguntar apenas aos 879 que ingressaram ou continuaram em atividade profissional relativa à sua licenciatura, temos que 82% trabalham diretamente com a educação e 18% o fazem em outras áreas (gráfico 3).



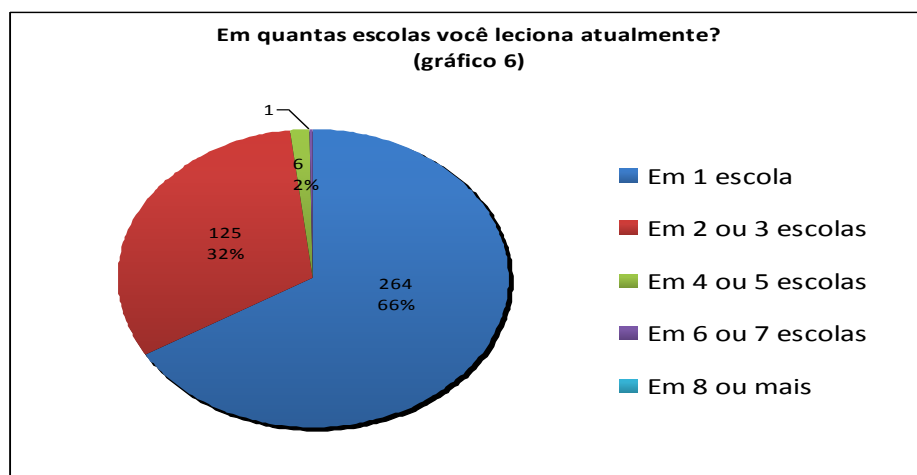
Dentre os 725 egressos que permanecem atuando na área educacional, 619 o fazem na Educação Básica (72%), sendo que 376 estão em escolas públicas e 243 em escolas privadas. Como há professores que atuam em mais de uma rede, o resultado dessas inserções é 867. Frente a esses dados, nesse primeiro momento é possível reafirmarmos o caráter profissionalizante das licenciaturas para esses egressos e destacarmos que para esses participantes a escolha da escola pública coloca-se como o lugar de preferência para o exercício da docência no início da vida profissional (gráfico 4). Porém, acerca da permanência de professores bem formados nas escolas públicas, é preciso salientar o histórico movimento de migração desses professores para outras carreiras ou para a rede privada de ensino.



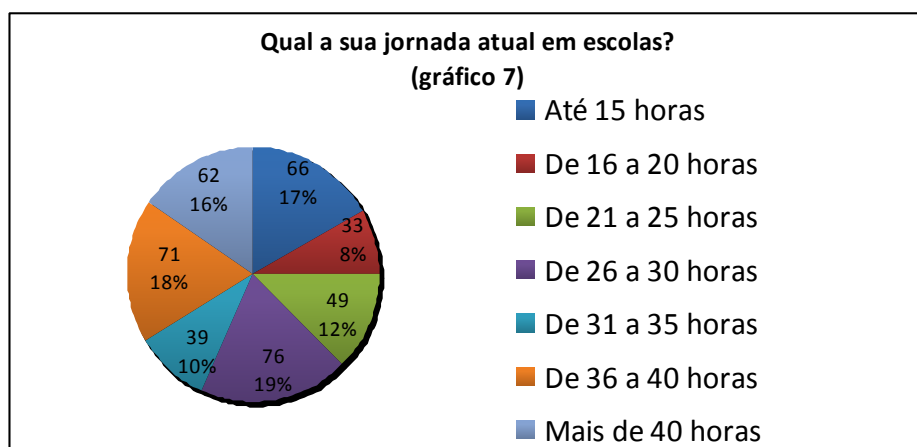
Dos 396 egressos que atuam como professores e participaram da 2ª fase da pesquisa, 344 (87%) exercem a docência como atividade profissional principal e 52 (13%) o fazem em paralelo a outras atividades (gráfico 5). Para os que se dedicam integralmente à docência, o desafio permanente de constituição de respostas formativas capazes de responder às instabilidades sociais e às demandas concretas apresentadas por seus alunos os coloca como interlocutores essenciais nesta pesquisa, já que, potencialmente, refletem cotidianamente a respeito da formação que receberam e das condições em que exercem a docência.



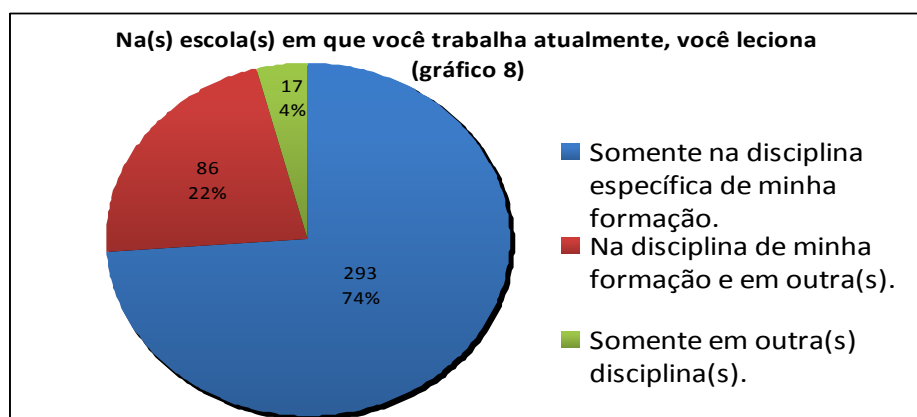
Quanto ao exercício profissional, 66% o fazem em apenas uma escola, condição que é bastante positiva, pois lhes permite o mergulho integral na realidade escolar, sem ter de participar de ambientes com realidades muito distintas. Porém, neste gráfico 6 também é possível identificarmos que 32% dos professores trabalham em 2 ou 3 escolas e vivenciam circunstâncias que requerem maior dedicação e, possivelmente, são mais desgastantes, já que têm de lidar com a diversidade cultural, social e econômica dos alunos e com políticas de gestão únicas. Essas condições evidenciam a complexidade da profissão e o tamanho das contradições que deverão ser enfrentadas no campo das políticas educacionais.



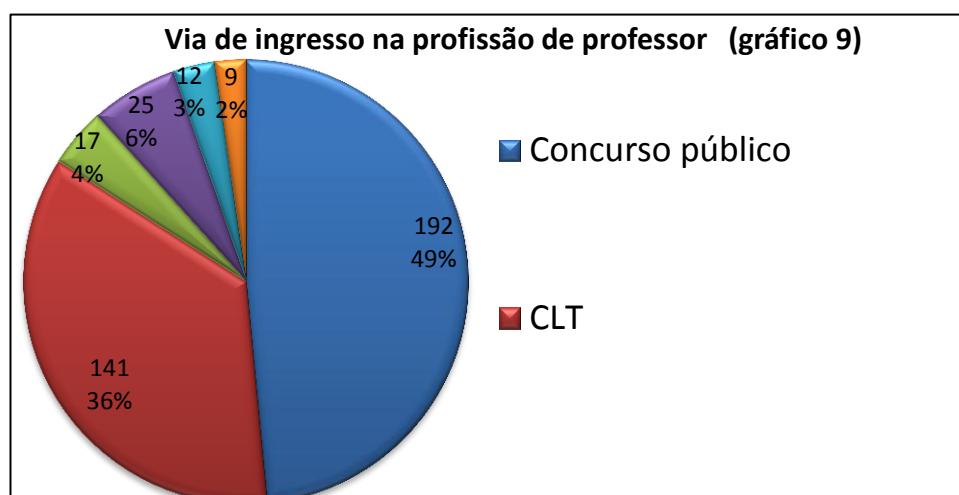
Ainda em busca de elementos que ajudem na compreensão das condições de exercício da docência, indagamos os egressos a respeito da atual jornada de trabalho (gráfico 7). Suas respostas mostram uma gama de possibilidades razoavelmente equilibradas, o que pode ser indicativo da oferta de distintas jornadas para os que são efetivos das redes públicas, do acúmulo de atuação em mais de uma rede de ensino e, também, das circunstâncias de exercício da docência nas escolas privadas ou como professor substituto nas públicas. O fato a ser destacado é que 16% dos respondentes (62 professores) têm uma jornada de mais de 40 horas semanais, o que evidencia a sobrecarga de trabalho que suportam, especialmente se considerarmos que o trabalho docente não se esgota no que é realizado no interior das escolas, mas traz a demanda de inúmeras atividades que são realizadas em casa, em horários não computados na carga oficial de trabalho.



Quanto ao quê ensinam os professores, o gráfico 8 evidencia que é expressiva a parcela dos que atuam no campo específico da sua formação (74%). No entanto, não deixa de ser significativa a existência daqueles que também atuam em outras disciplinas além daquela de sua formação. Fica a questão para o aprofundamento deste estudo: será que essas “outras disciplinas” são necessariamente próximas das de sua licenciatura? Ou há casos onde, para preencher a carga didática ou resolver dificuldades das escolas, os professores trabalham com disciplinas muito distintas entre si?



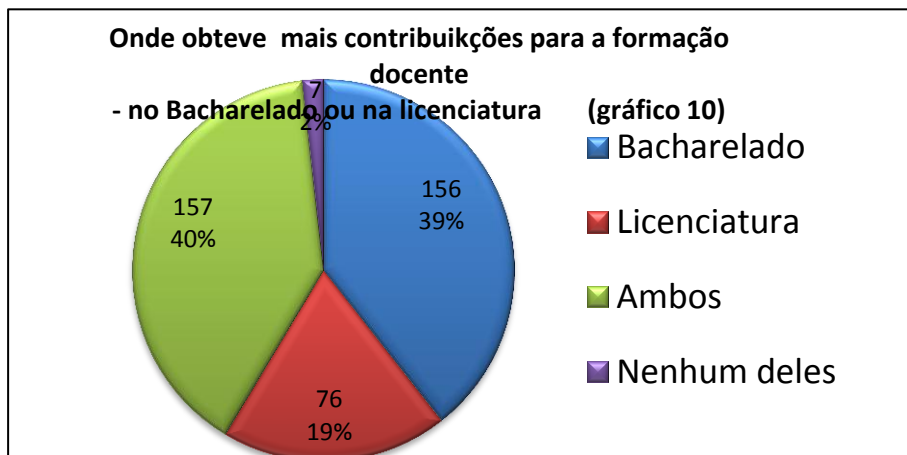
A respeito do ingresso na profissão docente, 49% dos respondentes afirmam tê-lo feito por meio de concurso público¹⁶³. No entanto, as gestões dos sistemas públicos de ensino acabam impondo grandes intervalos entre concursos, o que gera o aumento de contratações de professores temporários, acarretando-lhes instabilidade profissional e tornando difícil o acesso à profissão. O licenciado acaba por ter de esperar longos períodos para prestar concursos (até quatro anos, se os prazos forem respeitados), sujeitar-se a contratação temporária ou procurar trabalho no setor privado, que foi a opção expressa por 36% dos consultados (gráfico 9). Se, por exemplo, um jovem licenciado no final de 2005 desejasse prestar um concurso para professor, teria que esperar até 2010/2011, já que em 2004 ocorreram concursos para PEB II (professores especialistas) englobando a maioria das disciplinas e novos concursos só ocorreram após 6 anos.



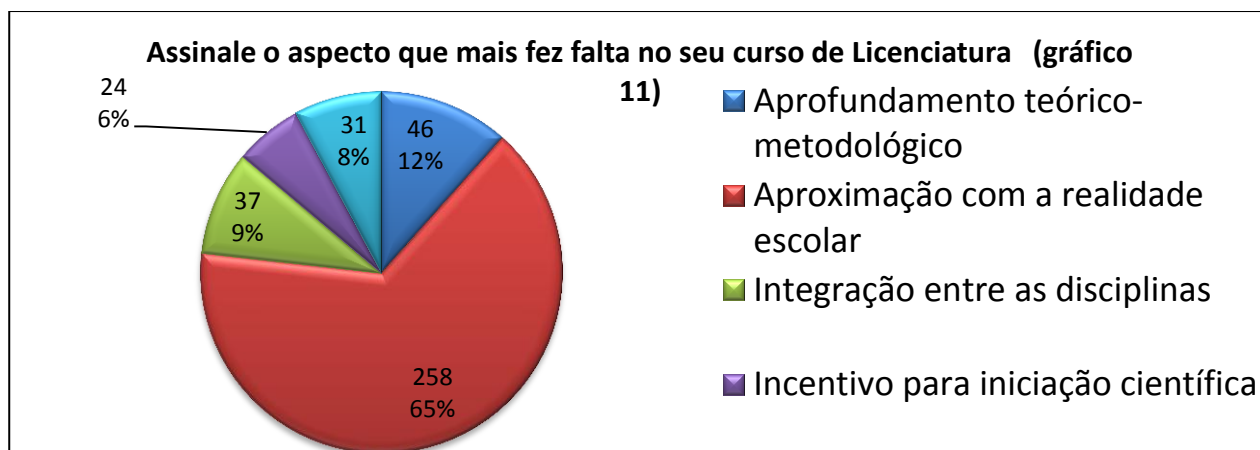
Como um dos eixos de análise da pesquisa refere-se às percepções dos licenciados a respeito de sua formação universitária, lhes foi perguntado a respeito das contribuições dos cursos de bacharelado e licenciatura para a sua formação. O gráfico 10 evidencia que para 39% dos respondentes, as maiores contribuições vieram do Bacharelado, quando tiveram acesso aos estudos do campo específico de sua formação, enquanto que 19% afirmam que obtiveram mais contribuições da Licenciatura, quando então se aproximaram dos estudos sobre a organização e o desenvolvimento das ações de ensinar. Já para os

¹⁶³ Universidade de Aveiro

outros 40%, a articulação entre ambos os campos lhes propiciaram as contribuições formativas. Esse não é um tema fácil, como evidencia a histórica polêmica a respeito de onde efetivamente se forma um professor – no bacharelado ou na licenciatura.... E também há que se destacar que os egressos alvos desta pesquisa viveram sua formação na USP antes da efetivação de sua reforma das licenciaturas, como mencionamos anteriormente.

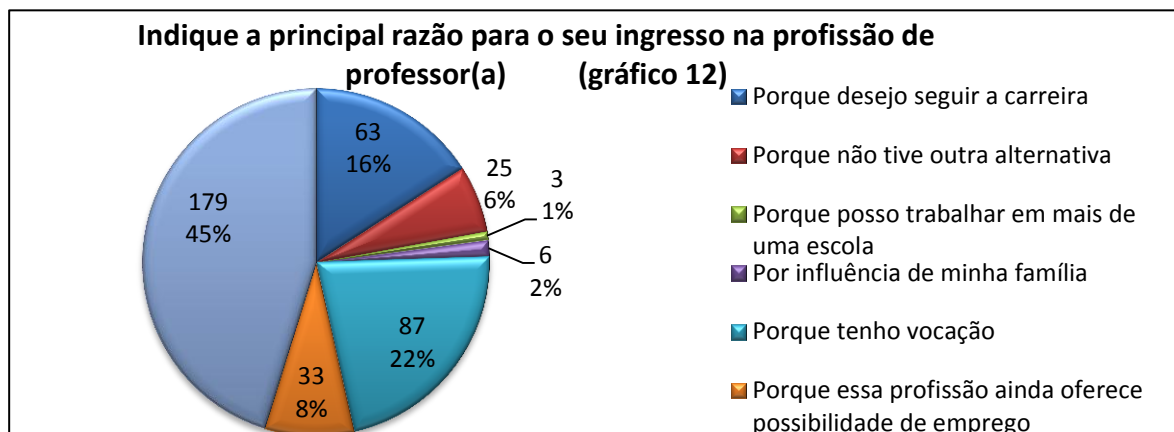


Ainda no terreno da apreciação da formação acadêmica, o gráfico 11 mostra que para 65% dos consultados, o curso de Licenciatura não deu conta de aproximá-los da realidade escolar. Essa crítica é muito importante, pois aponta para uma falha estrutural na formação dos professores e a Universidade precisa responder a ela com ações concretas, pois a responsabilidade da categoria dos professores com o futuro coletivo e pessoal das crianças e jovens que frequentam a escola depende da qualidade da formação recebida para se efetivar. Ao lado das condições para o desenvolvimento do trabalho e do salário, a formação é parte significativa no tripé que sustenta as ações de ensino sob a responsabilidade dos professores. Colocam-se ainda como significativos os outros aspectos críticos apontados: 12% reclamam da falta de aprofundamento teórico-metodológico, 9% da falta de integração entre as disciplinas, 8% da falta de incentivo para ingressar na carreira docente e 6% da falta de incentivo à realização de iniciação científica. Esse conjunto de manifestações oferece base para respaldar a revisão dos modos como se processa a formação de professores em cursos de licenciatura.

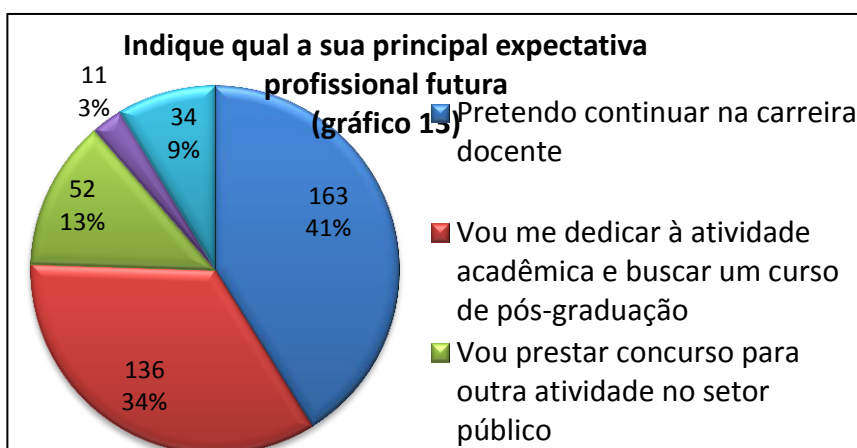


Na busca por elementos capazes de explicar a adesão aos cursos de licenciatura, perguntamos pelas motivações dessa escolha profissional (gráfico 12) e encontramos a predominância de uma resposta que

não deixa de ser surpreendente no contexto atual – a crença na possibilidade de intervir diretamente na sociedade por meio do trabalho (45%). Surpreendente porque mesmo em meio à desvalorização social da profissão e ao quadro negativo pitado pelas mídias a respeito do universo escolar, esses jovens professores continuam acreditando na capacidade formativa do seu trabalho, que é carregada de valores. Essa razão foi acompanhada pela idéia da vocação (22%) e pelo desejo de ser professor (16%). Apenas para 6% a opção pela docência decorreu da falta de alternativas.



E finalmente, no gráfico 13, explicitamos o que descobrimos ao indagar sobre as expectativas que os egressos têm para o seu futuro profissional. Para 41% (163), a intenção é de continuar na carreira docente e 34% (136) pretendem se dedicar à atividades acadêmicas e dar continuidade aos estudos em pós-graduação, o que pode significar trilhar percursos profissionais que tangenciem a docência ou a mantenha em outros níveis de ensino. Já 25% (107) dos consultados expressam claramente a intenção de atuar em outros campos profissionais.



Algumas considerações finais:

Os dados parciais de pesquisa aqui apresentados buscam trazer alguns elementos para a análise da confluência de duas políticas educacionais que, em seu entrecruzamento, têm forte incidência sobre o desenvolvimento da prática docente e na vida daqueles que a exercem – a política de formação de professores desenvolvida pela Universidade de São Paulo e a política de organização da educação pública, que envolve o acesso, a estruturação do trabalho nas escolas e a carreira docente. Considera-se que conhecer os efeitos reais dessas duas políticas é do interesse de toda a sociedade e também é favorecedor

de intervenções que possam aperfeiçoar ou corrigir os rumos da formação e da atuação dos professores da Educação Básica.

A obtenção de dados junto ao grupo de egressos que permitam traçar o perfil dos egressos, bem como suas percepções a respeito da formação vivida e da inserção na profissão não tem se mostrado tarefa simples. Assim como outros grupos que percorreram caminhos semelhantes na pesquisa com egressos (Lordelo e Dazzani, 2012), encontramos várias limitações no alcance da obtenção de informações por via eletrônica e também para ouvir a voz dos egressos. Citamos algumas delas: a) as dificuldades de contato presentes no trabalho com um grupo que se dispersa após o término da formação, uma vez que o endereço eletrônico disponível nos bancos de dados da Universidade já não é o mesmo para parte significativa dos egressos; b) a baixa taxa de resposta, mesmo dentre os que foram alcançados por meio de mensagens eletrônicas, o que pode decorrer da pouca disposição para responder a questionários ou conceder entrevistas; c) a pouca tradição de pesquisas com egressos, especialmente no campo das licenciaturas, o que dificulta a interlocução a respeito dos aspectos teóricos e metodológicos do estudo.

Mesmo a despeito dessas limitações, considera-se que os dados obtidos são relevantes e que, articulados aos que se encontrarem na sequência da investigação, serão fundamentais para o alcance do objetivo da pesquisa, que é o de fornecer elementos rigorosos para a discussão acerca da formação de professores e suas relações com as políticas organizadoras da educação pública, que envolvem o acesso, a estruturação do trabalho nas escolas e a carreira docente.

Bibliografia:

- ALARCÃO, I. Contribuições da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In. PIMENTA (org). *Didática e Formação de Professores - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez. 1997: 150-190.
- ALMEIDA, M. I. *O perfil dos professores do ensino público paulista*. São Paulo: FEUSP. Dissertação de mestrado. 1991.
- ALMEIDA, M. I. *Formação do Professor do ensino superior – desafios e políticas institucionais*. S. Paulo: Cortez. 2012.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CODO, W. (coord). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- DUBAR, C. *A Socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- GATTI, B. *Formação de Professores e carreira*. Campinas: Autores Associados. 1994.
- GATTI, B. & BARRETO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí. Ed. UNIJUÍ. 1998
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores - saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata. 1996.
- IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Paidós, 1994.

- LORDELO, J. A. C. & DAZZANI, M. V. M. (orgs) *Estudos com estudantes egressos – concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas*. Salvador, EDUFBA, 2012.
- NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editorial, 1992
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Educação & Pesquisa*, São Paulo: FEUSP, v.25, 2001, p. 11-20.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002
- PIMENTA, S.G. Formação de Professores: saberes e identidade. In: Pimenta, (org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez. 1999.
- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta & Ghedin (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez. 2002.

Avaliação Externa, Autoavaliação e Rankings das Escolas: Trabalho docente na competição pelos melhores resultados

Antônio Amaral da Fonseca¹⁶⁴

Resumo

Analisar o desenvolvimento da avaliação de escolas, quer externa, quer interna, ganha ênfase neste contexto em que o tema da avaliação de escolas é incontornável, no atual panorama educativo de crescente liberalização e regulação pela prestação de contas. O presente trabalho remete para um estudo exploratório que, nesse sentido, procurou analisar a relação entre a avaliação externa das escolas, em particular o *domínio da autoavaliação*, e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.º ano e do 12.º ano. A investigação consubstanciou-se na verificação da relação entre a posição obtida pelas escolas nos *rankings* nacionais e os resultados atribuídos pela, então, Inspeção Geral da Educação (IGE) no processo de avaliação externa das escolas. Posteriormente, caracterizaram-se os processos, o uso e os fins dados à auto-avaliação dessas mesmas escolas, com base no olhar da IGE patente nos respetivos relatórios de avaliação externa. Os resultados do estudo revelaram que, com a generalização da avaliação a todas as escolas, quer a escolas com melhores ou piores resultados dos alunos nos exames nacionais, algo está a mudar. No entanto, a avaliação, quer interna, quer externa, tem-se caracterizado por um “*teor burocrático*” e parece, ainda, poder inferir-se, pelo menos em alguns casos, que existe um “*contágio positivo*” entre os resultados dos alunos nos exames e as correspondentes classificações atribuídas pela IGE no domínio da *Capacidade de Autorregulação e Melhoria*.

Introdução

As interações a nível económico, social e político já há muito que ultrapassaram fronteiras e assumiram uma dimensão generalizadamente global, sujeitando qualquer país inserido nessa interdependência a um permanente contágio na definição e orientação das suas políticas.

O acentuar da competição económica internacional tem salientado a necessidade de formar indivíduos com novas competências, remetendo aos sistemas educativos dos vários países europeus pressões para se reorganizarem e reestruturarem, no sentido de sustentarem um investimento que eleve a sua competitividade a nível internacional. O acentuar de uma educação intimamente ligada ao aumento de competitividade económica dos países inseridos no mercado mundial de formação, pressiona as escolas, à imagem de qualquer outra empresa, a investirem permanentemente numa introspeção direcionada para a melhoria, otimizando meios, processos e resultados, em prol de se destacarem como focos de elevada eficácia e eficiência, na garantia de resultados de apartada qualidade, comparativamente com as suas congéneres, quer nacionais quer internacionais.

No plano das políticas educativas nacionais, a administração central tem aumentado as medidas assentes em mecanismos externos de controlo, fomentando a prestação de contas e salientando os processos de

¹⁶⁴ PUC SP

avaliação como fatores de regulação e responsabilização, enfatizando o papel dos *resultados* (Almerindo Afonso, 2009: 19). Trajeto que se vem afirmando por via da constante publicação de orientações, metas e comprovações de resultados sobre todas as áreas da organização escolar. O gradual aumento da pressão no cumprimento de um plano de intenções, metas e objetivos arrolados a um aumento da autonomia, à promoção de abertura à participação social, a pressões internacionais e nacionais sobre resultados e gastos, à contração dos recursos financeiros e a estratégias de *marketing* tem vindo a assumir-se como uma rotina já naturalizada nas escolas. Esta orientação política está entrelaçada com os mesmos princípios da publicação de *rankings* e com a implementação de programas de avaliação de escolas (Santiago *et al.*, 2004).

Neste contexto, os processos externos e internos de avaliação das escolas assumem uma crescente importância enquanto fator de apreciação crítica de políticos, gestores, professores, pais e público em geral, num processo de aferição dos resultados entre escolas, quer públicas quer privadas, no campo nacional ou internacional. De modo particular, parece importante esclarecer a eventual articulação entre avaliação da escola e resultados dos alunos. Como tal, damos aqui conta da síntese de um estudo que desenvolvemos (Fonseca, 2010) cujo principal objetivo consistia em analisar a relação entre a avaliação externa e a autoavaliação das escolas e os resultados dos alunos nos exames nacionais, com base na análise dos relatórios do Programa de *Avaliação Externa de Escolas* levado a cabo pela Inspeção-Geral da Educação (IGE).

A avaliação de escolas

No campo das atuais políticas educativas, a complexa recomposição do papel do estado, de *educador a regulador*, sujeito a concessões de políticas europeias de racionalização, têm conduzido à defesa de um “*quadro administrativo burocrático*” cada vez mais evidente no nosso sistema de ensino (Lima, 2012: 131; Barroso, 2006: 44). Nesse sentido, no plano das políticas educativas, a administração central tem aumentado as medidas centradas na gestão da informação assente em mecanismos externos de controlo, fomentando a prestação de contas e acentuando mecanismos de avaliação como fator de regulação e responsabilização, tendo no seu âmago, maioritariamente, os *resultados* educacionais e académicos (Almerindo Afonso, 2009: 19). Este rumo vem a acentuar medidas em que o tema da avaliação de escolas se assume cada vez mais como fulcral, para os decisores políticos, gestores escolares, professores, pais e público em geral, no encaminhamento das escolas, de forma evidente para uma lógica de mercado. No entanto, as organizações são estruturadas em torno de uma clarificação consensual de objetivos, padrões de resultados *standardizados*, com a definição de regras, procedimentos, rotinas estáveis e uniformes para, de forma previsível, assegurar elevados níveis de qualidade, num pressuposto subjetivamente implícito a uma perspetiva organizacional burocrática (Silva, 2012: 95; Lima, 2011: 12; Afonso, 2002: 95; Teodoro 2003: 83).

Face a este cenário, as escolas vêm-se, cada vez mais, como prestadoras de serviços, necessitando de implementar medidas que cativem alunos e encarregados de educação. Deste modo, as escolas estão sob uma permanente apreciação crítica perante os resultados externos de avaliação institucional ou, principalmente, dos resultados dos alunos em exames, para identificar referências quanto ao nível de

desempenho. No entanto, a avaliação organizacional das escolas não pode ser somente reduzida à apreciação *mercantilizada e regularizadora* dos resultados conseguidos pelos alunos nos exames nacionais.

De modo particular, o progresso das aprendizagens e os resultados dos alunos deverá ser considerado como estreitamente combinado com uma avaliação de escolas com funções de melhoria, assente na verificação do cumprimento de objetivos pré-estabelecidos, com o efetivo reforço da capacidade de implementar o desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento dos profissionais e a consequente melhoria dos resultados e das aprendizagens dos alunos (Azevedo, 2007). Neste sentido, a autoavaliação surge como a vertente de avaliação que “melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa” (Costa, 2007). Contudo, sem menosprezar os contributos da avaliação externa, uma vez que os sistemas educativos tendem a enquadrar estas duas modalidades como complementares.

Em Portugal, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro define o quadro normativo-conceptual da avaliação das escolas portuguesas do ensino não superior (estruturado na valorização da autoavaliação e da avaliação externa – artigo 5.º) e também que as atividades formais de avaliação externa e de aferição da autoavaliação são atribuídas à Inspeção-Geral da Educação (IGE).

O Programa de *Avaliação Externa de Escolas*, desde 2006 ao seu relançamento no ano letivo 2011/12, assumiu, genericamente, o objetivo de promover a articulação dos contributos da avaliação externa e uma cultura interna de reflexão sobre os resultados e a qualidade das suas práticas, sustentadas em dispositivos de autoavaliação, de forma a sustentar a regulação do funcionamento do sistema educativo, a par com a obtenção e a disponibilização de informação sobre o funcionamento do sistema educativo, avaliando todas as escolas públicas portuguesas (Gravito, *et al.*, 2009). Este modelo de avaliação centra-se na análise de domínios-chave do funcionamento das escolas, com ênfase nas práticas de autoavaliação das escolas, sendo este o foco da nossa investigação.

Opções metodológicas

Tendo em conta o objeto de estudo enunciado, optámos por um estudo que se enquadra numa *perspetiva exploratória* recorrendo à análise documental, empregando dados qualitativos e quantitativos e recorreu-se a uma estatística de natureza descritiva dos relatórios da avaliação externa das escolas produzidos pela IGE e da publicação dos resultados dos alunos nos exames nacionais, por escola (*rankings*).

Numa primeira etapa, procurámos *analisar a relação entre a avaliação externa das escolas e os resultados dos alunos nos exames nacionais* e numa segunda etapa, pretendemos *analisar a relação entre a autoavaliação das escolas, com base na análise dos relatórios de avaliação externa levada a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais*.

Para o efeito elaborámos listas ordenadas, que nos permitiram identificar as escolas onde se verificavam melhores e piores resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.º ano e do 12.º ano nos anos letivos 2006/07, 07/08 e 08/09, consultando a plataforma Web do projeto *Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas* (BESP).

Na perspetiva de colhermos uma visão global dos resultados obtidos nos exames em cada escola foram elaborados os *rankings* do 9.º e do 12.º ano e posteriormente elaboramos um *ranking* do 9.º + 12.º ano, partindo da fusão dos dois anteriores.

Relativamente ao processo de autoavaliação, procurámos verificar, nomeadamente, qual a estrutura que apresenta, o uso e fins dados aos resultados desse processo, e se a autoavaliação foi considerada como ponto forte ou ponto fraco nas várias escolas em análise.

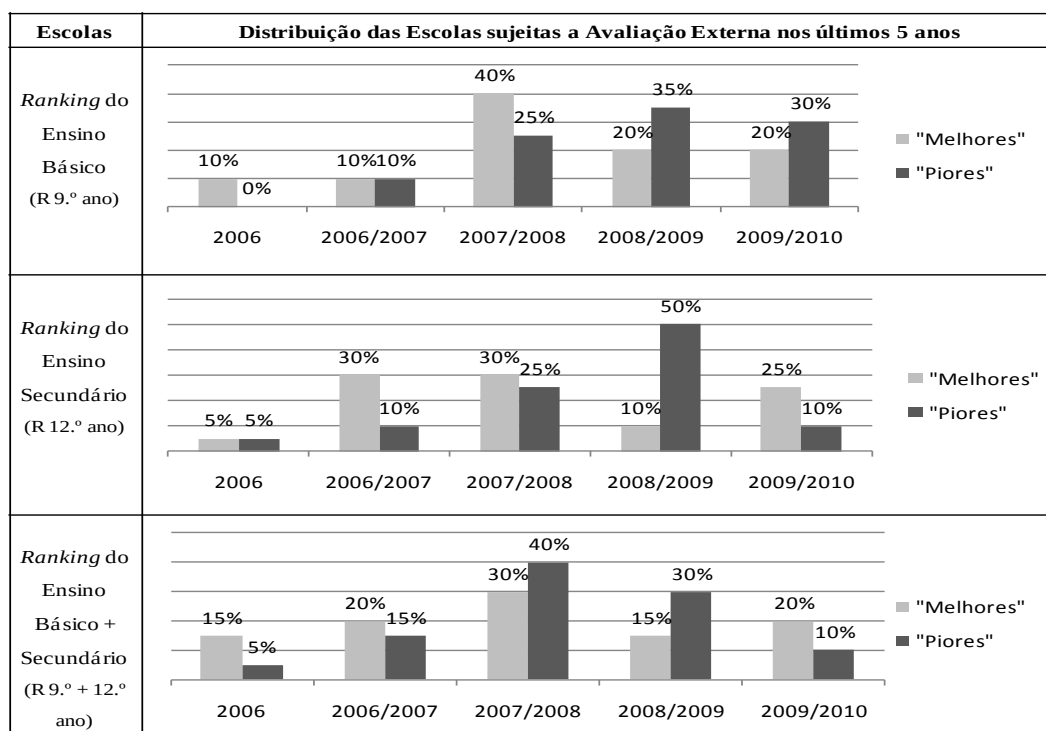
Na recolha de informação sobre o processo de autoavaliação, as nossas fontes de documentação foram os relatórios da avaliação externa levada a cabo pela IGE, do ano 2006 a 2010, em cada uma das 20 escolas consideradas como melhor e pior posicionadas no *ranking* (9.º+12.º). No total foram analisados 40 relatórios, respeitantes às escolas consideradas. Para o efeito, foram definidas as categorias e as subcategorias a considerar na análise e adaptou-se uma grelha de análise vertical de relatórios da avaliação externa (adaptada do estudo de Maria Luís, 2009).

Análise de resultados

Os *rankings* e a avaliação externa das escolas

A questão inicial analisada foi a *relação entre o ano em que as escolas foram sujeitas a avaliação externa e a posição que ocupam nos rankings de resultados dos alunos no exames nacionais* (Quadro1).

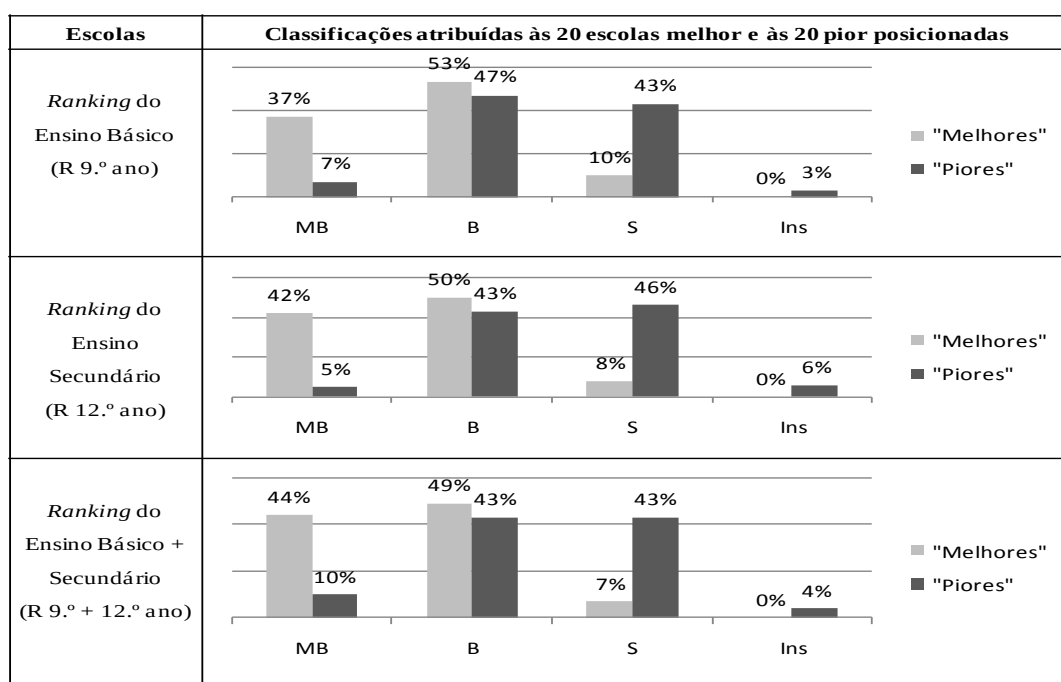
No período até 2007/08 as escolas candidatavam-se à avaliação externa em resposta ao convite da IGE. Durante esse período, verificou-se que mais de 60% das escolas melhor posicionadas nos *rankings* acederam a esse mesmo convite, contra 35% das escolas pior posicionadas.



Quadro 1 – Distribuição das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas nos *rankings*, sujeitas a avaliação externa nos últimos 5 anos.

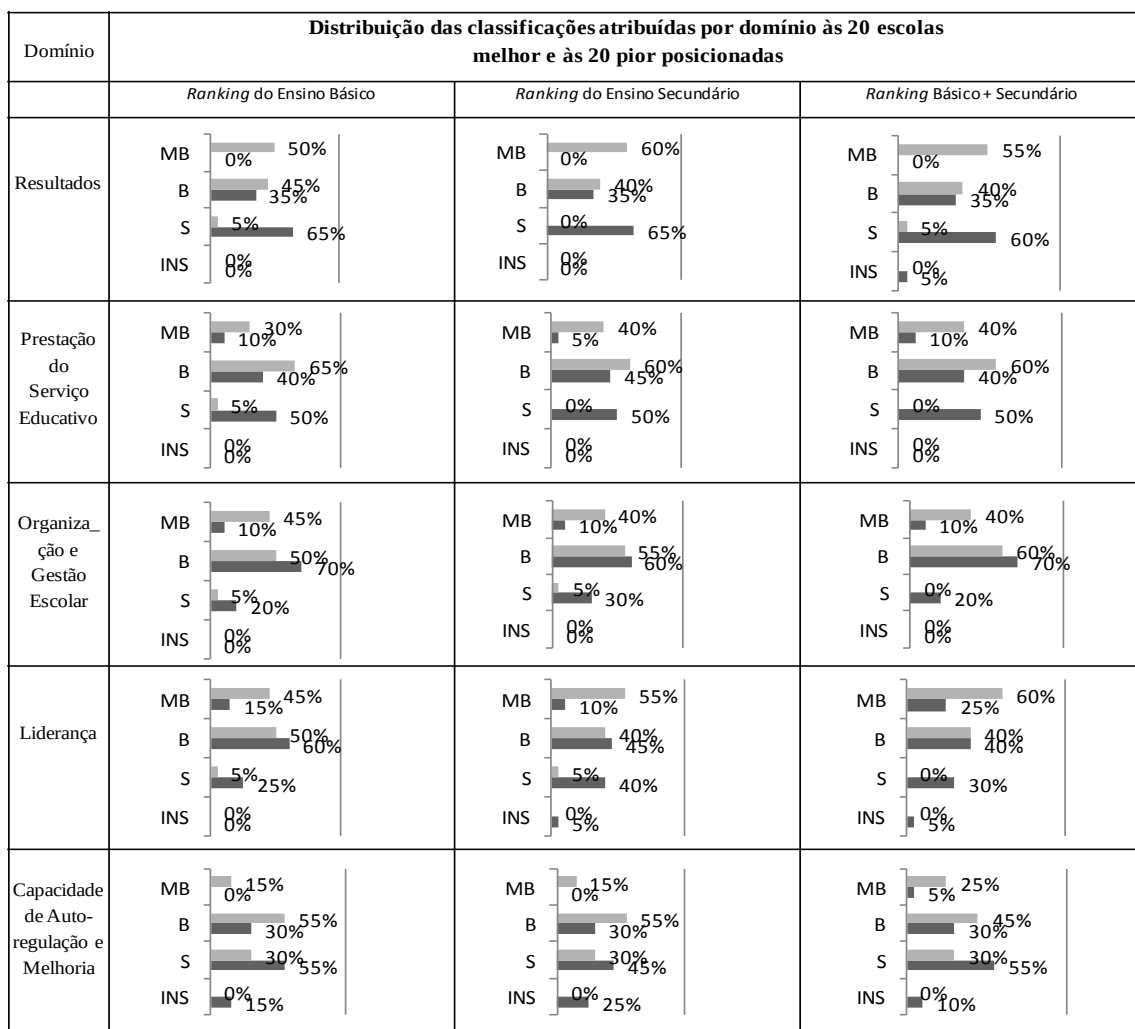
Nos anos seguintes, não existindo candidaturas suficientes para perfazer o número total de escolas a avaliar, a IGE passou a indicar escolas que, mediante anuência da sua direção, foram sujeitas à avaliação. Evidencia-se que todas as classificações *Insuficiente* (6%) foram atribuídas a escolas pior classificadas no *ranking* do 12.º ano e avaliadas no ano letivo 2008/09, ano em que a IGE indicou escolas a serem avaliadas. Terão algumas sido estas? Lembramos que as escolas que foram indicadas pela IGE não constam da informação pública e que, apesar de algumas tentativas, esta não nos foi disponibilizada.

No respeitante à *análise da relação entre as classificações atribuídas pela IGE às escolas na avaliação externa e a posição que ocupam nos rankings de resultados dos alunos no exames nacionais* (Quadro 2), constatámos que, as escolas com melhores resultados nos exames nacionais apresentam, claramente, melhor desempenho global, ou seja, apresentam melhores resultados na avaliação externa. Em contrapartida, as escolas com piores resultados nos exames nacionais apresentam, também, piores resultados na avaliação externa.



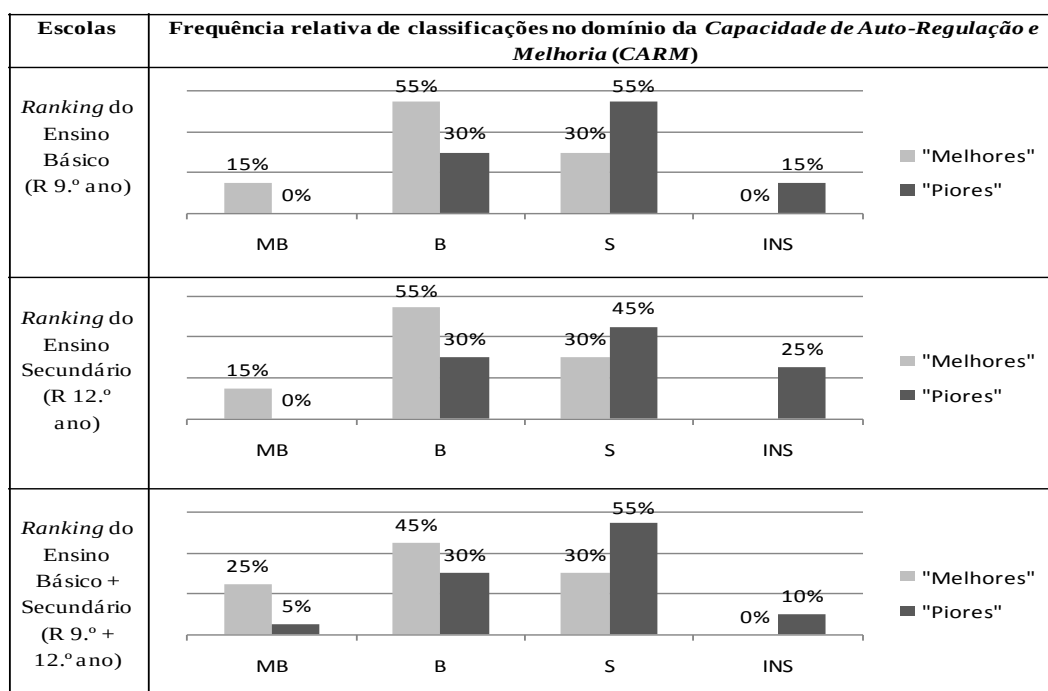
Quadro 2 – Distribuição das classificações atribuídas pela IGE nos 5 domínios às 20 escolas melhor e às 20 pior posicionadas nos *rankings*.

A *análise da relação entre a classificação atribuída pela IGE a cada um dos cinco domínios considerados na avaliação externa e a posição que as escolas ocupam nos rankings de resultados dos alunos nos exames nacionais* (Quadro 3) permitiu-nos concluir que as melhores posicionadas apresentam, globalmente, melhores resultados em todos os domínios, com destaque para os domínios dos *Resultados*, *Prestação do serviço educativo*, *Organização e gestão escolar* e *Liderança*. Enquanto as escolas pior posicionadas revelam um pior desempenho global, no entanto, apresentam melhores classificações nos domínios *Organização e gestão escolar* e *Liderança*.



Quadro 3 – Distribuição das classificações atribuídas por domínio, pela IGE, às 20 escolas melhor e às 20 pior posicionadas nos rankings.

Quanto à análise da relação entre a classificação atribuída pela IGE ao domínio Capacidade de autorregulação e melhoria, e a posição que as escolas ocupam nos rankings de resultados dos alunos nos exames nacionais (Quadro 4), concluímos que, globalmente, é a situação em que tanto as melhor, como as pior posicionadas apresentam classificações mais baixas. No entanto, comparativamente, também neste domínio as escolas melhor posicionadas apresentam melhores resultados.

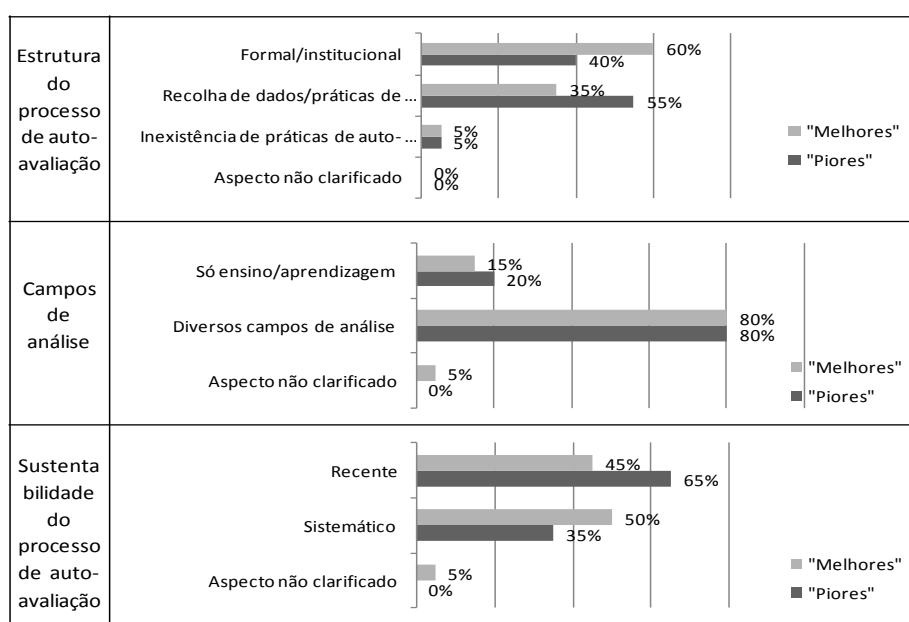


Quadro 4 – Frequência relativa de classificações no domínio da *Capacidade de Autorregulação e Melhoria* das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas nos *rankings*.

Os relatórios da avaliação externa de escolas da IGE e a autoavaliação das escolas

Numa segunda etapa, analisámos a relação entre a autoavaliação das escolas, com base na análise dos relatórios de avaliação externa levada a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais.

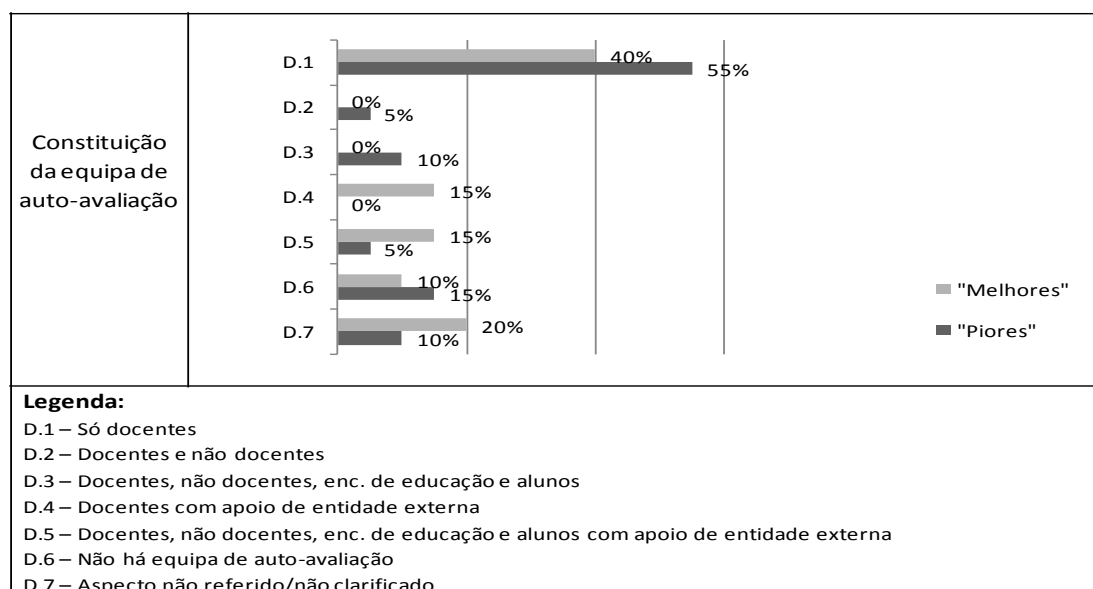
Procedemos, em primeiro lugar, à caracterização dos processos de autoavaliação das escolas melhor e pior posicionadas no ranking do 9.º+12.º (Quadro 5).



Quadro 5 – Processo de autoavaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no *ranking* do 9.º + 12.º ano.

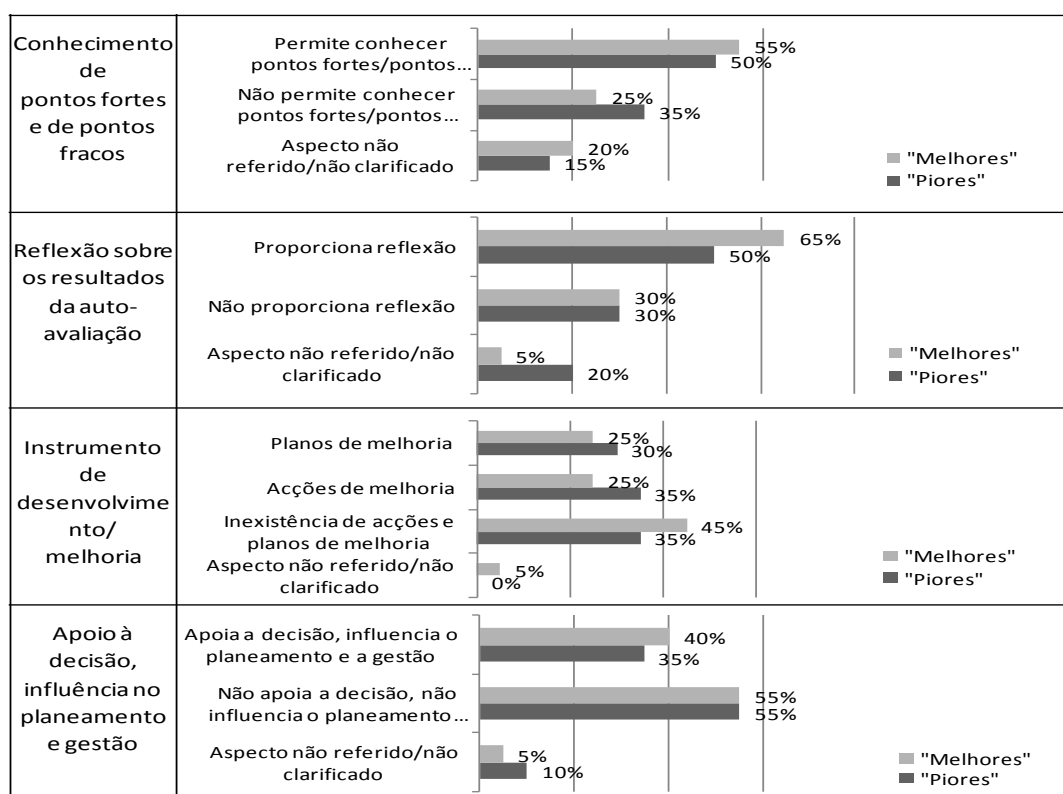
Os resultados indicam que as escolas melhor posicionadas no *ranking* apresentam, com maior frequência, processos de autoavaliação formais e institucionalizados, que abrangem diversos campos de análise e que esses processos são sistemáticos e anteriores ao início do programa de avaliação externa. As escolas pior posicionadas evidenciam, como mais frequente, a recolha de dados/práticas de avaliação, que abrangem diversos campos de análise e que os processos de autoavaliação são mais recentes.

No que respeita à condução do processo de autoavaliação, prevalecem equipas de autoavaliação constituídas só por docentes, tanto nas “melhores” como nas “piores” escolas. Contudo, nas “piores” esse valor é superior (Quadro 6).



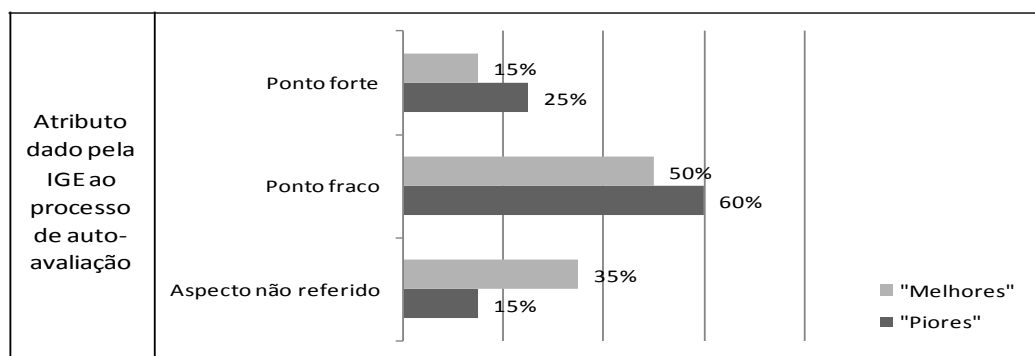
Quadro 6 – Processo de autoavaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no *ranking* do 9.º+12.ºano.

Quanto ao uso e aos fins dados aos resultados da autoavaliação nas escolas melhor e pior posicionadas nos *rankings* (Quadro 7), constatámos que, tanto nas melhor, como nas pior classificadas nos *rankings*, é mais frequente que o processo de autoavaliação permita identificar os pontos fortes e fracos e que proporcione reflexão interna. Contudo, verificámos como mais frequente que a autoavaliação não é, nem para as “melhores” nem para as “piores” escolas, um instrumento de desenvolvimento e melhoria, verificando-se uma maior expressão de inexistência de ações e planos de melhoria. Nas escolas pior posicionadas, verifica-se uma frequência relativa superior de ações e de planos de melhoria, comparativamente com as melhor posicionadas. Relativamente à frequência verificada de a autoavaliação não sustentar a decisão e não influenciar o planeamento nem a gestão, é muito significativa (55%), tanto para as melhor, como para as pior classificadas.



Quadro 7 – Uso e fins do processo de autoavaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no *ranking* do 9.º + 12.º ano.

Relativamente ao atributo (*ponto forte ou fraco*) que o processo de autoavaliação, das escolas melhor e pior posicionadas no *ranking* recebeu por parte da IGE (Quadro 8), verificámos que este é predominantemente considerado como ponto fraco. Comparativamente, verificámos que o mesmo é considerado ponto fraco com maior expressão nas pior posicionadas. No entanto, sublinhamos que, também em metade das escolas melhor posicionadas, o processo de autoavaliação é considerado ponto fraco.



Quadro 8 – Atributo dado pela IGE ao processo de autoavaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no *ranking* do 9.º + 12.º ano.

Considerando que a autoavaliação é fundamental para que a escola, enquanto organização, reflita sistematicamente e de forma rigorosa sobre as fragilidades e oportunidades para garantir a melhoria

organizacional, quer ao nível das práticas, quer ao nível da qualidade das aprendizagens e dos resultados alcançados (Alaíz, 2007; Azevedo, 2007; Guerra, 2002), estes resultados evidenciam que ainda há um longo caminho a percorrer para que se assegure a implementação de práticas organizacionais sustentadas em fundamentos de melhoria e de efetiva ascensão a elevados padrões de qualidade educativa.

Considerações Finais

Em conclusão, relativamente à relação entre a avaliação externa/autoavaliação das escolas, com base na análise dos relatórios do Programa de Avaliação Externa levado a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais, verificámos que as “melhores” escolas apresentam melhor desempenho global e, especificamente, apresentam também processos de autoavaliação formais e institucionalizados, sistemáticos e anteriores ao início do programa de avaliação externa, que permitem identificar os pontos fortes e fracos e que proporcionam reflexão, ações e planos de melhoria. Contudo, relativamente aos outros fatores considerados no processo de autoavaliação não se verifica uma discriminação evidente entre as “melhores” e as “piores”, tendo inclusivamente a IGE atribuído aos processos dessas escolas o atributo de ponto fraco.

Perante esta evidência e recordando que o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria aprecia dois fatores, a Autoavaliação e a sustentabilidade do progresso e que a sustentabilidade do progresso está intimamente ligada à existência de um robusto processo de autoavaliação, deparámo-nos com asserções como: “A inexistência de processos consistentes e suficientemente consolidados de autoavaliação” ou “Os procedimentos de avaliação interna que ainda não revelam uma política consistente e sistemática de autoavaliação”.

A constatação destes resultados despertou alguma estranheza, quando os comparámos com os resultados que as escolas obtiveram no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria, ao qual a IGE atribuiu a classificação Muito Bom ou Bom a 70% das escolas “melhor” posicionadas. No entanto, na leitura dos relatórios verificámos que a IGE atribuiu essas classificações a processos de autoavaliação, que apresentam debilidades ao nível do desenvolvimento e melhoria, no apoio à decisão, na influência no planeamento e na gestão e, simultaneamente, considerou-os também ponto fraco.

Esta constatação induziu-nos a concluir que há uma valorização da avaliação de escolas numa “lógica instrumental”, de prestação de contas sobre a verificação do cumprimento dos “procedimentos burocráticos”, revelando subjacente uma exigência do cumprimento formal dos requisitos legais, ou seja, a importância da verificação da existência de um relatório de autoavaliação com referência aos pontos fortes e fracos e às recomendações sobrepôs-se à valorização da sua componente de efetiva mobilização dos resultados, na promoção de melhoria organizacional e de aumento da qualidade dos serviços.

Não obstante, verificou-se também que escolas melhor posicionadas no ranking, apresentando um processo de autoavaliação com fragilidades, obtiveram a classificação Bom e, em contrassenso, escolas pior posicionadas, apresentando um processo de autoavaliação mais robusto, este foi também classificado com Bom.

Em síntese, após análise dos textos dos relatórios da IGE sobre a avaliação externa, de 4 relatórios de avaliação externa, referentes a duas escolas melhor posicionadas com classificação Bom e duas das pior

posicionadas também com classificação Bom, no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria, somos levados a concluir que existem contradições entre as classificações atribuídas ao domínio de Capacidade de autorregulação e melhoria e a descrição apresentada sobre o processo de autoavaliação.

Estes resultados permitem também inferir-se, pelo menos nestes casos, a existência de um “contágio positivo” entre os bons resultados dos alunos patentes nas escolas “melhor” posicionadas nos rankings e as correspondentes classificações atribuídas pela Inspeção-Geral da Educação no domínio da capacidade de autorregulação e melhoria.

Estas conclusões, dadas as limitações apontadas a este programa de avaliação externa das escolas, “questionam” as pretensões deste ou de qualquer modelo de avaliação que se queira credível e justo. Como também, poderá mitigar uma pretensa intencionalidade em galvanizar, responsabilizar e sustentar a intervenção docente e de toda a comunidade num processo permanente de avaliação organizacional interna desencadeador de melhorias com dilatados impactos nos resultados dos alunos. Aspetos, que se nos apresentam como um percurso certamente interessante e a considerar em próximos trabalhos de investigação.

Referências

- Afonso, Almerindo Janela (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, Natércio (2002). A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado. In Conselho Nacional de Educação. *Qualidade e Avaliação da educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 95 - 104.
- Alaíz, Vítor (2007). Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, n.º 301.
- Azevedo, José Maria (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional da Educação (2007). *Avaliação de Escolas – modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Barroso, João (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços dinâmicas e atores*. Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BESP (2010). *Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas*. Recuperado em 2009, Março 28, de <<http://besp.mercatura.pt/>>.
- Costa, Jorge Adelino (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... In Conselho Nacional da Educação (2007). *Avaliação de Escolas – modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 229-236.
- Gravito, A. P. et al. (2009). *Avaliação Externa das Escolas (2009). Relatório Nacional 2008-2009*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

- Fonseca, António Manuel Amaral da, & Costa, Jorge Adelino (2011). *Escolas, Avaliação Externa, Auto-avaliação e Resultados dos Alunos*. In *Atas do XI Congresso SPCE – Guarda* (2011). Instituto Politécnico da Guarda.
- Fonseca, António Manuel Amaral da (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Autoavaliação e Resultados dos Alunos*. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Lima, Licínio. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - ISSN: 1981-8106
- Lima, Licínio (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. in C. Lucena & J. R. Silva Júnior (Orgs.). *Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências Internacionais*. São Paulo [Brasil], Xamã, 2012, pp. 129-158.
- Luís, Maria R. (2009). *A Autoavaliação de Escolas em Portugal: Um olhar através dos relatórios da IGE*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Santiago, Rui, Correia, Maria, Tavares, Orlanda e Pimenta, Carlos (2004). *Um Olhar sobre os Rankings*. Porto: CIPES/Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santos Guerra, Miguel Á. (2002). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In Joaquim Azevedo (Org.). *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Porto: ASA, pp. 11-31.
- Silva, Eugénio (2012). Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política. In Lima, Licínio (Org). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Fundação Manuel Leão.
- Teodoro, António (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Coleção Prospectiva. vol. 9. Cortez Editora.

Políticas de valorização do trabalho docente em estados e municípios brasileiros

Marli André, Laurizete Passos¹⁶⁵

Um mapeamento recente das dissertações e teses defendidas pelos pós-graduandos brasileiros sobre formação de professores mostrou que o tema das políticas docentes não era priorizado pelos pesquisadores nos anos 1990 e nos anos 2000 continuou recebendo muito pouca atenção (ANDRÉ, 2010). No período de 1999 a 2003, de um total de 1184 pesquisas, apenas 53 (4%) tinham o tema das políticas como foco principal.

Diante deste quadro de carência de pesquisas sobre políticas docentes e da relevância indubitável do tema, mostra-se muito oportuna a pesquisa que partiu de uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e do Ministério de Educação (MEC) e foi conduzida por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas com o propósito de mapear as políticas voltadas aos docentes no Brasil (Gatti, Baretto e André, 2011).

No presente texto serão discutidos alguns aspectos desta grande pesquisa, em particular as iniciativas dos órgãos de gestão das políticas de educação, no âmbito dos estados e municípios brasileiros, no sentido de valorização do trabalho docente. Os dados aqui apresentados foram coletados na condução dos estudos de campo em cinco secretarias estaduais e dez secretarias municipais de educação, onde foram realizadas entrevistas com os responsáveis pela implementação das políticas e obtidos documentos referentes às ações de apoio ao trabalho docente.

Na condução dos estudos de campo, indagado sobre quais as maiores dificuldades enfrentadas na implementação das ações de formação, um dos entrevistados destacou a “evasão de professores melhor capacitados para a rede privada”, o que nos reporta à questão de como reter nas escolas os bons professores.

O relatório “Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006) discute essa questão, assinalando que as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso. O relatório mostra que em diversos países há uma preocupação com a desistência de professores competentes, o que os tem levado à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.

Analisando as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida em que aumenta o tempo de profissão e voltando a crescer quando se aproxima a idade da aposentadoria. O relatório também aponta que as taxas de vacância são maiores para alguns tipos de professores, como por exemplo, os do sexo masculino, os das disciplinas de Matemática, Química e Física. Mas o aspecto mais perturbador, segundo o relatório é que resultados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e no Reino Unido mostram que as taxas de vacância tendem a ser maiores entre os professores com “conhecimentos acadêmicos

¹⁶⁵ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/ e Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Norte – FAPERN/Brasil

relativamente consistentes e melhores qualificações” (OCDE, 2006, p.186). Essas constatações chamam a atenção para a necessidade de políticas que assegurem um ambiente profissional favorável à permanência de professores competentes na profissão.

O relatório da OCDE examina fatores que causam satisfação e insatisfação no trabalho docente e assinala que “embora salários atraentes sejam claramente importantes para melhorar o apelo da docência, as políticas devem abordar outros aspectos além da remuneração” (OCDE, 2006, p.216). Entre esses outros aspectos, destacam-se as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional. Os dados analisados pelo grupo que elaborou o relatório da OCDE (2006) indicam que os professores atribuem grande importância à qualidade do relacionamento com estudantes e colegas; querem sentir-se valorizados e apoiados pelas lideranças escolares; ter boas condições de trabalho e oportunidades para desenvolver suas habilidades.

Fatores intrínsecos como o vínculo afetivo estabelecido com os alunos e a satisfação advinda dos resultados obtidos na aprendizagem dos estudantes têm sido recorrentes nas pesquisas (Boing, 2008; Lessard, Kamanzi, Larochelle, 2010; Vaillant, 2006). O reconhecimento social é também um fator de satisfação profissional apontado pelos professores entrevistados no âmbito do projeto “Professores da América Latina: uma radiografia da profissão”, coordenado por Denise Vaillant (2006). Segundo a pesquisadora, os professores expressam uma necessidade de que o trabalho docente seja reconhecido por outros, em especial pelos diretores e pais de alunos. Fatores de insatisfação profissional também foram apontados pelos mesmos professores, entre os quais se destacaram: condições de trabalho, salários, falta de infraestrutura da escola e formação insuficiente para enfrentar os desafios do ensino.

O relatório da OCDE (2006) não apenas comenta os fatores de satisfação e insatisfação profissional dos docentes, mas indica algumas prioridades para o desenvolvimento de políticas. Uma dessas prioridades é a avaliação dos professores. Avaliação formativa, que pode incluir auto-avaliação, avaliação informal de pares, observação de sala de aula, conversas estruturadas e feedback regular por parte do diretor, dos formadores ou de colegas experientes. Projetada para aperfeiçoar a prática de sala de aula essa avaliação “dá oportunidade para que o trabalho docente seja reconhecido e celebrado e contribui para que tanto os professores quanto as escolas identifiquem prioridades de desenvolvimento profissional” (OCDE, 2006, p.179) Essa avaliação também poderia ser usada para atribuir prêmios e recompensas por desempenho. Poderia dar base para ascensão na carreira ou para concessão de licenças prêmio, apoio para pós-graduação, oportunidade para pesquisa na escola.

O relatório recomenda montagem de uma equipe de coordenação na escola para possibilitar o apoio pedagógico necessário ao professor e que a equipe passe por capacitação e tenha apoio para conduzir as avaliações dos professores, que devem estar vinculadas ao planejamento e desenvolvimento profissional.

Essencial ainda no delineamento das políticas docentes é a melhoria das condições de trabalho. O relatório especifica que muitas vezes as razões de abandono do magistério estão relacionadas à precariedade das condições de trabalho: sobrecarga de tarefas, falta de apoio profissional, falta de recursos e de instalações adequadas, questões disciplinares dos estudantes e segurança escolar. A garantia de recursos materiais, de infraestrutura e de segurança na escola, assim como de apoio didático pedagógico aos professores são fatores fundamentais para que a escola possa ter êxito na aprendizagem dos alunos.

O relatório indica ainda medidas para reter bons professores na profissão. Com base na experiência de países como a Alemanha, a Holanda e a Noruega, sugere a elaboração de programas para professores experientes, como a redução da carga horária e pequena redução salarial, sem comprometer os direitos previdenciários, assim como a atribuição de novas funções aos experientes, como aconselhamento para as escolas, tutoria de professores iniciantes, desenvolvimento de currículo.

O relatório conclui que não será uma medida isolada que irá assegurar que todos os professores continuem a se desenvolver e melhorar ou que os mais eficazes decidam permanecer no magistério. É preciso agir em muitas frentes, como no estabelecimento de uma estrutura de carreira e salário atrativos, melhoria das condições de trabalho na escola, criação de uma ambiente que possibilite o desenvolvimento profissional, com avaliação contínua e incentivos constantes.

Outra fonte de referência a que recorremos para melhor entender as políticas voltadas aos docentes foi um texto de Denise Vaillant (2006), que discute a profissão docente no contexto da América Latina. A autora toma como base para suas reflexões o projeto “ Professores na América Latina: radiografia de uma profissão” que analisa informes de diferentes países da América Latina. .

A autora adverte que não se pode esquecer das significativas variações existentes entre os diferentes países do contexto latinoamericano, mas é possível identificar alguns pontos comuns:

- Um entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência. Há poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira. Acrescente-se a isso condições de trabalho inadequadas, problemas sérios na remuneração e na carreira.
- Muitos professores estão muito mal preparados, o que requer um esforço massivo de formação em serviço.
- A gestão institucional e a avaliação dos docentes em geral não têm atuado como mecanismos básicos de melhoria dos sistemas educativos.

Como se pode verificar, os aspectos que a autora põe em relevo no contexto latinoamericano são muito similares aos apontados pelo relatório da OCDE nos países europeus.

Vaillant (2006) nos alerta que os dados de perfil dos docentes latinoamericanos revelados por sua pesquisa devem ser levados em consideração ao se pensar nas políticas educativas. A grande maioria do professorado é do sexo feminino, tende a ser mais jovem que nos países desenvolvidos, provêm em geral de setores e famílias com menor capital cultural e econômico em termos relativos e cujo salário contribui com uma porção significativa da renda familiar- em alguns países, com 45% da renda total familiar. Outro ponto de destaque neste perfil é que o preparo e os anos de escolaridade dos docentes latinoamericanos (12 anos) é significativamente menor do que no grupo formado pelos Estados Unidos, Japão e países da OCDE (16 anos), o que resulta em um comprometimento da educação recebida por crianças e jovens latinoamericanos, em especial de contextos socio-econômicos desfavorecidos.

No que tange a carreira docente, Vaillant (2006) mostra que em geral a antiguidade é o principal componente para que o docente possa avançar na carreira profissional, assim como ascender a cargos administrativos ou de gestão. O docente só consegue uma melhoria salarial quando passa a ser diretor de escola e daí para supervisor. Isso quer dizer, enfatiza a autora, que para subir de posto, o docente tem que

se afastar da sala de aula, o que traz como consequência perversa o abandono do ensino por parte dos mais experientes e muitas vezes dos melhores professores.

Outro dado enfatizado pela autora é que a avaliação dos docentes ao longo da carreira é quase inexistente. E explica: avaliação no sentido de diagnóstico da situação e de identificação de medidas para melhorá-la. Avaliação para reforçar o trabalho bem feito, para incentivar o compromisso com a aprendizagem dos alunos, para tomada de decisões que apoiem as práticas escolares. O que os informes revelam é que não há incentivos para que os bons professores trabalhem em escolas de contextos mais desfavorecidos, o que segundo a autora “confirma a existência de um círculo negativo que afasta os docentes mais experientes e bem formados daquelas zonas em que mais são necessários” (p.125).

Quanto aos salários, a autora assinala que há variações nos diversos países: o Chile e El Salvador têm as melhores médias salariais, enquanto Uruguai, Honduras e Colombia têm um nível intermediário e na Nicaragua e na República Dominicana estão os mais baixos. Acentua que de modo geral, os níveis salariais dos países latinoamericanos são muito mais baixos do que os dos países desenvolvidos. Ela chama a atenção para o fato de que nos últimos anos o salário real dos professores caiu notoriamente.

Há, ainda, um importante aspecto mencionado pela pesquisadora: a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo. Ao analisar a situação das instituições formadoras na América Latina, Vaillant (2006) põe em relevo algumas preocupações como a heterogeneidade e diversidade das instituições formativas: os docentes se formam em Escolas Normais Superiores, Institutos Superiores de Ensino, Instituições Provinciais ou Municipais, Institutos Superiores de Ensino Técnico, Universidades, Faculdades. A proliferação e dispersão das instituições é um fato em muitos países da América Latina, conclui ela, o que atenta contra a qualidade das mesmas.

Muitas instituições não têm equipamento adequado (como laboratórios, bibliotecas), para manter uma formação de qualidade. Quanto às propostas curriculares dos cursos de formação inicial, Vaillant (2006) salienta que o exame dos casos do projeto “Docentes na América Latina- em direção a uma radiografia da profissão” mostra “um déficit de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente” (p. 129).

Conclusão similar teve a pesquisa coordenada por Gatti e Nunes (2009).que analisou a grade curricular e as ementas dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa , Matemática e Ciências Biológicas do Brasil. Entre as principais constatações do estudo destacam-se a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica; falta de especificação dos estágios e das Práticas; e redundância de conteúdos em disciplinas distintas.

Após examinar outros aspetos ligados à profissão docente como a falta de valorização social, os fatores que geram satisfação e insatisfação profissional, Vaillant (2006) seleciona quatro grupos de fatores chave para se pensar políticas docentes:

- Valorização social,

- Entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e uma estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira,
- Formação inicial e continuada de qualidade,
- Avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar. Os marcos referenciais para a docência e sua avaliação deveriam constituir a base para os programas de formação inicial e para a construção das etapas e requisitos da carreira docente.

A compilação de dados referentes aos países europeus, apresentados no relatório da OCDE (2006), assim como os apontamentos de Vaillant (2006) sobre a situação dos docentes na América Latina possibilitaram conhecer a situação das políticas voltadas aos docentes no contexto internacional. Constituíram importante fonte na análise dos estudos de campo que compuseram o estado da arte das políticas docentes no Brasil (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011). Para fins deste texto, destacaremos três tipos principais de iniciativas, revelados pelos estudos de campo, que objetivam a valorização do trabalho docente.

Socialização de Práticas Exitosas .

A divulgação de práticas docentes consideradas bem sucedidas é, sem dúvida, uma forma de reconhecimento do trabalho realizado pelo professor, a qual foi encontrada em seis das quinze secretarias estudadas. De forma geral, essa iniciativa está associada à apresentação de experiências exitosas em eventos ou sob a forma de relatos escritos e, em alguns casos, passa a compor uma publicação, o que permite torná-la permanente, além de ampliar seu âmbito de socialização. Far-se-á o destaque das seis secretarias que mencionaram essas ações.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no Nordeste tem o **Programa Professor Aprendiz** que pretende incentivar o professor a produzir material didático-pedagógico para ser usado na consolidação de competências avançadas de leitura e matemática e publicar suas experiências e reflexões. Já foram realizados dois eventos intitulados: Colóquios I e II “Abrindo Trilhas para os Saberes”, que deram oportunidade para os professores apresentarem suas práticas, tendo seus textos publicados em várias Coletâneas.

A Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, no Sudeste instituiu o *Prêmio Boas Práticas na Educação*, com o objetivo de divulgar ações e práticas inovadoras de professores e escolas da rede oficial de ensino e estimular a criatividade na busca de melhoria de aprendizagem dos alunos. Este prêmio, que em 2010 já estava em sua 4ª edição, conta com duas categorias: Boas Práticas do Professor, onde concorrem projetos voltados para a utilização de tecnologias na sala de aula, temas contemporâneos, práticas inovadoras de leitura, escrita e ensino de Matemática, e a categoria Boas Práticas de Gestão Escolar, que tem como temas a redução do abandono/evasão, parceria família/escola e gestão de serviços e recursos. Em 2010, foram contemplados os dois primeiros colocados em cada um dos temas das duas categorias, assim como a Superintendência Regional de Educação – SER, que apresentou o maior número de projetos inscritos (72). Os primeiros colocados de cada tema ganharam uma TV de LCD 42 polegadas e R\$ 25 mil para a escola. Os segundos colocados ganharam a TV e R\$ 20 mil para a escola.

Outra iniciativa da SEDU/ES é o incentivo para organização de exposições nas áreas de Física, Química, Biologia, com a instituição de prêmios para os professores que produzirem textos científicos e para os

estudantes que inscreverem relatos, vídeos e material fotográfico. Estas exposições, abertas a alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental e do ensino médio, ocorrem no segundo semestre letivo e sua preparação dá-se no semestre anterior à realização do evento. Professores-Referência da SEDU, que são os professores da rede que fazem a mediação entre a Secretaria e a rede de ensino na discussão e implementação do Novo Currículo Escolar, participam de uma semana de formação sobre o tema da exposição, com dois dias de palestras, dois dias de estudo e um dia de produção de Sequências Didáticas, as quais são divulgadas para subsidiar as atividades em sala de aula das escolas da rede. Os prêmios podem ser notebooks, filmadoras, câmeras digitais e são concedidos por uma comissão com representantes da SEDU e da comunidade científica.

A Secretaria Municipal de Educação de Sobral (CE) desenvolve o **Programa Olhares** que tem o objetivo de ampliar o olhar docente acerca de sua profissão, não somente nos aspectos técnicos e metodológicos, mas sobretudo no alargamento do seu universo cultural. Este programa inclui o Relato de Experiências Exitosas, momento em que professores, diretor e coordenador pedagógico relatam sob a forma escrita e oral suas vivências positivas na escola. A socialização dos relatos resultou na publicação do livro *Olhares da Memória*. O Programa inclui ainda encontros mensais com oficinas de canto e dança, de reciclagem, de nutrição, de saúde vocal, fisioterapia, encontros com escritores e com artesãos. Uma vez ao ano é realizado o Encontro de Educadores de Sobral que abriga não só os professores da rede municipal de Sobral como também da rede privada e de outros municípios.

A Secretaria Municipal de Educação de Jundiá (SP) incentiva os professores a contarem suas práticas exitosas. O professor escreve um relato de sua experiência inovadora, compõe com ela um projeto de curso que é avaliado pelos técnicos da SME e se o projeto for aprovado, o professor vai ministrar o curso para os colegas, desde que haja no mínimo, dez interessados. Recebe remuneração para ministrar o curso. O entrevistado defendeu a iniciativa: “se é um bom alfabetizador, monta o projeto para desenvolver o curso para outros professores. Nem sempre os professores da universidade conhecem tão bem a realidade como o colega.”

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS) oferece estímulo à experimentação de novas práticas pedagógicas e investe na socialização de experiências exitosas, que compõem uma publicação distribuída a toda a rede. Como exemplo foram citadas “Os registros de percursos em diferentes contextos” e “Memórias de formação”.

A Secretaria Municipal de Florianópolis (SC) informou que há incentivos para o desenvolvimento de novas práticas, ações e projetos por meio de publicação.

Prêmios ou Bônus por Desempenho

A atribuição de prêmios ou de bônus à escola ou aos professores que demonstrarem desempenho destacado é uma medida relativamente recente no Brasil. Existe ainda muita polêmica quanto ao valor dessas medidas na melhoria do desempenho dos alunos ou na valorização dos professores.

O relatório da OCDE (2006) discute três modelos de sistemas de recompensa baseados no desempenho. Um deles é a “remuneração por mérito”, que consiste em oferecer maior remuneração a professores com base no desempenho dos estudantes ou em testes padronizados e observação de aula. O segundo modelo

é o da compensação “baseada em conhecimentos e habilidades”, que envolve geralmente maior remuneração se forem demonstrados conhecimentos e habilidades que possam melhorar o desempenho dos estudantes. O terceiro é a “compensação baseada na escola”, que significa compensações financeiras relacionadas ao desempenho dos estudantes em relação a uma série ou à escola como um todo.

O relatório menciona argumentos favoráveis e desfavoráveis à compensação financeira baseada no desempenho. Entre os favoráveis, foram citados: a) é mais justo recompensar os professores que desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente; b) maior remuneração motiva os professores e melhora o desempenho dos estudantes; c) a associação entre os gastos com escolas e o desempenho dos estudantes obtém muito apoio público. Os argumentos desfavoráveis incluem: a) é difícil fazer uma avaliação justa e precisa porque não se pode determinar objetivamente o desempenho; b) os professores não são motivados por recompensas financeiras; c) a cooperação entre os professores é reduzida; d) a docência passa a localizar estreitamente os critérios utilizados para premiar; e) os custos para implementação destas medidas são demasiadamente elevados.

O relatório adverte que há poucas pesquisas neste campo e que as evidências, um tanto limitadas sugerem que há alguns benefícios nos programas que recompensam grupos e menos benefícios nos que recompensam por mérito individual.

No Brasil, a polêmica também é grande quanto aos benefícios dos bônus por desempenho. Os que defendem a medida acreditam que a perspectiva de aumento de salário estimula os docentes ou a escola a concentrar esforços na melhoria do seu desempenho, o que resulta em melhores resultados de aprendizagem dos estudantes. A posição dos críticos é que essa medida pode levar a um estreitamento (ou empobrecimento) do ensino para focar apenas os aspectos incluídos nas avaliações externas, que servem de critério para a premiação.

Em um terço das secretarias de educação estudadas foram encontradas iniciativas desse tipo.

Na SEDU do Espírito Santo foi instituído o “Bonus Desempenho” que é um prêmio em dinheiro concedido aos profissionais que atuam nas unidades da SE, calculado com base em indicadores coletivos e individuais. O critério coletivo baseia-se no Índice de Merecimento da Unidade (IMU) que considera os resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), consolidado no Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (IDE) que além dos resultados de aprendizagem, considera o nível sócio econômico dos alunos e o nível de ensino. O critério individual leva em conta o exercício do profissional na mesma unidade (pelo menos 2/3 do tempo, entre maio e outubro) e a assiduidade. O profissional da SEDU pode receber até um salário a mais por ano.

A SEDUC do Ceará criou em 2009 o Prêmio “Aprender pra Valer”, que visa reconhecer o mérito das escolas da rede pública de ensino que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos do ensino médio, definidas pela SEDUC/CE, tendo por referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Essa medida está regulamentada em lei específica, que determina os valores pecuniários a serem distribuídos aos servidores lotados nas escolas premiadas. Os alunos do ensino médio que apresentarem melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública estadual também recebem prêmios (um microcomputador). A referência para atribuição do prêmio são as médias em Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE.

A SEDU do Amazonas instituiu o prêmio “Escola de Valor” como incentivo a melhoria da prática pedagógica nas escolas de educação básica. Anualmente, as escolas que alcançarem ou ultrapassem as metas do SAEB, ENEM, Prova Brasil e SADEAM (Sistema de Avaliação e Desempenho da Educação no Amazonas) recebem esta premiação. Os professores das escolas contempladas recebem o 14º e o 15º salários.

Na SEMED de Sobral foi promulgada uma lei, em 2010, que instituiu a gratificação de produtividade à docência, que garante incentivo de R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais aos professores do Ensino Fundamental I de 1º a 5º ano e 9º ano cuja média de proficiência de aprendizagem de sua turma alcance ou ultrapasse a média de proficiência de aprendizagem do município. A aferição da proficiência é realizada duas vezes ao ano. No caso dos professores de 1º, 2º e 5º anos do Ensino Fundamental que não atingirem a média prevista, mas apresentarem um desvio padrão de até 10% abaixo da média prevista recebem 25% (vinte e cinco por cento) da Gratificação de Produtividade estabelecida.

Licenças, Bolsas, Afastamentos para Qualificação

Neste grupo foram reunidos os vários tipos de incentivos ao desenvolvimento profissional do professor, que podem ser cursos de especialização ou de aperfeiçoamento ou cursos de pós-graduação *strictu senso*. Também foram incluídas compensações como bolsas, licenças ou afastamentos remunerados. Este tipo de incentivo foi encontrado em seis das quinze secretarias estudadas.

Na rede estadual do Ceará, os professores que contribuem com o programa “Primeiro, Aprender”, como formadores de outros professores recebem incentivos por meio de bolsas da FUNCAP (Fundação de Pesquisa). A SEDUC/CE concede ainda afastamentos com remuneração total, aos docentes que são aprovados em nível de pós-graduação *strictu senso*, dentro e fora do Brasil.

A SEDU de Goiás oferece um incentivo à realização de cursos de capacitação pela progressão horizontal na carreira. O mínimo que o professor deve cumprir para obter um certificado é 40 hs. Ao completar 120 horas, ele entra com um processo de pedido de progressão horizontal. Recebendo a certificação que é realizada pelo Conselho Estadual de Educação, ele muda de letra.

A SEDU de Santa Catarina concede licença- prêmio de 3 meses a cada cinco anos de trabalho do professor. Concede também licença remunerada para pós-graduação *strictu senso* para casos específicos que atendam as necessidades da SEDUC. Como forma de retorno deste investimento, os professores se comprometem a ministrar cursos de formação continuada.

A SEDUC do Amazonas concede bolsa aos professores para o desenvolvimento de projetos educacionais de cunho científico.

Em 2010, a SEMED de Sobral instituiu um adicional de salário aos professores que participarem de todas as ações de suporte pedagógico promovidas pela escola. O benefício que está regulamentado em lei representa um adicional de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) para os professores efetivos em exercício em sala. Os profissionais em formação no Estágio Probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário base de 4 horas para participarem desta formação. É incluído no salário após a formação.

O Centro de Formação -CEFOP de Campo Grande oferece um curso de pós-graduação de 360 horas, sendo responsável por 180 horas (dadas em 3 módulos de 60 hs) e a outra metade fica a cargo da instituição parceira. Nesse período o professor ganha para estudar e tem um substituto na sala de aula.

Após o curso, ele passa a receber um acréscimo de 10% no salário. Com este incentivo, 1706 professores concluíram o curso de pós-graduação até 2011. A entrevistada explicou que:

“No início da gestão os professores precisavam ser pegos a laço, para os cursos de formação. Hoje, ao contrário, virou uma exigência dos professores, que até cobram, se a Secretaria dá um intervalo entre as chamadas. Quando são abertas inscrições para um curso, eles até madrugam para garantir lugar”.

A Título de Conclusão

Como se pode notar, os incentivos encontrados nas secretarias de educação investigadas distribuem-se quase igualmente entre os três tipos, mas há uma tendência a compensarem o professor individualmente, pois tanto a socialização de práticas exitosas quanto a concessão de licenças e afastamentos promovem o indivíduo isoladamente. Resta desenvolver propostas que incentivem equipes de professores em seu desenvolvimento profissional e que haja um sistema de acompanhamento do impacto destas medidas na qualidade do ensino e nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Seja para montar um processo de avaliação sensível às inúmeras facetas do ensino, seja para apreender as múltiplas dimensões da aprendizagem.

Até o momento, não há informações suficientes, de levantamentos ou de pesquisas que possam atestar os efeitos dessas medidas na qualidade do ensino de sala de aula e na aprendizagem dos alunos. As poucas referências existentes estão associadas aos resultados das avaliações externas, que são bastante discutíveis porque de modo geral só cobrem as disciplinas de Português e Matemática, nem sempre atendem às especificidades locais e regionais das redes de ensino e medem aspectos muito restritos do desenvolvimento humano. Algumas secretarias de educação mantêm um sistema de avaliação paralelo aos nacionais, mas desconhecemos estudos que relacionem esses resultados com as políticas de incentivo e valorização da docência.

No caso das experiências e práticas exitosas, pode-se indagar se não ficam restritas a momentos pontuais do exercício docente, pois o estímulo da socialização em congressos ou em publicações não parece ser suficientemente forte para sua ampliação e continuidade. Precisariam ser estruturadas medidas que ajudassem a manter essa disposição para o sucesso, tais como incentivos salariais e de progressão na carreira, o bom professor receber a atribuição de supervisionar jovens professores, ser convocado a se pronunciar nas reformas educativas, coordenar processos formativos, entre outros.

Quanto aos apoios para realização de cursos de pós-graduação ou de aperfeiçoamento, seria necessário que estes esforços pessoais tivessem alguma recompensa, pois caso contrário, esses profissionais, agora mais qualificados, tenderão a buscar postos mais atrativos. Deve haver um plano de incentivo, no mínimo de progressão na carreira, para que o investimento público não se perca.

Finalmente, no que se refere aos bônus por produtividade ou às premiações, precisa-se ampliar o debate e as pesquisas sobre os seus efeitos na qualidade do ensino e da aprendizagem. Não seria essa uma medida paliativa para “aumentar” artificialmente os salários, que todos reconhecem como sendo muito baixos?

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação. PUC RS, v.33, 2010, pp. 06-18.
- BOING, L. Os Sentidos do trabalho de Professores Itinerantes. Tese de Doutorado, PUC RJ, 2008
- GATTI, B.A. , BARRETTO, E.S.S., ANDRÉ, M. E. D. A. (2011) Políticas Docentes no Brasil- um estado da arte. Brasília, UNESCO.
- GATTI, B. A. E NUNES, M.M.R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, matemática e Ciências Biológicas. Coleção textos FCC, vol. 29, março 2009,
- LESSARD, C. KAMANZI, P. LAROCHELLE, M. O desempenho dos educadores canadenses: o peso relativo da tarefa, as condições de ensino e as relações entre alunos e equipe pedagógica. Curitiba, Educar em Revista, número especial, 2010, pp 77-99
- OCDE Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Relatório de pesquisa. São Paulo, Edit. Moderna, 2006
- VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latioamérica. Revista Educación, 340, 2006, pp 117-140.

A Biblioteca Escolar: Entre o discurso e a prática na formação do leitor

Verônica Maria de Araújo Pontes, Maria Carmem Silva Batista, Manoel Fábio Rodrigues¹⁶⁶

Resumo

A importância dada à leitura e à formação de leitores no espaço escolar tem sido frequente, pelo menos nos discursos oficiais dos programas e propostas voltadas para a educação, incluindo o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) do Governo Federal e a Lei Estadual 9.169 de 15 de janeiro de 2009. Sendo assim, é necessário que possamos verificar se de fato o contexto educacional, especificamente o espaço escolar tem sido contemplado por ações que tenham em vista a formação de leitores para que então possamos modificar o quadro caótico já verificado e divulgado internacionalmente, como é o caso do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em que o Brasil ficou entre os últimos em seus resultados gerais. Em nossas pesquisas realizadas desde 1998 no Estado do Rio Grande do Norte/Brasil podemos constatar que as bibliotecas escolares se encontram com instalações físicas inadequadas, além de um acervo fragilizado e desatualizado e com pessoal que exerce suas funções para cumprir horários estabelecidos, sem intenção nenhuma de formar leitores, mas apenas realizar empréstimos, e nenhuma interferência real do poder público realizado. Nos anos de 2007 a 2012 verificamos a existência de projetos voltados para a promoção da leitura no espaço da biblioteca escolar, principalmente da rede pública estadual. Tendo em vista esses discursos voltados para a biblioteca escolar, vimos a necessidade de realizarmos um estudo para a constatação da relação teoria-prática nesse contexto. Para isso, baseamos-nos em autores como Silva (1986), Azevedo (2006), Pontes (1998, 2009), Milanesi (1991), Manguel (1997), Zilberman (1988), entre outros. A nossa metodologia constitui-se de uma pesquisa documental e de campo em que verificaremos os espaços da biblioteca escolar e pessoal responsável na promoção da leitura nesse local. Os espaços envolvidos são 40 escolas da rede pública estadual, divididas em 05 zonas de localização, com uma amostragem de 12 escolas contendo espaços considerados como biblioteca escolar. Para a análise dos dados utilizaremos a Análise Proposicional de Discurso (APD) a partir dos discursos dos sujeitos expressos em diversos documentos, programas, propostas de leitura. Pretendemos com nossa pesquisa verificar o que tem sido feito em torno da formação do leitor na biblioteca escolar que deve ser um espaço ativo, dinâmico, responsável pela busca e formação de leitores, bem como um eixo cultural que propicie o fortalecimento da nossa cultura, e o acesso ao conhecimento de culturas diversas, o que para Milanesi (1991) representa um centro de cultura, para a partir de então elaborarmos projetos de formação de mediadores de leitura nos espaços pesquisados.

Palavras-chave: Leitura. Leitor. Biblioteca. Políticas Educativas. Educação.

Introdução

Para que a escola desenvolva um trabalho voltado para uma formação crítica, com responsabilidade, é necessário que os que nela trabalham entendam a biblioteca escolar como centro de referência de

¹⁶⁶Grifo nosso

informações, que além de disseminadora do saber acumulado e promotora da leitura, esteja também articulada aos diversos conhecimentos veiculados na escola.

Ao mencionarmos a biblioteca escolar como disseminadora do saber acumulado é o mesmo que nos referirmos à democratização da informação que nela é depositada, visto que uma sociedade que pretende ser desenvolvida não pode dispensar o saber que se encontra nos livros, pois “o livro intermedeia a aquisição da cultura, permitindo a ampliação desta a partir do que já é conhecido e está fixado verbalmente nos textos escritos” (Bordini, 1988: 7).

Essa ampliação da cultura, a partir do já conhecido, exige dos leitores, que não só leiam, mas entendam e transfiram para o nosso mundo a sua leitura.

Como promotora da leitura a biblioteca deverá propor atividades que despertem, nos que a frequentam, o prazer de ler, e este prazer os levará a imaginar conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados por seu pensamento, conforme afirma Bamberger (1988: 29):

Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros.

Entendemos que ao surgir, a biblioteca era conservadora e a sua missão era organizar os poucos livros que se produziam, para transmissão de uma geração a outra do acervo cultural da humanidade.

Estamos no século XXI e esse quadro deve ser modificado, a sociedade desenvolveu-se e exige o acesso às informações; os livros encontram-se na biblioteca para serem lidos. Dessa forma, a biblioteca deve ser entendida como um local de atendimento ao leitor, e este espaço deve ser organizado em função da melhoria desse atendimento, e atendendo às expectativas do atual leitor, o que implica dizer que a biblioteca deverá estar com seu acervo atualizado, colocando à disposição dos seus leitores as tecnologias que facilitem o acesso ao seu acervo, e acima de tudo um ambiente prazeroso, capaz de envolver e encantar o aluno/leitor o que possibilitará então uma melhoria no nível de aprendizagem da leitura e consequentemente em diversos tipos de aprendizagem, visto que sem a leitura fica muito mais complicado entender e atuar no mundo em que vivemos.

Concordamos com Zilberman (1988) quando diz que a biblioteca é uma das formas que a escola e a comunidade dispõem para impor a sua marca na cultura e na história, pois só através do conhecimento adquirido pela leitura da palavra é que o indivíduo pode se integrar à sociedade em que vive, rever sua condição de explorado, para a partir daí agir em busca de uma ação transformadora da realidade.

Para Pontes (1998: 29): “Essa ação transformadora da realidade implica em invenção e reinvenção desta que só é dada com a participação, envolvimento de todos os segmentos da escola.” Todas essas afirmações justificam mais ainda uma pesquisa dessa natureza.

Além do mais, sabemos que a lei 9.169, de 15 de janeiro de 2009 dispõe sobre a criação da política estadual de promoção da leitura literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte, e entre outras providências garante espaço de leitura bem estruturado, com acervo de qualidade em constante ampliação, bem como pessoal capacitado que implemente projetos de leitura literária.

É hora de constatarmos o que de fato foi efetivado de uma lei promulgada há 02 anos em nosso Estado e que em seu texto dispõe tão amplamente sobre uma política de promoção da leitura em nossas escolas públicas.

A nossa experiência de trabalho em escolas estaduais fez despertar um interesse direcionado às suas bibliotecas escolares, visto o descaso e a pouca importância dada às mesmas. Em conversas informais com auxiliares de bibliotecas constatamos que a falta de um trabalho dinâmico, ativo se dava devido à desatualização do acervo bibliográfico, a despreparação dos que nelas trabalham, e a instalação física inadequada.

Parece-nos que a importância dada à biblioteca escolar, segundo estes profissionais, é muito pouca, no entanto, os discursos oficiais dos que estão à frente da educação brasileira voltam-se para a valorização da leitura, do ensino desta, tendo em vista a formação de leitores, ainda mais depois dos resultados de avaliações diversas realizadas no nosso país como o PISA (Programme for International Student Assessment) que ao avaliar a leitura dos nossos alunos com 15 anos de idade nos anos de 2000, 2003, e 2006 constatou que estamos em um nível inicial de leitura, ou seja, decodificamos, interpretamos, no entanto, não relacionamos com nosso cotidiano. Isso quer dizer que não fazemos uso da leitura em nossa prática social, ficando então a leitura apenas para cumprir obrigações escolares.

Esses discursos oficiais apresentam projetos, programas, propostas voltadas para a formação de leitores em nosso país como Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) do Governo Federal que segundo Pontes (2009: 208) tem em sua proposta quatro ações principais: (1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; (2) produção e distribuição de materiais de orientação, como a Revista Leituras; (3) parcerias e redes de leitura: implantação de centros de leitura multimídia; (4) ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE.

Pretendemos com nossa pesquisa verificar o que tem sido feito em torno da formação do leitor na biblioteca escolar que deve ser um espaço ativo, dinâmico, responsável pela busca e formação de leitores, bem como um eixo cultural que propicie o fortalecimento da nossa cultura, e o acesso ao conhecimento de culturas diversas, o que para Milanese (1991) representa um centro de cultura.

A Pesquisa

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa em que analisamos os dados levando em conta a produção dos documentos por sujeitos envolvidos em propostas/programas educacionais, os espaços em que vários sujeitos participam e as representações produzidas nesses espaços a partir da sua própria estrutura, acervo e formação.

Bogdan e Biklen (1991) alertam para a importância da investigação do contexto em seu ambiente natural, entendendo que o local estudado precisa ser entendido no contexto da história das instituições a que pertencem, de forma descritiva em que a palavra escrita é importante para o registro dos dados, bem como para a disseminação e análise dos dados.

Sendo assim, utilizaremos de uma pesquisa bibliográfica, documental e de uma pesquisa de campo a ser realizada nas bibliotecas escolares da rede estadual da Cidade de Mossoró-RN. Os sujeitos da pesquisa

são os responsáveis pela biblioteca, denominados de auxiliares de biblioteca, bem como os sujeitos envolvidos nos projetos existentes em torno da formação do leitor no contexto escolar.

A nossa amostra deste universo é de doze escolas distribuídas nas cinco zonas da Cidade de Mossoró-RN. Os sujeitos são auxiliares de biblioteca em atuação neste espaço. Essa amostra evidencia a realidade educacional mossoroense em bairros diversificados, o que possibilitará uma verificação mais concreta e real, e até comparativa dos diferentes locais, sejam periféricos, centrais ou de locais considerados com poder aquisitivo maior.

Como instrumento de coleta de dados realizou-se também observações em torno do espaço existente, da formação dos auxiliares ali presentes e das atividades com finalidades de formação leitora.

Os documentos foram analisados à luz da APD (Análise Proposicional do Discurso), pois sabemos da existência de discursos visíveis ou não nestes documentos e que carregam consigo a visão dos sujeitos envolvidos na construção de projetos, propostas educativas seja para o nosso País, Região, Estado ou Cidade.

Essa escolha de análise está relacionada com uma perspectiva que inclui o homem como um ser histórico e social, capaz de vivenciar e modificar o contexto em que está situado. Orlandi (2007: 91) quando compara outros tipos de análise com a análise de discurso: “(...) na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo se trabalha com produtos e na Análise de Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos)”.

Levando em conta os elementos explicativos da Análise de Discurso e uma tentativa de sistematização melhor dos dados é que escolhemos a Análise Proposicional do Discurso que, para Pires (2008: 86), “(...) resulta de tentativas, ensaiadas ao longo de dez anos de busca de um maior rigor científico na análise”.

Os Discursos Oficiais no Brasil

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Ensino de Língua Portuguesa

Inicialmente, abordaremos alguns aspectos tratados no ensino de Língua Portuguesa pelos PCN, tendo em vista o desenvolvimento do ato de ler na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN foram publicados em 1997, e tiveram em sua organização e elaboração profissionais de educação em diversas áreas de todo o país que discutiram, refletiram e analisaram a forma de organização dos diversos conteúdos nas múltiplas áreas de ensino.

Este documento possibilita compreendermos as diretrizes curriculares gerais de cada disciplina específica e para cada série de ensino.

Dessa forma, é que temos um PCN de Língua Portuguesa para o ensino de 1º e 2º ciclo e também para todo o ensino fundamental e médio.

Achamos interessante relatar aqui a forma como se reflete sobre o texto neste documento:

Não se formam leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (Brasil, 1997: 29)

Analizamos esse aspecto do texto dos PCN como um aspecto positivo, já que, ao falar de leitura, este documento reconhece a forma empobrecida dos textos que têm sido veiculados pela escola para os alunos.

Esse fator positivo, no discurso de 1997, faz com que possamos refletir sobre quais as mudanças ocorridas nas práticas escolares das séries iniciais a partir de então, já que temos a responsabilidade, como educadores, de iniciar o contato do educando com materiais de leitura, principalmente textos literários.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE

Ainda em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação.

O PNBE tem o objetivo de promover o acesso à cultura e à informação e *o incentivo à formação do hábito da leitura*¹⁶⁷ nos alunos, nos professores e na população.

Mais uma vez, “hábito” é a palavra usada vinculada ao estabelecimento da formação do leitor em um documento oficial.

E ao mencionar hábito, temos em vista uma repetição de atos que, por si só, determinaria a aprendizagem, o que pode acontecer mais aplicado em estudos de atos reflexos simples, como afirma Vygotsky (1991), no entanto falha claramente quando aplicado a processos psicológicos complexos, como é o caso da leitura.

Para Araújo (1996: 95):

Pensar a leitura como hábito ou como significado faz diferença, sim. E diz da nossa postura enquanto cidadãos e educadores e das nossas concepções de leitura, aprendizagem, sociedade e aluno. Que tipo de aluno queremos formar? Um sujeito passivo, sem autonomia, repetidor mecânico à força do hábito? Ou um sujeito questionador, capaz de estabelecer ligações lógicas, tomar posição frente a situações, imaginar e criar, enfim extrair sentido do mundo em que vive?

A perspectiva de leitura e desenvolvimento do gosto de ler que defendemos aqui é uma perspectiva de significado, de prazer e entendimento, e por isso não é mecânica, nem permite atos meramente ilustrativos do ato de ler, mas exige interação do leitor, envolvimento, paixão e gosto pelo que ler.

Mesmo com a ideia de formar no aluno o hábito de ler, o PNBE, possibilita ao professor e ao aluno o acesso ao diversificado e rico mundo de obras literárias de potencial recepção infantil em que estão presentes acervo de grandes autores e ilustradores brasileiros e de outros países, bem como de histórias tradicionais da literatura em geral.

Dessa forma, o professor poderá fazer uso dessas obras literárias na formação do seu aluno/leitor.

Em 1999 o PNBE distribuiu 109 obras de literatura infantil e juvenil a cada escola de ensino público que oferecia do 1º ao 4º ano do ensino básico. O acervo era distribuído em uma caixa-estante com formato de escola.

Em 2001, através da ação denominada *Literatura em Minha Casa*, o PNBE distribuiu 06 coleções diferentes, cada uma com 05 títulos incluindo: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura

¹⁶⁷LIBRAS é o sistema de sinais utilizado pelos alunos que não escutam.

universal e uma peça teatral. Essas coleções eram entregues ao aluno para levar para sua casa e expandir a leitura em seu ambiente familiar.

Além dos alunos, a ação *Literatura em Minha Casa* distribuiu para as escolas 04 acervos para serem incluídos em sua biblioteca escolar.

No ano de 2002, a mesma ação *Literatura em Minha Casa* distribuiu 08 coleções de diferentes editoras com os mesmos 05 títulos citados anteriormente. Os alunos do 4º ano receberam uma coleção e as escolas um acervo.

Nos anos de 2003 e 2004, o PNBE atendeu a alunos de outros anos de escolaridade, a partir do 4º ano.

Em 2005, o PNBE contempla alunos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais – Libras¹⁶⁸, visando o atendimento às suas necessidades educacionais especiais. Assim, foram distribuídos para os alunos a Coleção de clássicos da Literatura em Libras, em CD-ROM para fazer parte da biblioteca da escola e para ser trabalhado em sala de aula.

Em 2008 o PNBE, mais uma vez, inclui em seu atendimento as escolas com alunos das séries iniciais de ensino, dispondo de acervos compostos por textos em verso, em prosa, livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais obras clássicas da literatura universal adaptadas¹⁶⁹.

A diversidade dos textos dá oportunidade ao aluno de conhecimento, escolha, e de apropriação do belo esboçado em vários gêneros textuais e de variadas formas. No entanto, obras clássicas da literatura, quando adaptadas ao público infantil, perdem o conteúdo e o valor literário, pois, sintetizadas através da escolha de alguém, passam então a encontrarem-se direcionada para o público que o escolheu e que o modificou, deixando de ser lidas em sua íntegra pelos leitores que possam livremente fazer suas próprias escolhas pelas partes interessantes ou pelo todo escrito no livro.

Devemos primar pela qualidade da obra literária e com isso distribuí-la nos diversos contextos escolares, e não apenas pela quantidade dos títulos e dos acervos a serem entregues às escolas, visto que sabemos da enorme produção editorial nem sempre correspondente ao valor que uma obra literária deve ter, em seus aspectos qualitativos e significativos.

O PNBE ainda apresentava como proposta apoiar projetos de capacitação e atualização do professor dos anos iniciais e do Ensino Fundamental com registro de matrícula superior a 500 alunos, baseado no Censo Escolar de 1996.

Segundo dados oficiais do próprio PNBE, foram beneficiados 16,6 milhões de alunos, com um total de 4,2 milhões de livros distribuídos.

Apesar de não restar dúvida de que o PNBE investiu na distribuição de obras literárias, não visualizamos projeções de ações em relação à formação dos professores mediadores da leitura e responsáveis pela formação de alunos/leitores.

E então fazemos com Perrotti (1990: 17) a seguinte reflexão:

Acreditar, nos nossos dias atuais, que soluções atentas exclusivamente aos níveis operacionais das questões culturais possam conduzir a novo estado de coisas é fechar os olhos a uma realidade extremamente

¹⁶⁸ Informação veiculada na página do FNDE: www.fnde.gov.br

¹⁶⁹ Fonte: Documento do Plano Nacional do Livro e Leitura, disponibilizado no site: www.pnll.gov.br

cambiante, que não se rende a fórmulas passadas. Na verdade, a formação de leitores em nossos dias exige bem mais que possuir ou ter escolas e bibliotecas em pleno funcionamento.

É possível pensar em mudança de percepção de leitura, investir em formação de leitores sem investir em formação de profissionais capacitados para atuarem nessa perspectiva.

Sendo assim, é preciso que se pense em mudanças significativas e qualitativas, e não apenas em distribuição de obras literárias junto às escolas e/ou alunos.

O que substancialmente precisa mudar é a compreensão do adulto perante à importância da leitura e do livro em sua vida, no que diz respeito à inserção na vida social como também em relação à amplitude e formação da criticidade e do conhecimento do mundo.

Para isso, nossos educadores, professores, mediadores de leitura quer estejam na biblioteca escolar, quer estejam na sala de aula e na comunidade escolar precisam estar conscientes da responsabilidade em formar leitores que sejam capazes de não apenas decodificarem as letras ou de ler o texto superficialmente, mas que sejam capazes de ir além, desvendando os mistérios e as profundezas que trazem uma boa leitura, uma boa obra literária, tornando-se então um ser ativo que dialoga com o próprio texto e amplia a sua capacidade leitora a cada dia.

É necessário também que se avalie constantemente como estão sendo empregados os recursos empreendidos na distribuição e na utilização das obras literárias, e isso passa pela prestação de contas do investimento educacional nas bibliotecas das instituições educativas e no pessoal.

O Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL

O Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL foi criado em 2006 e chega a contemplar, em seu discurso e na proposta de suas ações, o que criticávamos anteriormente no PNBE, visto que está direcionado para a qualificação dos recursos humanos e para a ampliação das oportunidades de acesso de comunidade escolar a diferentes materiais de leitura.

Dessa forma, o PNLL tem em sua proposta quatro ações principais: (1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; (2) Produção e distribuição de materiais de orientação, como a Revista Leituras; (3) Parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia; (4) Ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE¹⁷⁰.

Percebemos assim uma ampliação na concepção de formação de leitor, visto que a distribuição dos livros é apenas um item de ação deste plano, tendo nas suas ações um olhar mais focado para a formação dos possíveis mediadores de leitura para que estes possam contribuir para a implementação de uma política de leitura no âmbito escolar.

Logo no início do documento temos 2 (duas) cartas de abertura que nos dá uma ideia da compreensão de leitura e do que se pretende enfatizar no PNLL neste momento.

¹⁷⁰Ibid.

Encontramos um primeiro texto do Ministro da Cultura Gilberto Gil, que ao se pronunciar sobre a leitura fala nas possibilidades do leitor expandir, ir além e ainda diz:

Ler é abrir janelas, destramar portas, enxergar com outros olhares, estabelecer novas conexões, construir pontes que ligam o que somos com o que outros, tantos outros, imaginaram, pensaram, escreveram. Ler é fazer-nos expandidos¹⁷¹.

Ao falar sobre a importância da leitura na escola, Gilberto Gil expõe alguns dados, a partir do Relatório da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, em que apresenta que 61% dos brasileiros adultos alfabetizados têm muito pouco ou nenhum contato com livros; e que 6,5 milhões de pessoas das camadas mais pobres da população dizem não ter nenhuma condição de adquirir um livro.

E assim, o então Ministro da Cultura evidencia a preocupação do Estado em suprir essa falta de leitura e de contato com livros para a maioria da população, e essa proposta do PNLL tem em vista a consolidação de ações que possibilitem o avanço da leitura no país, efetivada em dois eixos: o acesso ao livro, e a formação de leitores.

O outro texto, encontrado no início do documento, é do Ministro da Educação: Fernando Haddad que fala dos esforços empreendidos pelos órgãos públicos na tentativa de mudança do quadro existente em torno da leitura em nosso país, e anuncia que o Plano Nacional do Livro e Leitura pode e deve torna-se um documento de referência, em constante atualização, de modo a registrar compromissos, ações e esforços dos diferentes órgãos e entidades comprometidos com suas metas.

Fruto de encontros preparatórios realizados nas macro-regiões do Brasil (Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Ceará e Pará) no período de junho de 2004 a dezembro de 2005, o PNLL constitui-se num documento democrático e pluralista em que se ouviu e discutiu propostas ao longo de olhares de regiões diferentes do país.

A construção do plano levou em conta dados avaliativos dos alunos nas avaliações do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos.

O SAEB¹⁷² revelou que 59% dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, ou seja, não compreendem os níveis elementares de um texto escrito. Um desempenho de 20% a mais foi constatado nas escolas em que a prática de leitura é constante entre os alunos.

O PISA e a leitura no Brasil

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA avalia desde 2000, a cada 3 (três) anos três áreas do conhecimento: ciências, matemática e leitura, priorizando em cada ano uma área: em 2000 – Leitura; 2003 – Matemática; e 2006-Ciências.

Esse programa de avaliação pretende avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações do cotidiano, da vida real dos alunos.

¹⁷¹O SAEB é um sistema de avaliação desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que a partir de 1990 aplica, a cada biênio, exames de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa em estudantes do 4º ano, da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas redes de ensino pública e privada, em todas as regiões do Brasil.

¹⁷²Fonte: texto do PNLL disponibilizado no site: www.pnll.gov.br.

Os alunos que participam da avaliação estão na faixa etária de: 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses.

Em 2000 participaram do PISA 43 (quarenta e três) países, no ano de 2003 participaram 41 (quarenta e um) e no ano de 2006 aumentou o número de países participantes para 56 (cinquenta e seis).

O Brasil não ficou em boa posição avaliativa na área de leitura, alvo de nossa pesquisa, como podemos observar no gráfico 2.

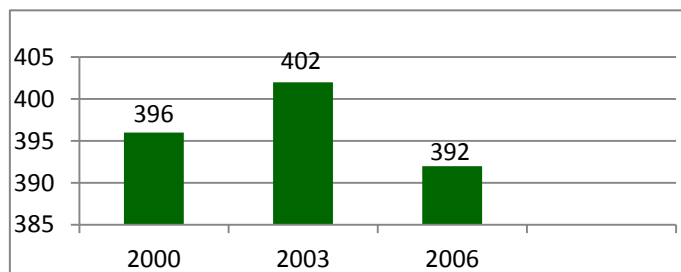


Gráfico 1 – Níveis de literacia em leitura de estudantes brasileiros nos anos de 2000, 2003 e 2006

Fonte: Relatório do INEP/MEC sobre o PISA

Esse quadro demonstrativo da avaliação do PISA no Brasil consolida, mais uma vez, os dados caóticos sobre leitura tão conhecidos em avaliações internas nossas como o SAEB e outras avaliações nas próprias instituições escolares.

No PISA, na área de leitura é avaliado o uso e a compreensão de textos escritos e a reflexão sobre os mesmos, tendo em vista alcançar os objetivos pessoais do aprendiz, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade.

Sendo assim, o Brasil apresentou em 2000 e continua apresentando em 2006, desta vez numa escala ainda menor, um baixo índice de literacia em leitura nos nossos estudantes.

O Brasil encontra-se num nível 1 de literacia em leitura, de acordo com a tabela 1 apresentada neste capítulo, ou seja, os estudantes brasileiros conseguem apenas localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.

Percebemos claramente que os nossos estudantes ainda não passaram para um nível intermediário de leitura, pois encontram-se localizando apenas informações que já estão dadas claramente no texto, não reconhecem idéias, nem constroem sentidos a partir da leitura do texto.

Isso quer dizer que necessitamos urgentemente avançarmos em leitura e na formação de leitores, no entanto, precisamos também refletir sobre o papel da escola e qual a relação do seu ensino com a realidade do educando, já que este não consegue relacionar os seus conhecimentos com a realidade social em que vive, não consegue utilizar-se dos conhecimentos adquiridos na instituição escolar para a sua utilização no cotidiano em sua vida social.

Com resultados tão insatisfatórios do PISA ao avaliar os nossos alunos na área de letramento em leitura, estabeleceu-se uma reflexão a nível nacional sobre o que tem sido feito no ensino de língua portuguesa, o papel da escola nesse percurso de formação de leitores.

Muitas outras reflexões foram feitas a partir desse diagnóstico de leitura, visto que o currículo escolar dedica tanto tempo ao ensino da língua portuguesa, durante pelo menos 9 anos até o aluno chegar à idade de 15 anos (faixa etária de alunos avaliados no PISA).

Por isso, a discussão em torno da leitura, atualmente em nosso país, acontece de forma mais profunda e rotineiramente, o que pode ser bem percebido através das pesquisas, eventos em todo o país em torno da temática, e ainda através de projetos, propostas e programas governamentais que viabilizam a formação de mediadores de leitura e circulação de livros no país.

Hoje não se discute aprendizagem de leitura sem se voltar para a continuidade desta ligada principalmente à leitura literária. O que ainda não se discute muito, pelo menos em certo grau de aprofundamento, é a formação desse leitor de forma livre e consciente, a fim de que seja capaz de fazer as suas próprias escolhas, de ler pelo simples prazer e entretenimento que a leitura ocasiona.

O pouco que se tem discutido ou que possa ser visto nos discursos oficiais dos programas, projetos e propostas governamentais quase sempre está vinculado a associação da leitura com o hábito e o incentivo de ler, como se o ato de ler de forma repetida formasse bons leitores.

Esquecemos que a leitura enquanto obrigatoriedade e cobrança tem sido já uma prática na instituição escolar brasileira há muitos anos e nem por isso conseguimos formar alunos/leitores, nem sequer que dêem significado ao texto, que o compreendam e dele possa tirar suas próprias conclusões, mas na verdade, e temos o PISA para comprovar, o que temos é leitor que decodifica e extrai algumas informações do texto, mas dele não faz uso para a vida e prática social.

É com bom olhos que vemos o interesse do governo atualmente em investir num Plano que possibilite não somente a viabilização de acervos, mas a formação de mediadores de leitura que possam fazer com que nossos alunos se tornem leitores ávidos, fluentes e acima de tudo livres e críticos.

Precisamos de leitores que se insiram no texto, que articulem as suas idéias e conhecimentos com as mensagens lá incluídas, que sejam capazes de desvendar o não-dito, o que encontra-se ainda por dizer ou simplesmente foi omitido.

Esse leitor expande horizontes, avança na discussão do que foi lido, e amplia seu potencial de leitura e de conhecimento do mundo, bem como de si mesmo e das estratégias cognitivas necessárias à compreensão do contexto social em que vive.

Vemos no PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura uma possibilidade de avanço em torno da leitura e da formação de leitores, quando em seu texto valoriza três fatores qualitativos e dois quantitativos identificados pela Unesco como necessários para a existência expressiva de leitores em um país. Os fatores qualitativos são¹⁷³:

1. O livro deve ocupar destaque do imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população.
2. Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura;

¹⁷³Ibid.

3. Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.

Os fatores quantitativos são:

1. Deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos; e
2. O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores.

Os aspectos qualitativos nos interessam mais nesse momento, visto a nossa pesquisa estar voltada para esse enfoque no contexto escolar, no entanto registramos aqui a expansão do plano em favorecer a criação e ampliação de bibliotecas e livrarias no país como um fator necessário a continuidade da formação desse leitor, visto que muitos, conforme pesquisa Retratos da Leitura no Brasil citada anteriormente, não têm condições de acesso ao livro.

Podemos perceber essa valorização do acesso ao livro, no objetivo central do PNLL quando diz que almeja: assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo¹⁷⁴.

Dessa forma, o PNLL expande a sua atuação além dos muros escolares e compreende a necessidade imediata da sociedade fazer uso da leitura e da escrita para que então possa participar efetivamente como cidadão, desenvolvendo assim suas capacidades individuais e coletivas.

Os eixos de ação do plano compreendem:

Eixo 1- Democratização do acesso

Eixo 2 – Fomento à leitura e à formação de mediadores

Eixo 3 – Valorização da leitura e comunicação

Eixo 4 – Desenvolvimento da economia e do livro

Outra proposta do PNLL está direcionada para os sistemas de informação nas áreas de bibliotecas, da bibliografia e do mercado editorial, o que promove um conhecimento da realidade das bibliotecas, das editoras, livrarias e do consumo do livro no Brasil.

Por último, temos: prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura, em que se prevê a viabilização de concursos para premiação de ações voltadas para a promoção da leitura, para a fomentação da leitura nas escolas, bibliotecas, empresas e comunidade em geral.

Percebemos que a escrita oficial do documento do PNLL propõe ações viáveis e necessárias ao desenvolvimento da leitura e da formação de leitores no país, tendo em vista a capacitação e a formação dos mediadores que sejam capazes de promover o acesso à leitura.

No entanto, não visualizamos no documento, a promoção da leitura enquanto prazerosa e forma de entretenimento, levando em conta aspectos da fantasia, imaginação da criança.

Percebemos no discurso um direcionamento para a viabilização da leitura levando em conta ainda aspectos gerais das pesquisas em leitura, e não alguns aspectos específicos como a formação do leitor que goste de ler, que sinta prazer ao ler um livro, que se encante e torne a lê-lo, por exemplo.

Não queremos dizer com isso que em nenhum momento essas ações não apareçam, não é isso que mencionamos aqui, no entanto, essas ações aparecem num contexto maior, entre outras ações.

Sabemos que para a formação do leitor é preciso sedução, encantamento do livro que só é possível se o mediador estiver a par dessa forma de viabilização da leitura.

Mais uma vez nos detemos na reflexão sobre o que a escola tem feito em relação à formação de leitores, muitas vezes cobrando, obrigando o aluno, possível leitor, a ler e dar respostas a questões estabelecidas pelo professor para todos os leitores do mesmo livro.

Pesquisas que direcionam o olhar para a leitura prazerosa, que seduz, encanta, apaixona e envolve o leitor, estão sempre expondo reflexões sobre a forma como a leitura tem sido trabalhada na escola através de fichamentos, interpretações textuais, entre outros exercícios didáticos.

Pensar que a viabilização da formação de leitores se dá através de práticas pedagógicas tradicionais é pensar a leitura dissociada de um contexto de utilização da leitura em práticas sociais do indivíduo que lê.

Estamos discutindo aqui leituras que despertam no leitor a vontade de ler, que possibilitam: ampliar horizontes e expectativas do leitor; interagir o leitor com o texto, com suas vivências de leitura e de mundo; e o diálogo efetivo entre leitor e autor, leitor e narrador.

Talvez nas práticas mais direcionadas nos contextos escolares específicos de cada município e comunidade, possamos discutir e viabilizar ações voltadas para esse público tão específico, encantador e exigente: a criança.

Mesmo assim, achamos que discutir a leitura não só em sua forma de circulação e doação de livros já é um avanço considerável, e por isso acreditamos ser possível estabelecer metas e traçar ações capazes de avançarem ainda mais na perspectiva do gosto e prazer da leitura.

Referências Bibliográficas

Araújo, Miriam Dantas de (1995). "Do Hábito De Ler À Leitura Como Significado: Qual A Diferença?"^{1º} Seminário Educação e Leitura. 1995, Natal, Anais...88-95

Azevedo, Fernando (2006). Língua Materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel, 2006.

Bamberger, Richard (1988). Como incentivar o Hábito de Leitura. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1988.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari Knoppt (1991). Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1991.

- Bordini, Maria da Gloria (org.) (1988). Guia de Leitura para 1º e 2º graus. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.
- Manguel, Alberto (1997). Uma história da leitura. São Paulo: Cia das Letras.
- Milanesi, Luiz (1991). Ordenar para Desordenar. São Paulo: Brasiliense.
- Orlandi, Eni P (2007). Análise de Discurso: Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- Perrotti, Edmir (2007). Literatura Infantil e Juvenil E Práticas De Leitura. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura.
- Pires, José (2008). Teoria e Prática da Análise Proposicional do Discurso. João Pessoa: Ideia.
- Pontes, Verônica Maria de Araújo (2009). A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil: Um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil. Doutorado em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- _____ (1998). Biblioteca Escolar e escola: uma relação evidente? Dissertação de Educação e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Silva, EzequielTheodoro da (1986). Leitura na escola e na biblioteca. Campinas: Papirus.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1991). Pensamento E Linguagem. 3.ed. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.
- Zilberman, Regina (org.) (1988). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional

Luciana Matiz & Amélia Lopes¹⁷⁵

RESUMO

A atual “nova agenda de prestação de contas” no mundo ocidental, de que nos fala Day (2007), afeta a educação pública, privilegiando-se um ensino direcionado para os resultados, sustentado numa panóplia de competências e recompensas, e que está sob o controlo do poder central. Agora os professores estão a ser sujeitos a um maior controlo do Estado sobre a sua prática, justificado pelo discurso do incremento da qualidade na educação. Estabeleceram-se critérios específicos para medir a qualidade das escolas, que devem conduzir a determinados resultados, os quais visam elevar os *standards* do ensino.

Bolívar (2006) na linha de Lopes (2001) sustenta que a crise de identidade docente é uma crise da “escola moderna”. O mesmo é dizer que a crise identitária dos professores tem origem quer nas transformações sociais que romperam os valores tradicionais, quer nos constrangimentos à identidade individual associada à prática profissional em função das premissas do “capitalismo tardio” que se têm instalado e criado desestabilização.

Partindo do campo da construção de identidade de professores do 3º CEB e ensino secundário num contexto de mudança o estudo que agora apresentamos (Matiz, 2013) incidiu nas vivências dos professores ao longo das suas trajetórias profissionais – motivação para a escolha da profissão; ajustamento à profissão; sentimentos face à profissão; e gestão da mudança face aos novos desafios.

A metodologia sustentou-se na investigação biográfico-narrativa informada por Bolívar (2006), que considera ser esta a ferramenta que melhor penetra na interioridade da identidade docente. Considera-se que os professores constroem a sua identidade através das suas narrativas. Ao narrarem-se, reconstróem as situações vividas e expressam os sentimentos inerentes, ou seja, ao contarem as suas experiências, os professores estão também a fazer a sua própria interpretação.

Na comunicação, apresentam-se os resultados da análise das narrativas de trinta e dois professores que nos dão conta de que atualmente se encontram desencantados com a profissão; sentem-se como personagens portadores de uma identidade dividida entre um ideal desejado mas desadequado ao contexto real. É este impasse desconfortável a causa da sua crise de identidade. (Lopes, 2001)

Referem como fontes de mal-estar na profissão as mudanças constantes e ambíguas ao nível das políticas; o excesso de trabalho burocrático e reuniões; as fracas expectativas face à progressão na carreira; as consequências do modelo de avaliação de desempenho; o congelamento da carreira; e o alargamento do tempo de reforma. Acrescentam ainda que lhes causa stresse é o acréscimo de novas funções e a sobrecarga de trabalho. Mas é a falta de reconhecimento que mais os deprime.

Palavras Chave: Crise da identidade docente; mudança; políticas

¹⁷⁵ Grupo de Pesquisa ELOS- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Introdução

Quais as principais tendências ocorridas no contexto político e que repercussões têm tido no profissionalismo docente? Como é que os professores têm vivido essas mudanças na sua prática letiva e como é que estas mudanças afetam a sua identidade profissional?

Num cenário que se desenrola sob a tutela de uma racionalidade burocrática de carácter instrumental baseada numa gestão de performatividade (Day 2007), há a preocupação de elevar os padrões de ensino e o desempenho dos alunos, daí as reformas sucessivas de que o ensino tem sido palco. As reformas visam a qualidade, a eficiência e a eficácia, ou seja, as reformas são propostas porque o poder central acredita que se podem efetuar melhorias, sendo o aumento do trabalho dos professores uma consequência direta, porque as agendas das reformas educativas regulam o trabalho dos professores e das escolas. Procuram tornar mais visível o trabalho dos professores e a transparência do sistema educativo, porque as escolas devem mostrar que valem o investimento que tem sido feito. Portanto, são visíveis algumas tendências e tensões no contexto político que apontam para uma agenda de prestação de contas e da performatividade; a intensificação da burocracia e crescente controlo sobre o trabalho do professor; e uma crescente supervisão e escrutínio público.

Assiste-se assim a uma profissionalização e reprofissionalização (Flores *et al*, 2007) da profissão de professor que gera contradições sobre as funções dos professores. O trabalho do professor é cada vez mais variado, intenso e burocrático. Há uma maior exigência sobre a *performatividade* do trabalho do professor, acredita-se que o professor é um técnico que deve ser gerenciado e isso afeta a motivação do professor e a qualidade do ensino. Um sistema centralizado, centralizador e burocrático que produz um conjunto de normas e regras a que os professores têm de obedecer, diminui a autonomia dos professores e das escolas. Embora haja uma aparência de liberdade e de autonomia do professor no discurso político, a realidade é diferente, pode-se mesmo dizer que os sentimentos de culpa, incerteza e insegurança deontológica docente são causados pela agenda da performatividade. O trabalho dos professores é atualmente intencionalmente mais transparente, eles devem prestar contas em relação aos resultados escolares dos alunos, ao mesmo tempo que se verificam um conjunto de tensões, contradições e complexidades que têm dominado a vida dos professores, que consequentemente contribuem para a crise de identidade profissional.

Com o objetivo de analisar o modo como as políticas e as reformas desafiam a identidade profissional, este texto constitui-se a partir de dados da tese de doutoramento: a construção de identidades de professores do 3ºCEB e do ensino secundário num contexto de mudança – um estudo narrativo com diferentes gerações de professores (Matiz, 2013). Investigação de natureza qualitativa e interpretativa assente nas narrativas dos professores, onde eles revelam os seus retratos de profissionalidade e se assumem como agentes portadores de competências e conhecimento especializado, guiados pelas suas crenças e conceções sobre o ensino que aplicam como profissionais autónomos e responsáveis.

Este texto reparte-se em dois momentos, primeiro fazemos uma abordagem teórica onde analisamos e discutimos os conceitos de identidade, mudança, políticas e reformas; num segundo momento, são apresentados e discutidos alguns dos dados retirados do estudo anteriormente referido, e que vão de encontro à pesquisa em foco neste artigo. Na sequência são sistematizadas as ideias e reflexões sobre o contexto de incerteza onde se movem e constroem as identidades dos professores.

ABORDAGEM TEÓRICA

Racionalidade burocrática instrumental e profissionalidade docente

Perante um novo cenário de profissionalidade docente emergente da mudança global, a qual é causa direta da desprofissionalização ou proletarização docente (Loureiro, 2001; Nóvoa, 1999) e que se desenrola sob a tutela de uma racionalidade burocrática de carácter instrumental sustentada numa gestão de performatividade; interessa então analisar as perceções dos professores sobre estes novos requisitos e o impacto no seu exercício profissional. Formosinho e Machado (2007). As mudanças verificadas no trabalho docente têm acrescido o profissionalismo da profissão, esta tornou-se mais complexa e conseqüentemente obriga à operacionalização de uma gama mais alargada de competências. No sentido oposto, pode-se também dizer que a intensificação do trabalho docente se traduz na deterioração e desprofissionalização do ofício de professor. (Hargreaves, 1998)

O “novo gerencialismo” (Day, 2007) tem provocado a competitividade entre as escolas, é ao nível central que se processa a avaliação das escolas, dos professores e dos alunos, quer através da fiscalização da concretização dos objetivos definidos anualmente pela escola; do controlo administrativo anual do desempenho de cada professor; e dos exames realizados pelos alunos. Portanto, em alternativa ao Estado-providência do pós-guerra, impõe-se agora o ideário da qualidade e melhoria, sustentado nas premissas: “mercado; gestão; e performatividade” (Lyotard, 1979 in Day, 2007). As medidas resultantes destas premissas nem sempre atingem os objetivos idealizados, antes pelo contrário, revelam algumas consequências negativas como a sobrecarga do trabalho dos professores; as fracas possibilidades de ingressarem na carreira e o crescente desemprego. Simultaneamente, mas não necessariamente associado, verifica-se o aumento da desmotivação dos alunos face ao seu desempenho escolar, regista-se um maior absentismo e mais problemas de indisciplina em sala de aula.

As políticas recentes em matéria de educação são ambíguas no que toca à definição de profissionalismo docente e profissionalidade. Tal é demonstrado pelos novos limites que foram colocados à autonomia do professor; que se percebem nas várias medidas de controlo do poder central e que se refletem na restrição das suas condições de trabalho. Os professores estão a ser sujeitos a um maior controlo do Estado sobre a sua prática, escudados pelo baluarte do incremento da qualidade na educação (Day, 2007). Estabelecem-se critérios específicos para medir a qualidade das escolas, que visam determinados resultados cujo objetivo é elevar os *standards* do ensino. O crescimento do trabalho dos professores é uma das consequências diretas destas políticas, mas o grande impacto sente-se no enfraquecimento da autonomia dos professores, que desestabiliza a sua “identidade profissional individual e coletiva, assim como a sua identidade pessoal” (Day, 2007: 49).

O aumento da burocratização tem uma relação direta com a diminuição da autonomia profissional, podendo mesmo gerar conflito entre os professores e a organização escolar. Porém, há autores, como Organ e Greene (1981) referidos por Loureiro (2001), que argumentam que é possível criar estruturas organizacionais que não ponham em causa a profissionalização do professor, se se proceder à sincronia entre as normas individuais e os objetivos da organização. Esses mesmos autores defendem que o profissionalismo pode conviver com a burocratização e que a formalização de procedimentos não implica forçosamente falta de envolvimento dos professores.

A autonomia é o elemento central na construção da identidade dos professores, integrando-se no processo mais alargado de ser pessoa e de se tornar professor; ser individual que se move nos espaços sociais, da escola e fora dela. Verifica-se, no entanto, nos dias que correm, que essa autonomia está a atravessar uma profunda crise de legitimidade, que é inerente à instituição da escola. A escola está numa crise institucional porque o contexto social, outrora estável e autossustentado, deixou de ter capacidade de assegurar a sua reprodução, passando a exigir à escola mais funções, algumas contraditórias; ao mesmo tempo espera-se que a escola adote um modelo organizativo mais eficiente.

Dizem-nos Flores; Day e Viana (2007) que agora as escolas já não são percebidas como “agências distribuidoras de currículos” (*Ibidem*: 8) mas sim como “centros educativos”. Esta conceção implica uma interpretação do currículo mais flexível, que, embora tenha como referência o Currículo Nacional, o adapta às necessidades da comunidade local. É neste âmbito que se coloca a questão da autonomia que, na legislação, se apresenta contraditória. Se, por um lado, se concede mais autonomia às escolas e professores no que toca à interpretação e gestão do currículo, por outro lado, mantém-se um controlo normativo que define o que as escolas e professores devem cumprir, assim como fica explícito todo o processo que devem seguir, ou seja, percebe-se uma “recentralização” dos procedimentos (*Ibidem*).

Tem-se especulado sobre a profissão do professor em duas vertentes opostas, que tendem ou para a proletarianização ou para a profissionalização, correspondentes respetivamente a um maior controlo da profissão ou uma maior liberdade e autorresponsabilização na condução do seu trabalho. Neste âmbito, explica Loureiro (2001) que predominam duas conceções da docência: o professor “funcionário técnico-competente” e o “professor profissional-autónomo”, a que correspondem orientações ideológicas e posturas profissionais diferentes. O professor funcionário técnico-competente cola-se a uma lógica industrial que privilegia a racionalização e o controlo da atividade, apostando mais na reprodução que no progresso. O “professor profissional-autónomo” considera que a sua profissão possui uma natureza altruísta, porque coopera com a sociedade na resolução de problemas importantes. É uma profissão assente num saber especializado, que recorre ao raciocínio intelectual e responsabiliza aquele que o exerce; é deste modo uma “atividade sábia e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva” (Loureiro, 2001: 113). Neste ponto de vista fica implícita a ideia de que se trata de uma profissão orientada para a prática, que se identifica mais com o “exercício de uma arte” e não propriamente de uma profissão “teórica ou especulativa” que se dirige a um “cliente” individual ou coletivo.

Nesta linha de raciocínio, refere Day (2007) apoiando-se em Sachs (2003) que existem dois tipos de identidade profissional antagónicas: a empresarial e a ativista. A identidade profissional empreendedora é a desejada pelas agendas de performatividade e gestão, diz respeito ao professor “eficiente, responsável e responsabilizável” (Sachs, 2003). É o professor que obedece às diretivas políticas sem questionar; que garante um ensino de qualidade assente em indicadores de competência; e avaliado por critérios definidos externamente. A identidade profissional ativista está voltada para a investigação, a grande preocupação é proporcionar as melhores condições de aprendizagem dos alunos; promover salas de aula colaborativas; e facilitar aos alunos experiências democráticas.

As opções políticas do ME que têm como objetivo fomentar a mudança, veem o seu efeito enfraquecido (Flores; Day; Viana, 2007) no contexto devido a fatores como: o facto de estar sempre a sair legislação nova que revoga a anterior ou é contraditória, ou é ambígua, não havendo por isso tempo de consolidar os procedimentos com eficácia; o excesso de burocracia que visa a justificação dos procedimentos dos

professores, que por sua vez deixa implícita a falta de confiança sobre eles; expectativas elevadas sobre os alunos; sobrecarga de trabalho dos professores; incentivo à progressão na carreira que propicia o individualismo; obrigatoriedade em cumprir o currículo; e o centralismo da aprendizagem.

Considera Freitas (2007) que as reformas foram quase sempre pensadas teoricamente, sem terem em conta os pareceres dos professores que estão no terreno; no entanto, as mudanças só acontecerão se os professores a elas aderirem. É neste sentido que afirma que as reformas sucessivas se têm apresentado

sem nunca se avaliar devidamente o processo em curso, ou ignorando por completo avaliações parcelares ou simples notas cautelares provenientes de especialistas, alteram-se currículos, mudam-se os acentos tónicos que vigoravam, e quase sempre negligencia-se a tarefa complementar mais necessária para que a reforma tenha sucesso: que se ganhem para ela os professores (Freitas, 2007: 66).

Salienta Hargreaves que muitas das mudanças que os professores sentem no seu trabalho quotidiano se prendem com a “tese da intensificação”, que se manifesta nas «expectativas acrescidas, as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do “trabalho social”, as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo» (Hargreaves, 1998: 153). Hargreaves, concluía assim que a intensificação do trabalho dos professores tem como consequências a redução do tempo para relaxar durante o período de trabalho; a falta de tempo para planificar estratégias pedagógicas e destrezas profissionais; a pressão da “sobrecarga crónica e persistente” (*Ibidem*, 153); a aquisição forçada de saberes especializados diversificados e correspondente responsabilidade; e a redução da qualidade de trabalho do professor.

Crise de identidade profissional docente

Na opinião de Bolívar (2006) e Lopes (2001) a crise de identidade experienciada pelos docentes é uma crise da “escola moderna” que assenta na crise de valores da sociedade moderna. O mesmo é dizer que a crise identitária dos professores tem origem quer nas transformações sociais que romperam com a edificação de valores tradicionais, quer com os constrangimentos à identidade individual associada à prática profissional em função das premissas do “capitalismo tardio” que se têm instalado e criado desestabilização. Em consonância com a opinião de Lopes (2001), Bolívar refere que «a crise de identidade dos professores é inseparável da crise das sociedades modernas, incluindo a própria crise da modernidade. O modelo de escola, criado na modernidade, está em crise, e com ela, o papel tradicional dos professores, do saber e da sua transmissão» (Bolívar, 2006: 25).

Day (2007) acredita que o Eu é uma dimensão fulcral no modo como os professores se comprometem com o seu trabalho, do significado que este representa para si mesmos; há de facto um grande envolvimento pessoal, daí que não se possa dissociar a identidade profissional da pessoal. Os acontecimentos e vivências na vida privada dos professores estão interligados ao seu desempenho profissional, sejam pressões que sentem no trabalho como também as que sentem na sua vida pessoal, ou seja, aos problemas da vida pessoal, podem associar-se os problemas de trabalho.

A identidade é fundamental no desempenho da profissão dos professores, é uma “amalgama da sua biografia” (Day, 2007) que incorpora todas as experiências culturais e sociais vivenciadas e os valores por que pauta a sua conduta quotidiana. A identidade é influenciada pelas situações ocorridas em sala de aula,

pelo clima organizacional da escola e por todo um conjunto de acontecimentos específicos que podem pôr em questão os seus valores e a sua prática profissional. Por isso diz o autor que as reformas não tiveram o sucesso pretendido porque ignoraram o papel crucial da identidade dos professores.

Freitas (2007) refere, tal como Day (2007), que os professores são a “face visível do insucesso”, e são eles que são responsabilizados. E chama a atenção para o facto de haver muitos aspetos da atividade do professor em que ele não é o único responsável, por isso há que dividir responsabilidades. Apresenta como exemplo o “ranking”, ou classificação das escolas, que contribui para o sentimento de mal-estar dos professores das escolas mal classificadas. Normalmente são escolas localizadas em zonas socioeconómicas desprotegidas; ressentidas por défices de apoio da administração central; afetadas pela negligência das famílias. Estes e outros fatores condicionam o trabalho dos professores, mas não são responsabilizados quando se discutem os resultados do “ranking”.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Investigação biográfica-narrativa

Concordamos com Bolívar quando ele afirma que «a investigação biográfica narrativa emerge como uma potente ferramenta, essencialmente pertinente para entrar no mundo da identidade, das gentes “sem voz”, do quotidiano, nos processos de interação, identificação e reconstrução pessoal e cultural» (Bolívar, 2008: 1).

Refere Moreira (2011) que o objeto de estudo da pesquisa narrativa-biográfica prende-se com as experiências vivenciadas, que podem ser uma fonte rica de conhecimento. Porque se analisa o modo como os indivíduos viveram as suas experiências no mundo, o ambiente social, cultural e institucional onde ocorreram, e que são narradas e produzidas de acordo com as significações de quem as vivenciou. Ou seja, o «estudo das narrativas visa, simultaneamente, estudar a história e o modo de conhecer as práticas sociais através do estudo de discursos que são produzidos para descrever a ação» (Ibidem: 24)

Clandinin e Connelly (2011) argumentam que a «pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, a experiência educacional deveria ser estudada narrativamente» (Ibidem: 49). Também Goodson (1992) defende que se deve dar voz aos professores, e isso só é possível se conhecermos as suas histórias de vida, o que é essencial no que se refere à análise do currículo e da escolaridade. Acredita que, para se entender o conhecimento prático pessoal dos professores, não se deve ignorar a dimensão pessoal, até porque esta faz parte do percurso biográfico do professor, ou seja, a componente pessoal assume-se indissociável da prática, «é como se o professor fosse a sua própria prática» (Goodson, 1992: 68).

A reforçar esta ideia refere Dubar (2006) que

a identidade pessoal só se torna narrativa se for relatada. É através do “relato de si próprio” que o si íntimo, reflexivo se torna história, uma génese e até mesmo uma “cronogénese” que implica um significado subjetivo do tempo, de si como história. Já não é o tempo “cronológico”, linear, que se pode medir que interessa mais, nem sequer o tempo “cronométrico”, qualitativo, vivido, factual, mas sim o tempo da *memória ativa*, produtora de sentido, ao mesmo tempo numa direção (“linha de vida”) e dum significado (“compreensão dialógica”). (Dubar, 2006:175)

Tendo presente que o foco central deste texto que se prende com os desafios da mudança na prática docente, vamos analisar as narrativas de trinta e dois professores de algumas escolas da cidade do Porto. Na sua maioria são professores do sexo feminino, têm idades compreendidas entre os vinte e cinco anos e os sessenta e um anos, que pertencem a grupos disciplinares diversificados, quer da área das línguas, como das ciências exatas e também das ciências sociais.

Fontes de mal-estar nas vozes dos professores

Propomo-nos compreender como os professores sentem os desafios da mudança, especialmente no que toca à influência das políticas na carreira, na prática letiva e que repercussões se manifestam no reconhecimento da profissão docente.

Influências das políticas na carreira

A instabilidade e as fracas expectativas no início da carreira provoca nos professores mais jovens sentimentos de ansiedade e angústia porque durante anos são contratados, nunca têm a certeza se serão colocados no ano seguinte, se vão ter horário completo e para que escola e lugar vão ser destacados. Lamentam que o Ministério esteja sempre a mudar as regras, nunca sabem com o que contar e acabam por viver sempre na expectativa. Também afirmam estarem apreensivos por verem que é uma carreira que cada vez começa mais tarde por ser difícil entrar para o quadro, e depois também é mais prolongada.

Não, não, da maneira que isto está serei contratada a vida toda (risos), serei contratada a vida toda, nunca vou conseguir entrar no quadro e portanto a visão não é boa [...] Duvido que tenha alguma vez alguma carreira... (Geo.2)

O Congelamento de progressão na carreira é uma das grandes preocupações que os professores sentem neste momento, consideram ser uma medida injusta, porque, depois de tantos anos de serviço, não têm expectativas de progressão e isso desmotiva-os..

Olha, o congelamento e isto tudo que se passa com a carreira, eu acho horrível eh [...] Eu neste momento estou a viver o dia a dia, a minha situação é, é, não tenho para onde ir; porque eu estou num escalão que, no índice que está completamente bloqueado. [...] Mas eu agora estou a viver o dia-a-dia e trabalho com os meus alunos e, e é por aí que eu vou, vou fazendo e esqueci um bocado a carreira porque eu acho que isto está, se nós formos, está mesmo parado e se formos a pensar nisso ficamos completamente frustrados, e nem nos apetece trabalhar. (Inf.2)

A avaliação de desempenho causa-lhes desconforto na escola porque criou todo um clima de mal-estar, gerando rivalidades e estratégias individualistas entre os professores. A divisão de carreira que se consegue através da avaliação de desempenho por pares, gerou desconfiança e desconforto dentro dos grupos de trabalho e minou quase por completo o trabalho em equipa.

[...] eu sou muito, para não dizer totalmente, contra a avaliação por pares, porque, por incrível que pareça, criam-se muitas inimizades, dores de cotovelo e, quando um professor por qualquer motivo vai mais longe, os outros só lhe estão a querer tirar, puxar, o tapete [...](Quim.1)

O alargamento do tempo de reforma deixa-os apreensivos e questionam-se se quando chegarem aos sessenta e cinco anos ainda estarão em condições de viajar ou de se dedicarem a outras atividades de lazer, porque vão ficar a trabalhar na escola até ao desgaste absoluto. E acrescentam que se sentem desiludidos com a medida da penalização das reformas antecipadas que já não contempla o tempo de serviço mas sim a idade, obrigando-os a ficarem mais anos na escola. Confessam que não sabem se vão continuar com entusiasmo durante mais esses anos, porque há a possibilidade de com a idade, começarem a perder algumas aptidões intelectuais; e esta é uma profissão muito desgastante.

Influência das políticas na prática letiva

A multiplicidade de papéis que agora têm de desempenhar fá-los questionar sobre o verdadeiro sentido da profissão. Admitem que às vezes já nem eles próprios se sentem professores, mas sim *entertainer*, *babysitter*, pai, mãe, educador, psicólogo, sociólogo, assistente social, entre outros. O professor agora é tão pressionado a acumular funções extra, que se desvia da sua função principal que é ensinar, por isso neste momento o professor não consegue ensinar. E ainda se está a pedir ao professor que se responsabilize pelo facto de o aluno não estudar em casa, e de não se interessar pela sua própria aprendizagem. Tudo isto é uma fonte de *stress* e mal-estar. Aham que não há nenhum professor satisfeito com a profissão neste momento, nem com estímulo para continuar. Está-se porque se é obrigado a estar, porque é um meio de sobrevivência.

Olha, ser professor nos dias de hoje é ser quase tudo, é ser mãe, pai, psicólogo (risos), é ser, é ser, se calhar, muito mais do que, do que deveríamos. (PortIng.2)

A sobrecarga de trabalho é fator de insatisfação, porque somam além das tarefas habituais, bastante trabalho burocrático, reuniões e tarefas de secretaria. Argumentam que é um tempo imenso que se perde, como por exemplo o cargo de Direção de Turma que envolve muito trabalho administrativo com as corretivas e as provas de recuperação não produzem efeitos nenhuns. Acabam por não ter muita disponibilidade mental para os alunos, nem para se dedicarem ao ensino-aprendizagem que deveria ser o seu foco principal, porque estão sempre preocupados em fazer relatórios, pois que tudo o que fazem tem de ser justificado através de relatórios.

A insatisfação, a carga horária, nós ham estamos muito sobrecarregados de aulas, e depois as consequências [fala emotiva], as pessoas mais velhas, um cansaço no fim do ano que não dá para aguentar, muitas horas, temos vinte e seis horas [...] nós precisamos de muito tempo em casa, nós hoje em dia com as grelhas que temos de avaliação, os alunos têm que ter os trabalhos de casa, os alunos têm de ter as apresentações orais, os alunos, e nós temos tudo isso para corrigir em casa, não é? (IngAlem.3)

As aulas de substituição que afinal não são aulas de substituição, pois o que se pretende é manter os alunos dentro de uma sala e entretê-los, e esse não é o papel do professor, nem a melhoria do ensino se faz por essa via. Referem que esta é uma das políticas que mais mexeu com a sua autoestima profissional.

A influência das políticas na falta de reconhecimento da profissão

Os professores dizem que hoje em dia é desprestigiante e desprestigiado ser professor; a imagem do professor foi muito abalada nos últimos anos, a começar pelo Ministério da Educação que passou um discurso através dos meios de comunicação a denegrir a imagem do professor; e lançou um conjunto de medidas legislativas que afetam diretamente o desempenho docente e descaracterizam a profissão.

[...] quem me dera poder desistir já agora. Eu se voltasse atrás, nunca viria para aqui, acho que não há nenhum professor satisfeito com a sua profissão, nem com o incentivo, nem com o estímulo para continuar. Estamos porque somos obrigados a estar, porque primeiro é o nosso meio de sobrevivência, tem mesmo que ser, não é? (FranIng.1)

Sentem que o trabalho dos professores não é reconhecido, não é levado a sério, sobretudo pelos pais, e é por isso que há cada vez mais problemas de comportamento e indisciplina na sala de aula, porque há sempre aquela ideia de que o professor não faz nada, tem um período prolongado de férias e ganha muito bem. Os alunos olhem para o professor quase como um colega, já não o respeitam e as pessoas no geral, também não lhe dão valor.

E cada vez custa mais a passar o tempo também, estou a ver o tempo prolongado e cada vez mais difícil de passar, como estão as coisas, com muita burocracia, com muita reunião, muita indisciplina, com pais que não cooperam, que também não formam os filhos, não é? Portanto, acho que não seja uma carreira muito fácil, é muito desgastante e não sei como é que vai haver professores no fim de carreira ainda a dar aulas, como é que eles vão aguentar. (IngAlem.1)

Os professores acham que os pais cada vez mais se demitem do seu papel de educadores e querem que os professores tomem conta dos seus filhos enquanto eles estão a trabalhar, por isso, deparam com alunos que desconhecem regras básicas de comportamento em sociedade e de saber estar. Dizem ainda que agora se está a pedir aos professores que se responsabilizem pelo facto de os alunos não estudarem em casa, por não se interessarem pela sua própria aprendizagem, e isso é uma fonte de *stress* para os professores, porque estão a tentar responsabilizá-los por uma função que não é a sua.

[...] a sociedade e os pais querem que a gente guarde os filhos, eles não arranjam trabalho, não arranjam emprego e então os professores têm que os aturar. Neste momento eles vão para a escola, a escola é como se fosse, não é um local de aprendizagem, é uma recolha de, de crianças, de jovens [...] de resto, acho que a escola já não lhes diz nada [...] uma grande parte dos alunos não, não está lá porque gosta de estudar; ou é por causa do abono, ou por causa disto, ou por causa daquilo. (PortFran.3)

Acham que neste momento o papel do professor já não é reconhecido, a escola é um campo de batalha diária, os alunos confrontam constantemente a profissionalidade dos professores, sistematicamente contestam as mais variadas coisas nos professores. Um outro aspeto que lhes limita a profissionalidade tem a ver com o novo modelo de avaliação das aprendizagens, o qual assenta no pressuposto do facilitismo. Há que justificar quando se quer reprovar um aluno, há que facilitar nas provas de recuperação até o aluno conseguir passar; e isso vai contra a ideia que eles têm do que deve ser o ensino-aprendizagem. Acham que agora não se está a ensinar nem se está a aprender, porque o que se pretende é demonstrar resultados para os *rankings*, é preciso mostrar que se está a combater o abandono escolar e a certificar alunos, quando na realidade se está a empenhar as sociedades futuras.

Noto que mudou para o outro extremo, noto que o professor não é ouvido, é a última pessoa a ser ouvida. É um trabalho inglório, porque todo o trabalho de preparação de aulas, muitas vezes estamos a falar para dois ou três, porque o resto da turma está tudo menos interessada em ouvir o professor, que “é uma seca”, como eles dizem, não é? (FranIng.1)

Considerações Finais

Atualmente, os professores estão desencantados com a profissão, sentem-se como personagens portadoras de uma identidade fragmentada. É como se estivessem em constante desarticulação no seu papel de professor, porque o ideal pelo qual se orientam não está de acordo com o que realmente se lhes é exigido em contexto real. Pode-se então assumir que os professores estão a passar por uma crise de identidade, porque passaram de uma situação relativamente estável, quando sabiam o lugar a que pertenciam e como deviam atuar; para uma situação de incerteza, pouco clara, que põe em questão a sua identidade profissional visto pôr em causa as suas práticas antes reconhecidas. Agora questiona-se todo um conjunto de formas de ser e agir que caracterizavam toda a sua vida profissional, e isto deixa-os num impasse desconfortável. A completar esta ideia, refere Lopes (2001a), na esteira de Sainsaulieu (1996), que a crise de identidade no trabalho “sublinha a nova forma de dependência insidiosa e invisível que mina as capacidades de ação e liberdade mais aparentemente confirmadas e que toca a compreensão do jogo das relações entre os atores”, tendo reflexo “na questão do funcionamento realmente coletivo da sua gestão e da sua articulação entre projetos pessoais e coletivos.» (Sainsaulieu, 1996 cit. in Lopes, 2001a: 200)

Os professores confessam que sentem um certo desencanto pela profissão devido a alguns aspetos com que se deparam no seu quotidiano laboral, e que lhes causam mal-estar. Falam das mudanças constantes ao nível da legislação e da incerteza que criam na sua rotina profissional, provocando-lhes sentimentos de impotência e de insegurança. É para eles motivo de ansiedade a falta de reconhecimento por parte do Ministério, dos pais e dos alunos. Também os deprime o desinteresse e maus modos dos alunos; a falta de rigor no ensino-aprendizagem que assenta num modelo de facilitismo; e a falta de autoridade do professor. Desgastam-nos imenso todas as novas funções que têm de assumir; desdobram-se numa multiplicidade de papéis alheios à profissão, a somar à sobrecarga de trabalho burocrático. Deixam-nos angustiados situações como as fracas expectativas face à progressão na carreira e ao modelo de avaliação de desempenho, que criou um péssimo ambiente entre os colegas. Acrescentam ainda que se sentem desiludidos a instabilidade e fracas expectativas de ingresso na carreira, com o congelamento que impede a progressão na carreira, e o alargamento da idade da reforma; portanto, sentem que o seu trabalho não é recompensado.

A sobrecarga de trabalho e a escassez de tempo são referidas pelos professores como fontes de *stress* diário. A multiplicidade de papéis que têm de desempenhar; o horário assoberbado; o excesso de trabalho burocrático e de reuniões; o cargo de Direção de Turma que acumula muito trabalho burocrático e a gestão de relacionamentos, e ainda a juntar as tarefas de secretaria, fazem-nos sentirem-se incapazes de lidar com tantas solicitações; receiam que isso ponha em causa a sua competência profissional.

Na opinião dos professores, as políticas impostas pelo Ministério da Educação não têm trazido benefícios, antes têm sido fonte de *stress* e mal-estar nas escolas, tais como o modelo de avaliação de desempenho, as aulas de substituição, o trabalho burocrático e as tarefas de secretaria.

Grande parte dos alunos são neste momento uma fonte de desilusão, dizem os professores. Agora não respeitam o professor, e confrontam-no sistematicamente na sua profissionalidade, e ainda são desinteressados e indisciplinados. Também os pais não reconhecem o trabalho do professor, e confrontam-no frequentemente na sua profissionalidade. Além do mais, os pais transferiram para o professor a responsabilidade de educador, e não mostram interesse em cooperar na aplicação de estratégias de orientação e intervenção sobre comportamentos e atitudes dos próprios filhos.

Vemos assim como a identidade profissional do professor é central no modo como ele se reconhece e se vê reconhecido. No geral, os professores creem que as suas funções deveriam ser as de transmitir conhecimentos; desenvolver determinadas competências nos alunos e formá-los para a cidadania. No entanto, lamentam que atualmente o professor seja sobrecarregado com um conjunto de funções inadequadas para a profissão, como: as de babysitter, assistente social, psicólogo; gestor de aprendizagens ao nível individual e gestor de conflitos de sala de aula. Ao que ainda acresce o trabalho administrativo de secretaria; as funções burocráticas; o excesso de reuniões; o ter de justificar tudo o que faz através de relatórios; e ainda ter de ajudar nas mudanças e arrumação de gabinetes ou salas.

Fica claro nesta pesquisa que as políticas emanadas da atual agenda de prestação de contas afetam profundamente a identidade profissional dos professores, antevendo-se o emergir de um novo modelo de professor que contraria os pressupostos base do conceito da profissão. É o clima de incerteza provocado pela mudança que juntamente com a aplicação de sucessivas políticas, por vezes contraditórias, que se criam ambiguidades na forma de se ser, sentir e assumir como profissionais do ensino, daí a crise de identidade profissional dos professores.

Referências

- Bolívar, A. (2008). La Investigación Biográfico-Narrativa: Fundamentos y Metodología. In M. Herrera & Gutiérrez (Eds.), *Métodos cualitativos de investigación para las ciencias sociales* (pp. 1-29). México ITESM.
- Bolívar, A. (2006). *La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: Crisis y Reconstrucción*. Málaga: EDICIONES ALJIBE
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa – Experiências e História na Pesquisa Qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.
- Day, C. (2007) . A Reforma da Escola: Profissionalismo e Identidade dos Professores em Transição. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 47-64). Portugal: FEDER.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. A.; Day, C.; Viana, I. C. (2007). Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos professores em Tempos de Mudança. Um Estudo com Professores Portugueses e Ingleses. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 7-46). Portugal: FEDER.

- Formosinho, J; Machado, J. (2007). Nova Profissionalidade e Diferenciação Docente. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 71-82). Portugal: FEDER.
- Freitas (2007). Breve reflexão. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 65-69). Portugal: FEDER.
- Goodson, I. F. (1992). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In António Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Portugal: McGraw-Hill. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- Lopes, A. (2001^a). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – a Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2001b). *Mal-Estar na Docência?* Porto: Asa Editores
- Loureiro, C. (2001). *A docência como Profissão*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.
- Matiz, L. (2013). *A Construção de Identidade de Professores do 3ºCEB e do Ensino Secundário num Contexto de Mudança: um Estudo Narrativo com Diferentes Gerações de Professores*. Tese de Doutoramento, FPCEUP, Porto, Portugal.
- Moreira, M. A. (2011). Da Narrativa (Dialogada) na Investigação, Supervisão e Formação de Professores. In Maria Alfredo Moreira (Org.) *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores* (pp. 23-40). Portugal: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In António Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 13-34) Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. (2009). Aprender para Melhorar ou Melhorar a Aprendizagem: O Dilema do Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores. In Maria Assunção Flores & Ana Margarida Veiga Simão (Orgs.) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 39-60) Portugal: Edições Pedagogo Lda.

Educação de jovens e adultos no Brasil: uma discussão sobre as políticas públicas

Marcia E. Migotto Araujo¹⁷⁶, Rosane Carneiro Sarturi¹⁷⁷, Sonia Marli Righi Aita¹⁷⁸

Este estudo insere-se no contexto histórico da educação brasileira, no cenário das Políticas Públicas referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), permeado pelas práticas docentes presentes no cotidiano dos professores da Educação Básica. Para tanto, se faz necessário considerar que a EJA no Brasil, atualmente considerada como oferta regular de ensino, tem passado por transformações políticas, sociais e econômicas, cujos movimentos promoveram as reformas educacionais. Busca identificar como cada período da história do Brasil influenciou as Políticas Públicas referentes à EJA no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso daqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa. A metodologia utilizada para este estudo é qualitativa, do tipo participante, pois toma como referência os documentos legais, os estudos teóricos acerca das proposições e implementações das Políticas Públicas no país em diálogo com os professores atuantes na modalidade de EJA em uma escola pública estadual, na cidade de Santa Maria, a partir de uma entrevista semi-estruturada. Os dados do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) serviram como subsídio para justificar a relevância do tema e situar historicamente a pesquisa. Atualmente, ainda existem, no Brasil, sujeitos que são analfabetos e que não concluíram a Educação Básica, seja na etapa do Ensino Fundamental, seja na etapa do Ensino Médio. Conclui-se que a EJA surge para garantir aos cidadãos um espaço de aprendizagem para além da proposta de suprimimento e suplência prevista no chamado Supletivo. Alternativa de oferta educacional, não regular que garantia a conclusão da escolaridade de uma forma aligeirada e superficial, sem valorizar os distintos saberes e fazeres daqueles que por questões de ensino, aprendizagem, dificuldade de acesso e necessidades econômicas de sobrevivência abandonavam a escola sem concluir seus estudos. Destaca-se que as políticas públicas por si só não garantem sua implementação no espaço escolar, pois cabe aos professores e a comunidade escolar, legitimá-las na sua prática pedagógica.

Palavras chave: Políticas Públicas; Educação de Jovens e Adultos; Práticas Pedagógicas.

Introdução

Este estudo insere-se na temática do Obeduc e foi realizado com apoio da Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, cujo projeto busca interlocuções entre Educação Básica e a Educação Superior.

Neste estudo buscou-se investigar a influência das políticas públicas, aqui entendida, como um conjunto de medidas e de decisões que orientam e ou determinam ações, tomando-se neste caso as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos que tem como base legal a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o Parecer CEB nº:11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

¹⁷⁶ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

¹⁷⁷ Grupo de Pesquisa ELOS Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

¹⁷⁸ Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Segundo parecer do CNE/CEB 11/2000, a EJA representa:

“[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (p.5)”

As questões anunciadas foram abordadas a partir de um estudo entre a legislação vigente e a necessidade de promover uma reflexão acerca do contexto social, histórico, político e econômico, nos quais, estão inseridos os docentes da EJA numa escola pública de Educação Básica situada no município de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil para conhecer sua posição frente às políticas públicas para as novas práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino.

Diante da possibilidade de transformações das práticas cotidianas na Educação de Jovens e Adultos observa-se como objetivo deste estudo identificar como cada período da história do Brasil influenciou as Políticas Públicas referentes à EJA no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso daqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa conhecendo a posição dos professores, docentes da EJA, das diferentes áreas do conhecimento para compreender se houve ou não a legitimação das propostas preconizadas pelas políticas públicas, estabelecendo a relação entre as falas dos docentes, a legislação e a fundamentação teórica sobre a temática.

A metodologia utilizada é qualitativa, do tipo participante, pois toma como referência os documentos legais, os estudos teóricos acerca das proposições e implementações das Políticas Públicas no país em diálogo com os professores atuantes na modalidade de EJA em uma escola pública estadual, na cidade de Santa Maria, a partir de uma entrevista semiestruturada. Os dados do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) serviram como subsídio para justificar a relevância do tema observando que ainda existem, no Brasil, sujeitos que são alfabetizados funcionais, analfabetos e que muitos destes não concluíram a Educação Básica, seja na etapa do Ensino Fundamental, seja na etapa do Ensino Médio.

Para organizar o estudo optou-se por entrevistar 12 professores, docentes das etapas sete, oito e nove que compõem as áreas de linguagens códigos e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias.

A escolha dos professores pautou-se na crença de que a natureza de um estudo fenomenológico, que toma os princípios da hermenêutica como instrumentos de análise, careceria contatar com os professores das diversas áreas que compõem as ciências humanas, podendo, desta forma, compreender o que as diferentes ciências podem colaborar para o entendimento do todo, numa forma interdisciplinar e contextualizada.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados como S, assim definidos no texto: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12. Reitera-se, neste espaço, a importância de se tomar como referência o contexto da EJA no Brasil para garantir a relevância dos resultados a serem posteriormente divulgados e socializados.

Neste sentido, se procura resgatar para a cultura o pano de fundo do mundo da vida, fundindo, num diálogo crítico, a historicidade da compreensão própria de cada sujeito envolvido para conhecer sua percepção a respeito da temática e compreender o espaço da EJA na teoria e prática pedagógica. (GADAMER, 2007).

Com base na pesquisa realizada procurou-se estabelecer a relação entre as influências das orientações contidas nas políticas públicas e as práticas educativas que perpassam as transformações curriculares das instituições educacionais, no Brasil para a EJA, considerando as percepções dos professores entrevistados.

No sentido de responder ao problema de pesquisa: Quais as possibilidades de legitimação das políticas públicas no currículo da EJA de uma escola pública de Educação Básica, considerando o contexto histórico e as propostas legais para esta modalidade de ensino tendo em vista a posição dos docentes no cotidiano das práticas pedagógicas?

A seguir trar-se-á o contexto da EJA no Brasil para melhor entendimento do processo histórico, político e social da modalidade de ensino em questão.

Contextualizando a EJA no Brasil.

A EJA no Brasil possui uma trajetória diversificada que, ao longo dos anos vem passando por mudanças ocorridas devido às políticas de governos que sucederam no país. É possível observar que historicamente a educação está atrelada às mudanças governamentais, ou seja, de acordo com a proposta governamental são pensadas as possibilidades teóricas que serão ou não implementadas na prática da escola por quem, efetivamente, não pensou tal proposta e possivelmente não tenha o mesmo olhar para os problemas enfrentados na EJA no país.

Ao analisar o Brasil colônia, percebe-se que a educação era direcionada para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nesta época a fragilidade da educação era evidente, pois esta não estava direcionada para o mercado do trabalho, para a produtividade que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país (CUNHA, 1999).

No Brasil Império iniciam-se algumas reformas educacionais e estas indicavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, foi feito então, um relatório, pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas.

As escolas noturnas eram a única forma de educação de adultos praticada no país. Para CUNHA (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo vagaroso, mas crescente, de valorização da educação de adultos.

Na década de 40 surgem novas ideias para investimentos na educação e suas reformas. A partir de 1940, observaram-se altos índices de analfabetismo no país, então o governo da época cria um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. No ano de 1945, no final da ditadura de Vargas, temos movimentos de fortalecimento dos princípios democráticos no país.

A criação da (UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, corrobora para uma valorização da educação de adultos. Em 1947 ocorre a 1ª Campanha de Educação de Adultos, tendo como proposta a alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, essa alfabetização ocorreria em duas etapas de sete meses- em um curso primário, além de buscarem a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Ao realizar uma discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil, percebe-se que nessa época, o mesmo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. O adulto

analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

Observa-se que no final da década de 50 e início da década de 60 ocorre uma mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. Inicia-se uma nova visão sobre o problema do analfabetismo, busca-se uma pedagogia para a alfabetização de adultos e usa-se como referencial Paulo Freire.

Assim surgiu um novo paradigma pedagógico – um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996).

O processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo, através da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos. Para se chegar a conhecer o processo histórico realiza-se uma retrospectiva histórica.

Na década de 60:

- Em 1963, o Governo encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.
- Em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.
- Exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.
- Em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). (CUNHA, 1999).

Na década de 70

- Na década de 70- expansão do MOBRAL, em termos territoriais;
- 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país.
- Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade.
- Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos como o MEC USAID, estes cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como consequências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Na década de 80

- Nos anos 80, com a abertura política, as experiências paralelas de alfabetização, desenvolvidas dentro de um formato mais crítico, ganharam corpo. Surgiram os projetos de pós alfabetização, que propunham um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas.
- Em 1985, o MOBRAL foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação EDUCAR, que abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes.
- De acordo com CUNHA (1999), a década de 80 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos.
- Em 1988- promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Na década de 90

- Anos 90- o desafio da EJA passou a ser o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade.
- Em nível internacional -reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela (UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada pela (ONU) Organização das Nações Unidas e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento;
- A partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país, estando presentes, atualmente, em todos os estados brasileiros, com exceção de Roraima. Isso se deu da seguinte forma: em 1996, ocorreu uma intensa mobilização incentivada pelo MEC e pela UNESCO, como forma de preparação para a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos(CONFITEA).
- O MEC instituiu, então, uma Comissão Nacional de EJA, para incrementar essa mobilização.
- Em 1997, a UNESCO convocou (SEEs) Secretarias do Estado da Educação, (SMEs Secretarias Municipais da Educação, Universidades e Organizações não Governamentais (ONG's), para a preparação da V CONFITEA, através da discussão e da elaboração de um documento nacional com diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação.
- Em 1998, os mineiros implantaram seu Fórum Estadual. No mesmo ano, a Paraíba e o Rio Grande do Norte fizeram o mesmo.
- Curitiba realizou um encontro, patrocinado pela UNESCO, para a socialização da V CONFITEA. Como consequência desse Encontro, veio à decisão de se iniciar uma série de encontros nacionais de EJA.

- Em 1999, ocorreu o 1º (ENEJA) Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, no Rio de Janeiro, onde participaram os Fóruns do Rio, de Minas, do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul e de São Paulo.
- A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9334/96 propôs, em seu artigo 30, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extra escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA. Assim, embora a Lei tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos à EJA, os artigos 20, 30 e 40 tratam essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que pode ser considerado um ganho para a área.
- Na década de 90, o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios disso. Nesse momento, então, inúmeras iniciativas vão emergindo, ocorrendo parcerias entre municípios, ONG's e Universidades.
- Surgem os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), com as universidades,
- Sistemas S, ONG's, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Esses Fóruns têm como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. De acordo com SOARES (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA.
- O surgimento dos Fóruns se dá de formas diferentes em cada Estado. Em Alagoas, o Fórum Estadual surge antes da década de 90,
- No Distrito Federal, forma-se, em 1990, um grupo de trabalho coletivo de alfabetização de adultos e, somente em 2003, forma-se o Fórum Estadual.
- Em Pernambuco, acontece uma articulação pela educação de adultos.

A partir do ano 2000

- Em 2000, o II ENEJA, em Campina Grande – Paraíba – com a participação de oito Fóruns; em 2001, o III ENEJA, em , com a participação do 10 Fóruns;
- Em 2002, o IV ENEJA, em Belo Horizonte, Minas Gerais, com a participação de 12 Fóruns; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá, Goiás, com a participação de 17 Fóruns;
- Em 2004, o VI ENEJA, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com a participação de 22 Fóruns; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília, Distrito federal, com a participação de 24 Fóruns;
- Em 2006, o VIII ENEJA, em Recife, Pernambuco, com a participação de 26 Fóruns.
- O Rio de Janeiro é o primeiro estado a criar um Fórum Estadual de EJA. Em 2001, foi organizada, em Brasília,

- Conclui-se que os Fóruns de EJA têm o objetivo de socializar informações e trocar experiências, sendo um espaço de pluralidade. A partir do momento em que o MEC se ausenta da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgem como uma estratégia de mobilização das instituições do país que estão diretamente envolvidas com a EJA, ou seja,
- Com o surgimento dos Fóruns, a partir de 1997, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs.
- De 1999 a 2000, os Fóruns passam a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA.
- Em alguns Estados, ainda, passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA.
- A Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação.
- Os Fóruns, portanto, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil (SOARES, 2004).

Os eventos citados anteriormente foram importantes encontros de debate e reflexões sobre a EJA em âmbito nacional. Em relação ao estado do Rio Grande do Sul convém ressaltar alguns eventos que tem contribuído para a construção e possibilidades de efetivação de Políticas Públicas para a EJA que serão apresentados a seguir.

Nos dias 01 e 02 de dezembro de 2011, ocorreu o Seminário Estadual de Professores de EJA da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, realizado pela Secretaria Estadual de Educação/Departamento Pedagógico/Coordenação de Gestão de Aprendizagem/Educação de Jovens e Adultos e Coordenadorias Regionais de Educação.

Esse evento teve com objetivos o debate e aprofundamento teórico-prático a partir dos princípios e diretrizes de EJA construídos com a rede estadual; reflexão sobre a Educação Popular: implicações curriculares e metodológicas como destaques; além de exercícios de planejamento de atividades curriculares a partir das discussões realizadas;

O evento contou com a organização de vários eixos temáticos: Educação Popular e EJA; metodologia na EJA; currículo na EJA; formação continuada /educação ao longo da vida; avaliação na EJA; diversidade de sujeitos na EJA avaliação; EJA e o mundo do trabalho que fizeram parte das reflexões.

No ano de 2012, também a cargo da Secretaria Estadual de Educação/Departamento Pedagógico/Coordenação de Gestão de Aprendizagem/Educação de Jovens e Adultos e Coordenadorias Regionais de Educação, ocorreu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, mais um evento para reflexões sobre a EJA e suas especificidades, além de ressaltar a importância da utilização de Temas Geradores nas aulas.

Nesses dois últimos eventos foram realizadas algumas reflexões importantes em relação aos objetivos e metodologias na EJA.

Fizeram parte dessas reflexões algumas considerações importantes: salientou-se que os alunos que fazem parte da EJA atualmente são 65% de alunos com idades entre 15 a 24 anos e 13% estão com idades acima dos 40 anos.

Foi colocado nas discussões a importância dos saberes não escolares, a necessidade da inserção no mundo do trabalho por parte dos alunos da EJA; outra questão refere-se a necessidade do professor da EJA utilizar avaliação como instrumento de pesquisa para sua autoavaliação docente.

Faz-se importante reiterar que a EJA não é Ensino Fundamental, nem Ensino Médio, possui uma diversidade cultural própria.

Cabe ainda destacar, conforme dados do INEP, 2012 que A educação de jovens e adultos (EJA) apresentou queda de 3,4% (139.292), totalizando 3.906.877 matrículas para este período e que os referidos dados situam-se, principalmente, na problemática da idade, no qual, pontua-se que os alunos de faixa etária superior a 18 anos são a clientela potencial para esta modalidade de ensino. (CENSO, 2012)

Desta forma busca-se refletir sobre tais questões aproximando-as da discussão com os professores da EJA para se chegar a uma melhor compreensão dos fatos.

A EJA e o cotidiano das Práticas: Com a palavra os docentes.

Quando se propõem trazer à tona a voz dos docentes se quer pensar a modalidade EJA para além da legislação e das políticas públicas educacionais que como bem coloca Mainardes, (2007), tem um caminho permeado por análises teóricas e ideológicas e que este estudo seja observado como uma proposta de pesquisa voltada para a identidade do profissional que se dispõe a trabalhar com esta modalidade de ensino, pontuando especificamente o seu fazer, sua postura e suas dificuldades. Para tanto há que se ouvir aos que trabalham na modalidade para compreender posição dos mesmos no processo verificando pontos necessários para que este fazer seja significativo articulando este com as teorias já aprofundadas em outros estudos.

Desta forma, entende-se que estudo de políticas públicas para educação com referência a prática ou legitimação no cotidiano são pouco frequentes, especialmente para EJA, foco deste estudo, fazendo-se necessário o olhar para além das descrições e explorações.

Considera-se que este estudo é um campo relativamente novo, ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto sofre as indefinições resultantes da crise de paradigma que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade. (MAINARDES, 2007 p. 24). Neste sentido o estudo vem trazer um aporte aos estudos realizados procurando pontuar, especialmente a questão do cotidiano da prática docente, seus entraves e possibilidades a partir do entendimento dos docentes da modalidade.

Entende-se que é importante compreender e se preparar para o desafio de oferecer oportunidades educacionais apropriadas a esta faixa etária de características distintas adotando, sem sombra de dúvidas, uma ação pedagógica crítica, problematizadora, reflexiva e investigativa no “que fazer” pedagógico cotidiano de uma classe EJA. Para se conhecer tal identidade é preciso ouvi-los para a partir de seu olhar buscar possibilidades de atuação.

Da mesma forma compreende-se que é necessário desenvolver um ensino aprendizagem com qualidade pode ser o esperado para todas as pessoas que não possuem mais idade escolar e que muitas vezes não tiveram oportunidade de concluir seus estudos no período escolar, ou seja, em idade apropriada. Esse é um dos desafios que precisa ser encarado pelo educador que desenvolve suas práticas no contexto da EJA.

Que a EJA é uma modalidade que merece um olhar próprio com ações voltadas exclusivamente para ela e que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltada para a reinserção do jovem e do adulto na sala de aula. Possui características próprias, apresentando classes heterogêneas; ritmo próprio; flexibilidade; avaliação em processo (ideal). Segundo o Documento Base Nacional da EJA deve-se buscar estratégias didático-pedagógicas que venham superar processos marcados pela organização social da instituição escola, hierarquizada como um sistema verticalizado, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos”, sem os quais o sujeito não adquire a legitimidade pelo que sabe. (Documento Base, 2008)

A necessidade de se trazer a tona estas características é pelo simples fato de que a diversidade, em sua forma mais clara e fundante, estão dispostas numa turma de alunos da EJA que tem na sua frente, ou melhor, ao seu lado o docente. Desta forma, se faz necessário rever práticas cotidianas que traduzam tais máximas no fazer pedagógico dos docentes, porém, uma outra questão e não menos importante que esta é a formação do docente que precisa dar-se conta de toda esta diversidade que atravessa a realidade da EJA nas escolas.

Neste sentido, o desafio se faz maior e mais complexo, pois quando se aborda políticas públicas e prática pedagógica para a educação um aspecto determinando refere-se à formação docente que muitas vezes pode não estar em sintonia com estas, observando:

Qué concepto de formación hay detrás de una reforma curricular, por ejemplo. Qué concepto de formación hay por detrás de la organización de La escuela. Qué concepto de formación hay de la estructura del currículum visible o invisible. (KRAWCZYK; WANDERLEY, 2003, p. 86)

Cabe destacar que durante a discussão realizada na pesquisa observou-se a carência da formação inicial para EJA como aspecto determinante nas falas dos entrevistados, mesmo não sendo objeto de análise no texto tem-se que considerar como emergente.

Leva-se em consideração a formação dos docentes da EJA que não participaram durante seu processo de formação inicial da possibilidade de vivenciar momentos de planejamento coletivo, troca de experiências e estágios na modalidade, conhecimento de totalidade, interdisciplinaridade, integração de disciplinas em áreas do conhecimento, precisando buscar na própria prática cotidiana o referencial para o trabalho.

A universidade enquanto instituição formadora dos profissionais docentes ainda enfrenta dificuldades na construção e efetivação de um projeto que contemple atividades coletivas, onde os futuros formando possam por em prática.

Quando se traz a tona a questão do planejamento coletivo, os docentes, em sua grande maioria, diz existir o espaço na escola, no qual sete dos entrevistados coloca que as reuniões de planejamento são gerais e nas áreas do conhecimento, porém, percebe-se ao analisar os dados da pesquisa que, na escola pesquisada as ideias pontuam para uma falta de aproximação e vivências com a temática planejamento coletivo, decisões coletivas, interdisciplinaridade, integração e até mesmo conhecimento por área. O

conhecimento por áreas ainda é um caminho novo para os professores, pois a pesar do planejamento coletivo por áreas do conhecimento ainda trabalha-se na sala de aula por disciplinas.

Observa-se esta carências fala de S1 que diz: às vezes *decidimos juntos algumas questões, mas falta mais planejamento coletivo para operacionalização, pois **não aprendemos a fazer juntos***.

- As escolas abrem espaços para este pensar coletivo e, muitos destes espaços são semanais, porém como coloca S2: fizemos o planejamento com alguma participação coletiva, mas no geral a prática em sala de aula funciona individualizado.
- Confirma a questão a S3 que coloca que aparentemente a escola abre espaços para o planejamento com construção coletiva e diálogo entre os docentes.

Outro colega entrevistado: S4 coloca que **eventualmente** há planejamento coletivo

na escola sinalizando que esta prática pode existir somente no calendário e não efetivamente na prática cotidiana e na postura dos colegas.

O colega S5 foi mais pontual e categórico colocando que: *No pouco que percebi, **não**, pois até o momento não tive participação nas decisões coletivas nas reuniões*.

Outra questão bastante sensível na análise das entrevistas e nas falas dos entrevistados é que a grande maioria oito docentes não leram o conteúdo da Proposta Pedagógica da escola (PP). Muitos alegam que é por falta de tempo. Esta constatação traz a tona outra questão muito importante na discussão, o comprometimento profissional, pois ler a PP seria o mínimo dos trabalhos do docente da EJA. Observa-se na análise dos dados levantados que alguns docentes justificaram que conheceram o PP apenas pelas reuniões pedagógicas, nas quais, eram realizadas discussões para resolução de problemas cotidianos que surgiam.

Traz-se estes dados para eliminar o véu que cobre os rostos e os olhos de muitos dos nossos docentes com relação ao seu fazer pedagógico que ultrapassa o dar aulas e vai além, pois é um profissional que necessita conhecer a realidade em que atua, seus alunos, sua comunidade, sua historicidade. O exercer a docência é maior, mais profundo, exige comprometimento, responsabilidade, ética e estética, principalmente quando se trata dos despossuídos, marginalizados, alunos e alunas da EJA que retornam a escola com esperanças e como bem coloca Freire, 1996.

[...] Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. ... Só somos porque estamos sendo [...] (p,18)

Neste sentido há que se fazer uma reflexão sobre a postura docente da EJA com relação ao seu fazer cotidiano que muitas vezes acontece mecanicamente, sem envolvimento profissional e insignificante para o grupo em que atua.

Quando se aborda com os entrevistados sobre a questão da prática pedagógica na visão dos docentes pode-se observar nas palavras de S9 que diz: *Na EJA encontramos uma disparidade muito grande de*

conhecimentos. É um local diversificado com a diferença percorrendo os corredores das escolas que, em muitos momentos, desconsidera que **pequenas ações falam mais que grandes palavras**.

Cabe-se destacar que a essência da escola não está no discurso esvaziado de significado, está na prática. Aqui, também se pode valer das palavras de Paulo Freire que disse: "Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo". (FREIRE, 1996, p.19). Pode-se observar que outra máxima Freireana pode ser usada neste momento de reflexão: ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (1996), que se traduz em fundamento quando se observa que a reflexão das práticas cotidianas necessita ser analisada para transformar a própria prática.

Talvez esteja sinalizada nas características de uma turma de jovens e Adultos a possibilidade ou não de um trabalho pedagógico significativo. Para tanto, retoma-se a necessidade de se conhecer a diversidade da turma. Este deveria ser o ponto de partida do docente da EJA.

Segundo a docente S10 a uma modalidade EJA que exige um olhar diferenciado, pois precisamos desenvolver estratégias para, como educadores, nos aproximarmos dos alunos e buscar atender as necessidades da aprendizagem destes que tem muito a ensinar. As práticas educativas e o conhecimento compartilhado se apresentam no momento, no qual, a disponibilidade ao diálogo acontece.

E quando se traz a disponibilidade ao diálogo pretende-se considerar que FREIRE, 1996:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. ... A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. ... Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (p. 153).

De acordo com as ideias expressas pelas colegas acima, se apresenta as palavras de S11 que diz: [...] Trabalhar com a modalidade EJA exige estar muito bem preparado para "lidar com as diferenças", pois os desafios são muito grandes neste contexto, pois temos alunos de 15 anos bem como de 60 anos. Diante dessa especificidade temos ritmos de aprendizagem diferentes, tempos diferentes. O professor deve ter a sensibilidade para saber quando, como e onde pode agir para que tenhamos sucesso na aprendizagem. Deve ser problematizador das questões do cotidiano.

Neste sentido traz-se as palavras de Barreto, 1998 que diz:

O papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar as realidades concretas do educando, problematizando-se ao mesmo tempo (p. 65).

Entende-se que a prática pedagógica para a EJA requer do profissional um conhecimento para além do instituído como importante, requer sensibilidade de realizar a problematização durante o tempo que está em classe.

Há muito se tem abordado que a EJA requer novos processos de aprendizagens e práticas educativas que deem conta das características do aluno adulto e maduro; trabalhador de, no mínimo, oito horas por dia; que apresente larga experiência profissional; uma faixa etária próxima a dos docentes; cidadão pelo sistema de ensino, que não proporcionou crescimento como ser humano, muito menos intelectual, que associasse os conhecimentos adquiridos nos bancos escolares à prática.

Observa-se que, conforme estratégias didático pedagógicas pontuadas no Documento Base, 2008 que apresenta:

A EJA, historicamente, tem-se caracterizado por tentar articular processos de aprendizagem que ocorrem na escola, segundo determinadas regras e lógicas do que é saber e conhecer, com processos que acontecem com homens e mulheres por toda a vida — em todos os espaços sociais, na família, na convivência humana, no mundo do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em entidades religiosas, na rua, na cidade, no campo, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, nos ambientes virtuais multimídia etc., cotidianamente, e o tempo todo. (p,3)

A Busca da conscientização do sujeito, para agir e reagir às situações da realidade; dar valor à aprendizagem histórica e, a partir daí, relacionar essa realidade com o conteúdo abordado; O conteúdo deve ter significado e aplicação no cotidiano;

É considerado, neste contexto, o papel do educador que poderia estar voltado à colaborar com o aluno para perceber os conhecimentos que já fazem parte da sua vida e sua importância no processo educativo; mediar o processo de apropriação, construção e transformação do conhecimento; auxiliar o aluno na constituição de uma visão crítica do meio em que vive; orientar o aluno na direção da modernidade e na busca de soluções para os seus problemas; aprender com o aluno por meio de trocas de experiências a fim de reestruturar e sistematizar o conhecimento; estabelecer vínculo afetivo com o aluno, a fim de estimular um ambiente de camaradagem, apoio e compreensão.

Para tanto seria necessário considerar uma formação mais pontual para estas e muitas outras questões que não se encerram nesta primeira discussão.

A guisa de conclusão

Para concluir este estudo, transitoriamente, traz-se a fim de responder a questão problema que atravessa a análise das possibilidades de legitimação das políticas públicas no currículo da EJA de uma escola pública de Educação Básica, considerando o contexto histórico e as propostas legais para esta modalidade de ensino tendo em vista a posição dos docentes no cotidiano das práticas pedagógicas, que existe um desafio grande aos docentes desta modalidade de ensino no que se refere ao “que fazer” docente. Refere-se, primeiramente às lacunas encontradas na formação inicial que dificulta o trabalho pedagógico relacional, a produção coletiva, o diálogo entre as disciplinas e nas áreas de uma maneira natural. Esse “natural” deve fazer-se com o processo, porém precisa ser iniciado em algum momento. Cabe aos docentes à postura de pesquisador da sua própria prática, por exemplo, como primeiro passo e conquistar os espaços dispostos na legislação para tanto.

Outra questão é a falta de tempo para dedicarem-se à produção coletiva. O que passa é que na legislação existe a hora planejamento que deve ser realizada nas escolas, ou seja, o que antes se realizava em casa, hoje pela legislação pode ser realizado no coletivo do grupo, porém, alguns docentes atuam em mais de uma escola e com alta carga horária dificultando a sua participação nas reuniões.

A questão da docência é outro ponto que se deve considerar como possibilidade de conquista de identidade docente na EJA. Ser docente como já se disse no corpo do texto transcende o simples ministrar aulas, vai para além disso. Diz respeito a compreender a realidade e as necessidades da comunidade escolar para

que com este conhecimento local possam mediar o processo de uma forma profissional e responsável porque as políticas públicas existem, mas não asseguram a implementação no cotidiano das práticas. Cabe ao docente implementá-las ou não, segundo as possibilidades, recursos e meios que a escola ofereça.

Referências Consultadas

- CENSO ESCOLAR 2012 (2012). EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS. Dados do INEP, parte 25. Retirado em Maio 20, 2013 de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf
- DOCUMENTO BASE NACIONAL 2008 (2008). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Retirado em Maio 20, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816&msg=1
- CUNHA, Conceição Maria da (1999). Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília.
- BARRETO, Vera (1998). Paulo Freire para Educadores. São Paulo: Arte e Ciência.
- FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2005). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 46 ed.
- _____ (1986). Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADAMER, Hans-Georg (1984). Verdad y método. Salamanca, Sígueme.
- MAINARDES, Jefferson (1996). Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 1, de 5 julho de 2000 (2000). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Retirado em Maio 20, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>
- SOARES, Leôncio José Gomes (1996). A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out.
- _____ (2004). O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio.

O ambiente como dimensão estruturante do Projeto Educativo Local: novos desafios para as Escolas e para os Professores

Liliana Paredes¹⁷⁹, Luís Alcoforado¹⁸⁰, A. M. Rochette¹⁸⁰

Resumo

O grande desafio a que a escola tem que responder nos dias de hoje relaciona-se com a necessidade de envolver todas as crianças e jovens, durante muito mais tempo e ensinar-lhes muitas mais coisas, assumindo-se, também, a necessidade de prolongar as experiências educativas ao longo e em todos os espaços da vida, bem como a inevitabilidade da elevação do conflito a importante organizador dos processos de aprendizagem.

Neste contexto de *crise da educação* e numa tentativa de adequação das políticas educativas às exigências e aos desafios das sociedades contemporâneas, o texto de Edgar Faure *Aprender a Ser*, publicado no início da década de 70, defendia a constituição de uma *cidade educativa*, na qual a educação permanente aparecia como pedra basilar das novas políticas educativas. Em consonância, ao longo das últimas décadas, fomos reforçando a ideia de uma educação que se quer ao longo e em todos os espaços da vida, de modo a permitir o enriquecimento individual e comunitário através da aprendizagem e da partilha do conhecimento. Assistimos assim a uma mudança significativa no paradigma educacional instituído, passando os territórios a concentrar, para além das suas funções tradicionais, a responsabilidade de multiplicar as possibilidades educadoras dos seus habitantes. Ao disponibilizar espaços e recursos educativos, um “território educador” apresenta inúmeras valências educativas complementares. A oferta educativa formal deverá, assim, ser complementada com práticas de educação não formal e informal, dependentes das políticas educativas locais.

O Projeto Educativo Local (PEL), enquanto instrumento estruturante no domínio educativo, a que recorrem cada vez mais municípios portugueses, tem vindo a assumir um papel fulcral na planificação de ações que contribuam para a formação holística e contínua dos seus cidadãos, entendendo o ambiente como um dos seus vetores estratégicos. Tendo como pano de fundo o desenvolvimento sustentável, onde o vetor ambiente se apresenta como peça fulcral, a educação ambiental apresenta, dessa forma um papel preponderante na formação plena dos alunos enquanto cidadãos com consciência ecológica que conhecem e amam o seu território.

Tendo como ponto de partida o contributo dos docentes, através de uma metodologia participativa (*workshops*), para uma participação ativa na construção de dois projetos educativos locais da região centro de Portugal, apresentamos neste trabalho a análise das políticas ambientais e seus reflexos nas políticas educativas locais, bem como as atuais responsabilidades dos municípios portugueses em matéria de educação ambiental. Descrevemos a identificação e planificação conjunta de ações transversais, passíveis de acolher práticas ecoformativas, no domínio do ambiente, considerando, para este efeito, as

¹⁷⁹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

¹⁸⁰ Pesquisa desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

necessidades das organizações educativas, os espaços naturais, o património edificado e o património cultural, entre outros.

A nossa pretensão com este trabalho, desenvolvido com a participação das escolas e dos professores por elas indicados, passa por aliviar mudanças de postura face aos métodos de ensino tradicionais, com a implementação de ações inovadoras no âmbito da formação de crianças e jovens que permitam o aproveitamento das dinâmicas locais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participada em contexto escolar.

Introdução

A falta de envolvimento dos educadores, a inexistência de um currículo democrático e flexível, as lacunas em termos de projeto educativo e a falta de adequação dos agentes educativos aos contextos socioeconómicos são algumas das problemáticas que têm marcado a evolução das políticas educativas ao longo de várias décadas. Outro grande desafio dos currículos atuais prende-se com a necessidade de envolver todas as crianças e jovens, durante muito mais tempo e ensinar-lhes muitas mais coisas, assumindo-se, também, a necessidade de prolongar as experiências educativas ao longo e em todos os espaços da vida, bem como a inevitabilidade da elevação do conflito a importante organizador dos processos de aprendizagem.

Nas últimas décadas passámos de uma perspetiva de educação meramente formal a uma educação que se pretende que seja ao longo da vida, de modo a permitir o enriquecimento individual através da aprendizagem e da partilha de conhecimentos. Deste modo, assiste-se a uma mudança profunda no paradigma educacional instituído, passando os territórios a concentrar, para além das suas funções tradicionais, inúmeras possibilidades educadoras. Ao disponibilizar inúmeros espaços e recursos educativos, um “território educador” apresenta inúmeras valências educativas complementares. A oferta educativa formal deverá, assim, ser complementada com práticas de educação não formal e informal, dependentes das políticas educativas locais.

O Projeto Educativo Local (PEL) é considerado como um importante instrumento na orientação, congregação e concertação de intervenções em prol dos objetivos definidos em torno de um novo paradigma educativo que defendem uma educação/formação ao longo da vida e em todos os espaços da vida, consubstanciando assim, uma cidade educadora (Santos, 2009; Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012).

A oferta de uma educação de excelência está assim dependente da articulação entre diversas dimensões, tais como a gestão escolar, os sujeitos envolvidos, as práticas pedagógicas e as expectativas dos atores envolvidos no ato educativo (Dourado, 2007). A ação educativa é, pois, condicionada por diversos fatores relacionados com o tipo de sociedade, as instituições políticas, os estabelecimentos de ensino, as características dos educandos, as características dos docentes, bem como pelo envolvimento dos atores neste processo educativo (Arroteia, 2008).

O objetivo deste *paper*, e tendo como ponto de partida o contributo dos docentes, através de uma metodologia participativa (ateliers, *workshops*, reuniões temáticas, entre outras), é efetuar uma análise da evolução das políticas ambientais e seus reflexos nas políticas educativas locais de dois territórios com

características distintas. Pretende-se, de igual modo, analisar quais as atuais responsabilidades dos municípios portugueses em matéria de educação ambiental e como estas se refletem ao nível das políticas educativas. Descreve-se a identificação e planificação conjunta de ações transversais, passíveis de acolher práticas ecoformativas, no domínio do ambiente, considerando, para este efeito, as necessidades das organizações educativas, os espaços naturais, o património edificado e o património cultural, entre outros.

Com este trabalho, desenvolvido com a participação das escolas e dos seus professores, pretende-se aliviar mudanças de postura face aos métodos de ensino tradicionais, com a implementação de ações que se pretendem inovadoras no âmbito da formação de crianças e jovens e que permitam o aproveitamento das dinâmicas locais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participada em contexto escolar.

De todas as instituições em que se organiza nossa sociedade, a escola é seguramente a mais importante, na medida em que nenhuma outra entidade apresente este tem o seu potencial transformador.

1. Evolução da temática ambiental: alguns marcos históricos

No período anterior ao advento da democracia (Abril de 1974) o país encontrava-se mergulhado num autêntico marasmo a diferentes níveis, sendo que o ambiente era apenas mais uma das vertentes relegadas para segundo plano. Observava-se uma total ausência de política pública de ambiente, com as consequências nefastas daí decorrentes, embora alguns esforços tenham sido efetuados nesse sentidos, designadamente através da criação da Liga para a Proteção da Natureza em, 1948 e das referências ao ambiente feitas no III Plano de Fomento, elaborado e aprovado em 1968 (Pinto, 2004).

Um ano mais tarde a criação da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica contribuiu para uma abordagem mais coerente das questões ambientais em Portugal, com o desenvolvimento da *Monografia Nacional sobre problemas relativos ao Ambiente*, sendo a precursora da Comissão Nacional do Ambiente, criada em 1971 e que tinha como principais objetivos as dinamização das vertentes de informação e sensibilização ambiental, com a implementação da primeira comemoração do Dia Mundial do Ambiente em Portugal em 1973 e com a dinamização de iniciativas diversas do domínio da preservação do ambiente.

Um dos marcos fundamentais da evolução da política ambiental no nosso país foi a criação, da Secretaria de Estado do Ambiente através do Decreto-lei 550/75 de 30 de Setembro. Foi também neste diploma legal que se procedeu à reestruturação da Comissão Nacional do Ambiente. Atendendo à sua nova orgânica foi criado o Serviço Nacional de Participação dos Cidadãos que se afirmou como um precursor da cidadania ativa, bem como um grande impulsionador de propostas educativas no domínio do ambiente, bem como de efetivação de uma política regional e local de ambiente. É neste contexto, e no seguimento da Reforma do Sistema Educativo, que se observou a inclusão das temáticas ambientais em diferentes áreas disciplinares, embora sem se considerar como Educação Ambiental.

Posteriormente, já em 1995, foi implementado o 1º Plano Nacional de Política do Ambiente, no qual se considerava um capítulo específico dedicado à temática da Educação Ambiental, e no qual se preconizava a existência de uma articulação entre as políticas setoriais de ambiente, educação e formação, numa clara perspetiva de confluência de sinergias. É desta convergência de interesses que surge o protocolo inovador entre o Ministério da Educação e o Ministério do Ambiente ao abrigo do qual se pretendia introduzir ações

comuns ao nível dos currículos escolares, bem como a introdução da Educação Ambiental nas orientações curriculares dos estabelecimentos de ensino e na formação de professores (Pinto, 2004).

Dois anos mais tarde, em 1997, e com o objetivo de apoiar as escolas e as comunidades locais no domínio da implementação de estratégias de educação ambiental foi lançada a 1ª Rede de Ecotecas e com a qual se pretendia incentivar a participação dos cidadãos no desenvolvimento de atividades no âmbito da temática ambiental, assim como incentivar a participação dos cidadãos nessas mesmas atividades.

Fundamentalmente a partir do início do século XXI assistiu-se a uma crescente abertura da escola à comunidade e vice-versa, abertura esta fundamental para o sucesso da Educação Ambiental à qual não foi igualmente alheia a reorganização curricular do ensino básico plasmada no Dec. Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Este diploma além desta reorganização foi também responsável pela integração de três novas áreas não curriculares - área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. Para além disso consagrou a Educação para a Cidadania como uma área transversal em todas as áreas curriculares (Pinto, 2004; Fernandes, 2008). Este conjunto de temáticas, quando devidamente articuladas com os restantes conteúdos programáticos e experiências educativas *“possibilitam ao aluno uma compreensão e uma participação mais consciente na sociedade”* (Costa e Gonçalves, 2000, pp. 38).

Também em 2001, foi possível assistir à extinção do Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB), com consequente integração no Instituto do Ambiente (IA), bem como à substituição do Ministério do Ambiente e Ordenamento do Território pelo Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente (Dec. Lei nº8/2002 de 9 de Janeiro).

Em 2003 assiste-se a uma reestruturação do currículo associado ao Ensino Secundário com a integração de áreas curriculares não disciplinares, e nas quais a temática da educação ambiental passa a ser devidamente explorada. Paralelamente, e neste mesmo ano, foi aprovada a reestruturação do Instituto do Ambiente, através do Decreto-Lei nº 113/2003, o qual passou a ter funções de coordenação na aplicação de políticas ambientais à escala regional e local.

No seguimento do plasmado no artigo 3º deste decreto são atribuições do IA entre outras, “promover e apoiar a concretização de estratégias de desenvolvimento sustentável e as que se referem a matérias de natureza global no âmbito das alterações climáticas e à protecção da camada de ozono; realizar acções de sensibilização, educação e formação dos cidadãos no domínio do ambiente e promover a estratégia nacional de educação ambiental que garanta a integração das matérias relevantes no sistema e programas de ensino; promover formas de apoio às organizações não governamentais de ambiente e avaliar a sua eficácia; assegurar a divulgação e o acesso à informação sobre ambiente; promover e garantir a participação dos cidadãos nos processos de decisão em matéria de ambiente”.

Na última década, o nosso país começou a ter um papel mais reforçado no âmbito das temáticas ambientais, papel que saiu reforçado com o contributo da presidência portuguesa da União Europeia em 2007 no âmbito da definição da política europeia sobre escassez de água. Será também de salientar os avanços que se fizeram em áreas de extrema importância como seja a melhoria da qualidade do ar e da água, o tratamento dos resíduos sólidos urbanos e mais recentemente o grande investimento efectuado no domínio das energias renováveis. De destacar, ainda, o fato de Portugal ser pioneiro no desenvolvimento de planos de protecção da costa, sendo disso exemplo os nove Planos de Ordenamento da Orla Costeira desenvolvidos na última década.

2.1. O PEL enquanto documento estruturante na componente educativa

Os desafios da sociedade atual ditam a necessidade de repensar o sistema educativo uma perspetiva mais alargada. Assim mais do que questões associadas à eficácia escolar importa proporcionar os mecanismos necessários para a implementação de uma formação que, a partir de dinâmicas territoriais endógenas, se coadune com um desenvolvimento sustentável, integrado e unificador dos diferentes atores do processo educativo de um determinado território. Para a prossecução deste objetivo a articulação de políticas, práticas comunitárias e empresariais assume-se como uma das prioridades de todo o processo, isto no sentido da definição de um projeto educativo enriquecedor onde as dimensões da educação e formação, bem como de desenvolvimento económico, social e cultural se complementem entre si.

Num contexto de “crise da educação” e numa tentativa de adequação das políticas educativas às exigências das sociedades contemporâneas, o texto de Edgar Faure - *Aprender a Ser* -, publicado na segunda metade da década de 70, defendia a constituição de uma “cidade educativa”, na qual a educação permanente ou educação ao longo da vida aparece como pedra basilar das novas políticas educativas. Estas novas políticas teriam então como principal objetivo a formação, promoção e desenvolvimento dos cidadãos, contribuindo para a criação de contextos comunitários mais participados, que convidam ao envolvimento de todos os agentes na implementação e desenvolvimento de uma cidadania informada e ativa.

As políticas educativas devem centrar-se no incremento da qualidade e da excelência da educação (Magalhães, 2006) a partir dos recursos endógenos de uma determinada comunidade territorial, sendo neste contexto que surge o Projeto Educativo Local (PEL), um instrumento de carácter estruturante, regulador das orientações estratégicas e das práticas e iniciativas educativas que implica processos dinâmicos de análise, diagnóstico, avaliação, monitorização e, sobretudo, de partilha do compromisso e da responsabilidade educativa entre os atores educativos. Deve tratar-se de um documento regulador das orientações estratégicas e das práticas e iniciativas educativas, implicando por isso processos dinâmicos de análise, diagnóstico, avaliação, monitorização e, sobretudo, de partilha do compromisso e da responsabilidade educativa entre todos os agentes com responsabilidades na educação.

Num momento em que o papel das autarquias, assim como dos estabelecimentos de ensino e educação é cada vez mais notório (Louro, 2004), o Projeto Educativo Local, enquanto instrumento estruturante no domínio educativo, deve assumir um papel fulcral na planificação de ações que contribuam para a formação global e contínua dos seus cidadãos – educação transformadora –, visando, em última instância, a criação de territórios sustentáveis.

Mais do que uma visão centralizadora do que são as atuais lógicas da tutela, pretende-se um projecto que vise o desenvolvimento integrado, onde a educação surge como um vetor decisivo, tudo isto numa lógica de descentralização da educação

Estamos assim perante um novo paradigma de desenvolvimento caracterizado pelo envolvimento de diversos atores num processo que, no âmbito da educação, se poderá apelidar de “educação transformadora”, a qual se baseia na procura de mais e melhores respostas para as necessidades individuais e coletivas em termos de ecodesenvolvimento (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012). Parece pois inquestionável que o planeamento estratégico, integrado e sustentável pressupõe não só o envolvimento de todos os participantes no processo educativo, mas também a articulação de um projeto de educação e formação alargado a todos os tempos e espaços de vida.

O PEL pode, assim, definir-se como o instrumento de realização de uma política educativa local, que, através da articulação entre as ofertas educativas existentes, mas também entre os serviços educativos e sociais, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspetiva de desenvolvimento da comunidade. Na definição de uma política educativa local os intervenientes são numerosos, os interesses diversificados e, por vezes, concorrenciais e as dependências hierárquicas múltiplas, tornando a concertação uma tarefa complexa. Por todas estas razões, na definição do PEL é essencial que todos os parceiros educativos se encontrem numa relação horizontal de igualdade de direitos e responsabilidades.

3. Ambiente e Desenvolvimento Sustentável: novos desafios para as escolas e para os professores

O domínio ambiental, no contexto atual de crescente degradação dos ecossistemas, prefigura-se como uma questão fundamental no seio do sistema educativo na medida em que envolve um conjunto alargado de atores. Neste sentido, a produção de conhecimento e a análise das relações existentes, bem como do papel dos atores envolvidos contribui de forma indubitável para um novo perfil de desenvolvimento ambientalmente sustentável (Tristão, 2004), reforçado pela proclamação, por parte da UNESCO, da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).

Ao nível da educação, a resposta ao desafio da DEDS (2005-2014) passou pela criação de oportunidades de reflexão sobre diversos elementos que concorrem para a sustentabilidade de um dado território, designadamente a degradação dos recursos ambientais, a globalização as alterações climáticas e a valorização do património natural, entre outros. Este conceito de desenvolvimento sustentável integra-se no âmbito da dimensão prospetiva da educação ambiental, constituindo e transformando-se num dos domínios da política de ambiente, designadamente na sua vertente preventiva e estratégica e, sobretudo desempenhando um papel fulcral no desenvolvimento de novas modalidades de participação dos cidadãos (Soromenho-Marques, 1998).

Em Portugal, as atividades inerentes à implementação da DEDS têm sido dinamizadas sobretudo pela Comissão Nacional da Unesco (CNU), pela comunidade científica e por organizações não governamentais (ONG), como a Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), a Associação portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), a Liga para a Protecção da Natureza (LPN) e a Almargem. Contudo, no nosso país já existiam projetos que se enquadravam nos objetivos da DEDS, os quais envolviam diferentes níveis de ensino e áreas temáticas, de entre as quais e a título de exemplo se podem destacar a Agenda 21 Escolar (Vários), Castro Verde Sustentável (Liga para a Protecção da Natureza), Coastwatch (Grupo de Estudos e Ordenamento do Território - GEOTA), Ecocasa (Quercus), Eco-Escolas e Jovens Repórteres para o Ambiente (ABAE).

Assim sendo, na atual visão de sustentabilidade os estabelecimentos de ensino e os restantes espaços de formação devem desempenhar um papel fulcral nos processos de aprendizagem endógenos, os quais contribuem para moldar cidadãos cada vez mais conscientes, capazes de interiorizar conceitos de sustentabilidade, ética, humanismo, cidadania e competitividade. Urge pois articular as políticas, as práticas comunitárias e empresariais e os projetos educativos das escolas, num projeto estratégico que envolva as dimensões do ambiente e do desenvolvimento sustentável. Por outro lado, é imperioso continuar o debate acerca da integração da Educação Ambiental e do Desenvolvimento Sustentável nos sistemas educativos

formais, equacionando mesmo a sua integração nos currículos de todos os níveis de ensino e em todas as facetas da aprendizagem.

Este é um século de constantes e crescentes desafios ambientais e onde a educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável poderá desempenhar um papel de destaque na compreensão e até mesmo na tentativa de resolução da crise sócio-ambiental (Soromenho-Marques, 2004). O grande desafio a que a escola e demais espaços educativos têm que responder na atualidade relaciona-se com a necessidade de envolver todas as crianças e jovens e, sobretudo com a necessidade de prolongar e diversificar as experiências educativas, o que naturalmente reacende a discussão acerca do novo paradigma educacional do século XXI, tornando inevitável a amplificação do conceito de espaço educativo (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012).

Os princípios orientadores mais relevantes consideram que na educação relativa ao ambiente, este deve ser considerado na sua globalidade – natural e construído pelo homem, político, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético. Deverá ser um processo contínuo, desenvolvendo-se ao longo da vida (escolar e extraescolar); adotando uma perspetiva interdisciplinar; e sublinhando a importância de uma participação ativa na sua preservação e na solução dos problemas ambientais.

A definição de novos paradigmas na relação dos docentes com a instituição educativa e, consequentemente, com o educando, é portanto crucial para o alargamento dos espaços de educação e formação. O papel do docente, enquanto sujeito da ação educativa (Oliveira, Augusto e Melo, 2008), deverá ser pautado por objetivos que coloquem a tónica na promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, na garantia da aquisição dos saberes básicos necessários, e, fundamentalmente, na formação de cidadãos com consciência cívica (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012). A atuação do professor deverá centrar-se na mudança do enfoque das práticas educacionais no sentido da adoção de práticas diferenciadoras, mais ativas, ricas e abertas que contribuam para a implementação de uma comunicação pedagógica mais ampla, criativa e inovadora (Moran, 2011).

A oferta de uma educação de excelência está assim dependente da articulação entre diversas dimensões, tais como a gestão escolar, os sujeitos envolvidos, as práticas pedagógicas e as expectativas dos atores envolvidos no ato educativo (Dourado, 2007). Portanto, a ação educativa é condicionada por diversos fatores relacionados com o tipo de sociedade, as instituições políticas, os estabelecimentos de ensino, as características dos educandos, as características dos docentes, bem como pelo envolvimento dos atores neste processo educativo (Arroteia, 2008). Considerando que nenhuma destas dimensões poderá ser analisada de forma individualizada, será a sua articulação que estará na base do desenvolvimento de projetos, programas e planos de ação no contexto educativo, os quais, naturalmente, deverão refletir as opções das políticas autárquicas, os seus objetivos, meios e estratégias (Arroteia, 2008).

Os cidadãos necessitam pois de compreender e entender as complexas realidades e os problemas que estão inerentes a um qualquer processo de desenvolvimento sustentável a diferentes escalas. Estes serão os mecanismos na base do desenvolvimento de um conjunto de competências, atitudes e valores que permitam aos cidadãos de um dado território praticar uma cidadania ativa e participativa considerando as necessidades atuais e as necessidades das gerações futuras.

A reorganização das respostas educativas no sentido de adequar a oferta da educação formal, não formal e informal à realidade educativa e ao contexto socioprofissionais dos territórios é um desafio permanente.

Deste modo, analisar as características de um dado território, compreender as necessidades socioeducativas que lhe estão inerentes e perceber o papel dos docentes no ato educativo são fatores preponderantes no desenvolvimento de ações que redefinam as políticas educativas municipais no sentido de alcançar uma educação de excelência (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012).

4. Componente pedagógica do PEL: os centros cívico-educativos e a área do ambiente

É precisamente sob a chancela da necessidade de formar cidadãos mais ativos e participativos que surge o conceito de “centro cívico-educativo” e que, de acordo com Herculano (2009), devem ser locais de convergência ou irradiação de conhecimentos e saberes, os quais irão permitir aos cidadãos de um determinado território adquirir conhecimentos e aptidões úteis para a sua evolução pessoal.

Estes centros, considerando a finalidade a que se propõem, devem ter como base em alguns princípios fundamentais, designadamente de participação, de igualdade de oportunidades, de solidariedade, de autonomia, de aprendizagem ao longo da vida, de educação transgeracional e de desenvolvimento sustentável. Todos esses princípios devem concorrer para que os centros cívico-educativos apresentem fundamentalmente quatro finalidades:

- Elevar a escolaridade e a qualificação profissional;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal, social, económico, e cultural dos cidadãos;
- Promover o desenvolvimento local de forma equitativa e democrática;
- Desenvolver a promoção de valores, comportamento e estilos de vida direcionados para a vida em comunidade e para o respeito pelo ambiente natural.

No caso particular da Figueira da Foz (um dos municípios que integram um estudo mais amplo sobre o PEL), e considerando a importância do *cluster* “Mar”, assumido no contexto do “Plano Estratégico de Desenvolvimento”, assim como do próprio interface entre o litoral e os setores continentais, importa que este seja considerado não só no contexto do “Projeto Educativo Local”, mas também, e um pouco à semelhança do que se tem vindo a observar, nos currículos das principais áreas científicas associadas ao ambiente, de entre as quais se podem destacar a biologia, biologia marinha, engenharia do ambiente, biogeografia, geomorfologia, climatologia e ecoturismo. Já no que diz respeito aos pressupostos enunciados para o vetor do ambiente da “Agenda 21 Local” e tendo em consideração o contexto socioeconómico e ambiental do concelho da Figueira da Foz, as principais áreas de atuação identificadas foram o Ambiente, a Economia, o Social e a Cultura consideram-se fundamentais os seguintes objetivos (Cordeiro e Barros, 2011):

- Consolidar os níveis de atendimento prestados à população do concelho, designadamente em termos de resíduos, saneamento, mobilidade e controlo da qualidade das águas (balneares e do estuário);
- Analisar a qualidade de vida dos cidadãos da Figueira da Foz no contexto do ambiente urbano;
- Assumir o setor do turismo ambiental no ordenamento do território e no desenvolvimento económico, numa lógica de desenvolvimento sustentável.

Considerando os pressupostos inerentes à utilização do amplo sector semi-natural localizado no estuário do Mondego (Cordeiro, *coord.*, 2012; Cordeiro e Paredes, 2012) e numa lógica dos centros cívico-educativos, a criação do CCE da ilha da Morraceira associando os equipamentos, existentes ou a construir na sua área de influência, poderão vir a integrar cursos profissionais – biotecnologia, ecoturismo, sal/marnotos, entre muitos outros – unidades curriculares de 1º ciclo e cursos superiores de 2º ciclo – biologia, biologia marinha, ciências do mar, dinâmicas estuarinas, entre outros (Figura 1). É exactamente neste contexto que a ilha da Morraceira se deve vir a afirmar como um laboratório natural onde a vertente prática das áreas curriculares associadas ao ambiente no âmbito dos ensinos pré-escolar, básico e secundários poderá ser amplamente explorada



Figura 1: Abordagem preliminar do Centro Cívico-Educativo da Morraceira.

A integração das escolas no âmbito do PEL e da “Agenda 21 Local” pode ser efetuado em diferentes vertentes, das quais se podem destacar o ambiente, a história, a educação e cidadania, a ciência e investigação, a saúde e economia e desenvolvimento e o mar, temas estes que têm sido desde há muito alvo de projetos escolares de diferentes disciplinas (Cordeiro e Barros, 2011).

Parece pois evidente que o Ambiente, em sentido lato, e a Educação Ambiental, em sentido restrito, adquirem cada vez maior relevância para que as sociedades humanas assumam novas posturas em relação à natureza e ao desenvolvimento sustentável. Tal como referido anteriormente, as diferentes áreas científicas associadas ao ambiente assumem um papel fulcral para o desenvolvimento e implementação de ações educativas de cariz ambiental, contribuindo, assim, para a compreensão de diversas temáticas ambientais e procurando soluções para uma adequada gestão territorial e para um incremento da competitividade territorial numa lógica de sustentabilidade.

5. Cidade sustentável, território coeso: a demanda pelo ecodesenvolvimento na Figueira da Foz

Parece ser inquestionável que o “desenvolvimento sustentável” tem vindo a assumir-se, quer nos discursos políticos e quer mesmo académicos, como uma das principais prioridades do século XXI o que implica que os cidadãos adquiram conhecimentos que contribuam para melhorar as suas perceções em relação aos problemas ambientais, sociais e económicos, modifiquem as suas atitudes face ao ambiente e demonstrem empenhamento em práticas de cidadania ativa, a diferentes níveis do local ao global, para um mundo mais igualitário e sustentável (Ferreira, 2005).

A aplicação das metodologias do planeamento estratégico às políticas de desenvolvimento territorial, tem sido apontada desde há algum tempo, como uma solução pragmática e funcional na resposta aos contínuos desafios com que as comunidades se deparam, especialmente aquelas que integram áreas urbanas de média e grande dimensão.

O desafio de desenvolver um projeto que visasse, desde o seu momento inicial, a implementação de uma lógica de cidade sustentável num território coeso, assentou em três pilares fundamentais: a “garantia das necessidades dos cidadãos”, o “espaço público” e as “atividades económicas”. Estas peças fulcrais seriam assim os alicerces de um quarto pilar, o qual foi entendido, indubitavelmente, como o centro de todo o projeto, ou seja, o cidadão desse território, sob as perspetivas de realização profissional, qualidade de vida e da cidadania (Cordeiro e Barros, 2011).

À semelhança de muitos outros, o projeto “Figueira da Foz: Cidade Sustentável, Território Coeso” poderia, assim, ter sido efetivado de acordo com os pressupostos e os lugares comuns do território concelhio ou mesmo sobre o que são as propostas estandardizadas de desenvolvimento sustentável. No entanto, optou-se por realizar um longo e participativo processo de definição do que deverá ser o concelho nas próximas décadas, assente numa filosofia de “Cidade Sustentável” e apresentando como alavanca um Plano Estratégico de Desenvolvimento, o qual assumiu a Agenda 21 Local como base metodológica para a formalização de uma estratégia de desenvolvimento local e onde a educação apresenta um papel de destaque para a execução deste mesmo projeto

Este projeto, ao abrigo do protocolo celebrado entre a Câmara Municipal da Figueira da Foz e a Universidade de Coimbra (Faculdades de Letras e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação) vai então assumir três componentes distintas, designadamente educativa, científica e de apoio à comunidade/extensão universitária.

A componente educativa/pedagógica do projeto “Cidade Sustentável, Território Coeso” (Quadro 1) encontra-se, assim, intimamente associada à educação ao longo da vida e em diferentes espaços de educação e formação, na medida em que se pretende dinamizar acções de educação ambiental em diferentes áreas de atuação. Assim, de destacar, naturalmente, todas as acções de apoios às atividades curriculares dos ensinos pré-escolar, básico e secundário, bem como aos programas curriculares associados aos diferentes ciclos do Ensino Superior, designadamente 1º ciclo (licenciatura) - seminários de Geografia Física e Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável -, 2º ciclo (mestrado) Suportes Físicos em Planeamento Local e Regional (Biofísico e o Desenvolvimento Sustentável - Departamento de Geografia) e Geografia Física (Arquitetura e Desenvolvimento Sustentável - Departamento de Arquitetura) -, 3º ciclo (doutoramento). Por outro lado, esta componente educativa/pedagógica deverá abranger de igual modo o ensino profissional e a formação de professores - Workshops “Território e Educação” e cursos de formação diversos, bem como, a

formação de técnicos autárquicos - Educação e Desenvolvimento Sustentável e Estrutura Ecológica e Ordenamento do Território.

Quadro 1: A componente educativa no Projeto “Figueira da Foz: Cidade Sustentável, Território Coeso”

Figueira da Foz: Cidade Sustentável, Território Coeso

Componente educativa	Licenciaturas (1º ciclo)	- Seminário de Geografia Física - Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável
	Mestrados (2º ciclo)	- Suportes Físicos em Planeamento Local e Regional - Geografia Física
	Doutoramentos (3º ciclo)	- Educação e Desenvolvimento Sustentável - Projeto Educativo Local
	Formação de professores	- <i>Workshops</i> “Território e Educação” - Cursos de formação diversos
	Centro de Estudos e Formação Autárquica	- Educação e Desenvolvimento Sustentável - Estrutura Ecológica e Ordenamento do Território

5. Notas conclusivas

Defender uma organização da educação a partir das idiossincrasias locais de um determinado território, não constitui, propriamente, uma ideia inovadora. A grande convicção do Projeto Educativo Local, ao colocar o ambiente como uma das suas dimensões estruturantes, é incorporar um conjunto de acções e medidas que promovam a visão do território como um espaço educador, avançando para o conceito de “Ecocidade”, onde a competitividade territorial (*marketing* territorial) através da promoção de actividades no domínio do ambiente, com a participação de toda a comunidade, será uma peça fulcral para o desenvolvimento sustentado do município da Figueira da Foz.

Neste sentido, será fundamental que os diferentes agentes educativos reivindiquem e exerçam esta vontade, equacionando e materializando um Projeto Educativo Local que disponibilize as aprendizagens necessárias para todos, mas que, igualmente importante, cuide, promova e defenda a qualidade de vida, individual e coletiva, ao longo de todas as aprendizagens, mas sobretudo no âmbito da educação ambiental, na convicção de formar jovens educadores ambientais.

Referências

arroteia, Jorge Carvalho (2008). Educação e desenvolvimento. Fundamentos e conceitos. Departamento de Ciências da Educação, Campus Universitário de Santiago, Universidade de Aveiro, p. 396.

- Cordeiro, A. M. Rochette (Coord.) – “Plano de Valorização Turística da Ilha da Morraceira. Novas utilizações do potencial endógeno do estuário da Figueira da Foz”, Município da Figueira da Foz/FLUC, 2012, Figueira da Foz, 84 p.
- Cordeiro, A.M. Rochette; Alcoforado, Luís e Ferreira, António (2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. Cadernos de Geografia, nº 30-31, DG-FLUC, Coimbra, pp. 305-315
- Cordeiro, A.M. Rochette; Barros, Cristina (2011) “Uma cidade sustentável, um território coeso: o exemplo da Figueira da Foz. Filosofia de um projecto integrado de planeamento e ordenamento do território”. Actas do 17º Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR) e 5º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza, Bragança-Zamora, pp. 1336-1345.
- Cordeiro, A. M. Rochette e Paredes, L. (2013). Valorização turística da Ilha da Morraceira (Município da Figueira da Foz): novas utilizações do potencial endógeno do estuário do Mondego. Cadernos de Geografia, nº 32, DG-FLUC, Coimbra, pp 229-238.
- Cordeiro, A. M. Rochette, Alcoforado, Luís e Paredes, Liliana (no prelo). A territorialização da educação e a importância do ambiente na construção de um Projeto Educativo Local. 10ª Conferência Nacional do Ambiente, Congresso Nacional de Engenharia do Ambiente, 2013, Aveiro.
- Costa, Francisco e Gonçalves, António (2004). Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje. Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção - Atelier Ambiente. Campus Gualtar - Universidade do Minho, Braga.
- Dourado, Luiz Fernandes (2008). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial, pp. 921-946.
- Ferreira, Maria Manuela (2005). Desenvolvimento Urbano Sustentável: o Papel dos Cidadãos. Atas do X Colóquio Ibérico de Geografia, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Herculano, Daniela (2009). Da Cidade Educadora à Organização em Centros Cívico-educativos: uma aposta educativa na participação de todos(as). Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Educação e Desenvolvimento Social) apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.
- Magalhães, Hilda (2006). O conceito de gestão escolar a Ecopedagogia. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, volume 17. Acedido em 2, julho, 2012, em <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol17/art7v17a16.pdf>.
- Moran, J. M.; Massetto, M. T. e Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 19ª. Campinas, SP: Papirus, p.173.
- Louro, Paulo e Fernandes, Pedro Aires (2004). A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa. Análise Psicológica, 1 (XXII), 273-287.
- Pinto, J. (2004). Educação Ambiental em Portugal: Raízes, influências, protagonistas e principais acções. Educação, Sociedade & Culturas. Porto. 21: 151-165.
- Santos, Luís Filipe (2009). O Projecto Educativo Local numa “Cidade Educadora”: dos princípios às práticas. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro.

- Soromenho-Marques, Viriato (1998). "A causa Ambiental: Para uma Visão de Conjunto", O Futuro Frágil. Os Desafios da Crise Global do Ambiente, Mem Martins, Publicações Europa-América, pp. 23-69.
- Soromenho-Marques, Viriato (2005). "Os Desafios da Crise Global e Social do Ambiente", Metamorfoses. Entre o Colapso e o Desenvolvimento Sustentável, Mem Martins, Publicações Europa-América, pp. 19-35
- Tristão, Martha (2004). A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes, Annablume, Vitória, São Paulo, 236 p.

A expansão da educação superior no Brasil a partir da criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma análise preliminar¹⁸¹

Paulo César de Souza Ignácio¹⁸², Lahis Souza de Assis¹⁸³, Renata Silva de Paula^{184 185}

Resumo

Problemática e Objetivos: A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em dezembro de 2008 a partir da capacidade instalada da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representou um marco na história da educação brasileira. Sua criação significa a tentativa de implantação de um novo modelo para a educação tecnológica, baseado na combinação do ensino das ciências naturais, humanas, dos códigos e linguagens com o ensino técnico, na perspectiva da formação humana integral. A possibilidade de existência de diversos níveis e modalidades de educação no interior dos IF, favoreceria, sobretudo, o princípio da verticalização da trajetória acadêmica dos estudantes, além de representar uma significativa expansão da educação superior no país, ainda que dentro de determinados limites e com foco na área tecnológica e na área de formação de professores. Para essas instituições, a oferta de cursos superiores – mesmo que vinculados à área tecnológica – é algo absolutamente novo, se constituindo, portanto, em um grande desafio a ser enfrentado pelo seu corpo docente. **Metodologia:** Esta pesquisa, a partir de uma primeira aproximação com essa problemática, teve o objetivo de verificar o nível de expansão alcançado na educação superior brasileira a partir da criação dos IF e se os elementos conceituais, as concepções e diretrizes que nortearam sua criação, foram atendidos. A pesquisa foi inicialmente realizada em documentos oficiais sobre a criação dos Institutos Federais e sobre as diretrizes para criação dos cursos superiores em seu interior. Posteriormente, buscaram-se informações disponíveis nos sites das instituições e com profissionais das mesmas. Esses dados foram tratados em função das Áreas de Conhecimento e das modalidades dos cursos. **Relevância do trabalho para a área de pesquisa:** Esses mesmos dados são, agora, trabalhados na perspectiva dos desafios que eles representam para o corpo docente dessas instituições. Ao mesmo tempo em que a criação de cursos superiores nos IF atende a uma demanda reprimida da sociedade, representam também uma mudança no padrão de ensino praticado nas instituições que estão na base da criação dos IF. Não é, portanto, tarefa fácil de ser empreendida pelos docentes. Espera-se, por isso, que esse trabalho possa colaborar na compreensão da política de educação representada pela criação dos IF e do trabalho docente a ser desenvolvido.

Palavras-chave: Institutos Federais-Concepções e Diretrizes; Educação Superior; Trabalho Docente-Desafios.

¹⁸¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (na área de História, Filosofia e Educação). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora (IFSudesteMG/JF). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPE) do IFSudesteMG/JF.

¹⁸² Estudante do Curso Técnico em Edificações do IFSudesteMG/JF e Bolsista do CNPq.

¹⁸³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Física do IFSudesteMG/JF e Bolsista da FAPEMIG.

¹⁸⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IFSudesteMG.

¹⁸⁵ Criadas pelo Decreto-lei nº 7.566 de 23 de Setembro de 1.909.

Introdução

O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por parte do MEC em abril de 2007, que apresenta o conjunto dos programas do governo para educação básica, educação superior, educação profissional e para a alfabetização, permitiu uma visão sistêmica da política nacional de educação. Além disso, ao colocar a educação como eixo estruturante das ações do Estado, buscou harmonizar seus objetivos com os objetivos constitucionais da República, quais sejam, “construir uma sociedade livre, justa e igualitária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL. MEC, 2007, pp. 5/6).

Sustentado por seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (*Idem*, p11) –, o PDE articula seus programas e ações visando a superação de uma visão fragmentada da educação, fruto de princípios gerencialistas e fiscalistas que trataram os investimentos educacionais como gastos, em um suposto contexto de restrições fiscais, e que resultaram em falsas oposições (tais como educação básica x educação superior, ensino fundamental x ensino médio e ensino médio x educação profissional).

Assim, ao tratar a educação a partir de uma visão sistêmica, o PDE apresenta os IFs como sendo o lugar em que a conexão entre os níveis e modalidades educacionais pode se manifestar de forma mais estreita, sendo que a articulação com o ensino regular, o aumento da escolaridade do trabalhador, a interação entre o mundo do trabalho e as ciências e a verticalidade entre a educação profissional e tecnológica podem ocorrer em sua forma mais plena (*Id.*, p. 33).

Nesse sentido, a educação superior, sobretudo a oferta de cursos de engenharia, nos IFs insere-se na perspectiva da expansão da oferta de vagas com garantia de qualidade e na necessidade de prover o país de profissionais especializados com sólida formação acadêmica em diversos setores da economia – especialmente na área tecnológica – a fim de garantir o atendimento às demandas de crescimento sustentável (BRASIL. MEC. SETEC, 2008b, p. 5).

No que diz respeito à concepção da formação em engenharia nos IFs, esse mesmo documento governamental preconiza a necessidade de se construir propostas curriculares que, para além da sólida base de conhecimentos científicos e tecnológicos específicos, sejam marcadas pela flexibilidade necessária para sucessivas especializações e atualizações, dentro da própria graduação, ou integradas à pós-graduação. Além disso, por se tratarem de instituições pensadas para integrarem, em alto grau, as diversas propostas de formação, é necessário também que sejam estabelecidos pontos de interseção entre as diversas modalidades de graduação, favorecendo a interlocução de saberes (*Idem*, p. 15).

Ainda na perspectiva da flexibilidade necessária à construção de itinerários de formação que permita um diálogo rico e diverso entre os níveis e modalidades de ensino ofertadas pelos IFs, as licenciaturas e os programas especiais de formação de professores cumprem um papel fundamental. Nas diretrizes e concepções formuladas para os IFs, aponta-se para a necessidade de se traçar um paradigma para a formação pedagógica, que ultrapasse as propostas de licenciaturas até então ofertadas. Assinala-se ainda a necessidade de percursos formativos que se insiram na perspectiva da inter e da transdisciplinariedade,

além de “fortalecer um sentimento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói, e que projeto de sociedade se pretende” (BRASIL. MEC. SETEC, 2008a, p. 31).

Pode-se verificar, portanto, uma determinada intencionalidade no que diz respeito à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da qual não se tem ideia ainda quanto à sua compreensão e, sobretudo, aplicação por parte daquelas instituições que lhes deram origem. A questão que se coloca, portanto, e que esta pesquisa pretende abordar, é se o que foi pensado e concebido em termos conceituais e de diretrizes, quanto à expansão da oferta de Educação Superior no país a partir da criação dos IFs, esta se dando efetiva e objetivamente.

Para isso – e no sentido de uma primeira aproximação da problemática – pretendemos fazer um rápido *détour* e recuperar o contexto histórico em que as instituições que deram origem aos IFs (CEFETs, ETFs, EAFs e Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais), e que compunham até 2008 a Rede Federal de Educação Tecnológica, foram criadas, assim como sua caracterização. Em seguida, e nessa mesma perspectiva, apresentaremos o contexto em que se deu a criação dos IFs, assim como sua caracterização também. A partir daí, apresentaremos e discutiremos os dados levantados pela nossa pesquisa, encerrando com as nossas “Considerações Finais”.

A rede federal de educação tecnológica (1959 - 2008)

A formação da força de trabalho no âmbito da educação escolar brasileira tem como marco inaugural a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no início do século XX¹⁸⁶, muito embora reconheçamos que estas tenham estado muito mais ligadas à formação pré-industrial ou artesanal, além de terem tido um objetivo muito mais social do que técnico. Ao não se articularem com os demais graus de ensino e terem, portanto, um caráter estritamente terminal – pois eram claramente destinadas à recém-formada classe operária brasileira, em consequência da (ainda incipiente) industrialização, do crescimento do setor terciário e da própria urbanização – sua criação, ao mesmo tempo em que marca a formalização da dualidade na estrutura, organização, fins e objetivos da educação escolar brasileira, assinala o início do período de transição do modelo capitalista agrário-exportador para o modelo capitalista industrial.

Com a ruptura que acontece com o golpe de 1930 e que deu um novo rumo “ao avanço da acumulação capitalista no país, no sentido da implantação de um núcleo básico de indústrias de bens de produção, bem como no da redefinição do papel do Estado em matéria econômica, visando tornar o polo urbano-industrial o eixo dinâmico da economia” (MENDONÇA, 1988, p. 13), favorecendo a nascente indústria brasileira e pretendendo consolidar a economia capitalista nacional, uma série de medidas é tomada pelo governo do presidente Getúlio Vargas, buscando ajustar os processos de formação da força de trabalho no país a esses objetivos no âmbito da economia e da política.

No período de nossa história que vai de 1946 a 1964, as políticas de intervenção do Estado na economia não são abandonadas, mas perdem seu caráter nacionalista, em razão da abertura indiscriminada ao capital internacional, acentuando posição de subordinação e dependência do Brasil e colocando sobre novas bases o processo de industrialização/urbanização. A estratégia política destinada a organizar e

¹⁸⁶ Em 16 de fevereiro de 1959, a Lei nº 3.552, dá uma nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial que, mais tarde, é regulamentada pelo Decreto nº 47.038, publicado em 16 de novembro de 1959, definindo as Escolas Técnicas que comporiam a Rede Federal de Ensino Técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais.

expandir a economia brasileira, com base na associação com o capitalismo mundial, predomina nessa época, com exceção do período entre 1951 a 1954 em que Vargas foi mais uma vez Presidente. Com a posse de JK em 1956, a ideia de se criar um sistema capitalista nacional autônomo é abandonada e com a utilização em larga escala do capital e da tecnologia estrangeiros, há uma expansão da economia brasileira e o desenvolvimento integrado do setor industrial é acelerado. Nesse contexto, ganha força o ensino técnico industrial de grau médio enquanto mecanismo de formação da força de trabalho qualificada, necessária para que a indústria concluísse o ciclo de crescimento engendrado pelo Estado.

É, portanto, exatamente nesse período, que são criadas as Escolas Técnicas Federais e a *Rede Federal de Ensino Técnico*¹⁸⁷. Na sequência, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1961¹⁸⁸ que, a despeito de ter representado um significativo avanço para a democratização do ensino no país e de ter estabelecido a completa articulação entre os ramos secundário e técnico, dando-lhes a devida equivalência para fins de acesso ao ensino superior, não superou a dualidade estrutural¹⁸⁹, já tradicional na organização da educação escolar brasileira, em vista da manutenção de dois ramos distintos: o secundário e o técnico – com os cursos industrial, agrícola e comercial – ambos divididos em dois ciclos.

Dois outros mecanismos de ajuste do processo de formação da força de trabalho industrial no âmbito da educação escolar brasileira seriam ainda usados nesse período, sendo que um – a criação dos CEFETs – foi quase que consequência do outro – a criação dos cursos de Engenharia de Operações e de Tecnólogos. O primeiro destes foi criado por força do convênio MEC/BIRD assinado em 1971 (PRODEM I) e já mencionado aqui. O segundo, veio no bojo da Reforma Universitária que preconizava a diversificação do Sistema Universitário, com a criação de outros tipos de estabelecimentos públicos de ensino que, ao mesmo tempo em que promovessem uma formação profissional diversificada, atendessem às diferentes demandas, possibilitando a absorção, no ensino superior público, de uma população mais ampliada e heterogênea.

A partir da dualidade instalada entre os cursos de Engenharia de Operações e de Tecnólogos, é formada uma Comissão de Especialistas em Engenharia do MEC em 1972, para, entre outras atribuições, desenvolver estudos sobre a situação dos cursos de Engenharia no país. Em 1974, outra comissão é designada para estudar a transferência dos cursos de Engenharia de Operações das Escolas Técnicas Federais (do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais) para Universidades, hipótese que acaba sendo descartada pela Comissão. Desses estudos, resultariam a Resolução nº. 48/76 do CFE, que delineou a nova concepção do ensino da Engenharia, e a criação do curso de Engenharia Industrial, que em 1977 foi caracterizado como uma habilitação da Engenharia (Resolução nº. 04/77 do CFE).

Resultariam ainda, a extinção dos cursos de Engenharia de Operações (Resolução nº. 05/77 do CFE), que seriam transformados em cursos de Engenharia Industrial, bem como as Escolas Técnicas Federais, que já ministravam o curso de Engenharia de Operações (as do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná), seriam – aproveitando a capacidade já instalada por conta do PRODEM I – transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) vinculados à Divisão de Assuntos Universitários (DAU) do MEC.

¹⁸⁷ Lei nº. 4.024.

¹⁸⁸ A organização dual e classista da estrutura da educação escolar brasileira persiste na medida em que, por um lado, ela é determinada pela própria estrutura classista da sociedade; e por outro, se constitui, ela própria, num determinante dessa mesma estrutura, porque favorece reforça sua manutenção.

¹⁸⁹ Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978.

A despeito dos seus objetivos descritos na lei que os criou¹⁹⁰ e das características básicas que deveriam fundamentar sua atuação descritas no decreto que os regulamentou¹⁹¹, os CEFETs se constituíram de longe, no mais marcante ajustamento das políticas de formação da força de trabalho industrial no âmbito da educação escolar brasileira daquele período, frente às necessidades do novo ciclo de acumulação imposto ao país pelo II PND.

De fato, como bem assinala RODRIGUES (1998, p. 133), “a década de 80 foi palco de importantes processos econômico-sociais que marcaram o ingresso do capitalismo em uma nova fase – o padrão de acumulação flexível” –, que fez com que a burguesia industrial demandasse do Estado ações no campo da educação e mais restritamente, no campo de formação da força de trabalho, que tivessem como objetivos, em primeiro lugar, a formação de seus intelectuais orgânicos; em segundo, a formação de uma força de trabalho adaptada às novas tecnologias (microeletrônica e informática na produção industrial), bem como ao uso de métodos mais racionalizados de organização do trabalho e da produção, próprios do paradigma da acumulação flexível. (NEVES, 1997, p. 60). Tratava-se, sobretudo para o capital, de mais um *ajuste* na função econômica da educação, de forma a atender às novas demandas da produção engendradas pela “eleição” de uma nova meta para a sociedade brasileira: a de se tornar uma economia competitiva no cenário mundial.

É nesse contexto que o PROTEC¹⁹² se insere, como fator determinante para a retomada do crescimento econômico – respondendo à demanda por quadros técnicos de nível médio qualificados, capazes de enfrentar os desafios decorrentes da evolução científico-tecnológica – ao mesmo tempo em que se apresentava também, como um programa de combate à pobreza. Como nos outros *ajustes* anteriores, o ensino técnico era colocado como uma solução no plano macroeconômico – ao se estabelecer um vínculo linear entre avanços no campo educacional e o desenvolvimento econômico do país – e no plano microeconômico – ao se construir com ele, a expectativa de diminuição das desigualdades de renda, ou em outras palavras, a expectativa de mobilidade social.

Por parte do governo, não tardaram ações no sentido de viabilizar essas teses, sendo a mais importante dessas ações, sem dúvida, a criação do *Sistema Nacional de Educação Tecnológica*, que trazia em seu interior, a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esse projeto é tornado público em 1993 e em 1994, é Consubstanciado na Lei nº. 8.948 de 8 de Dezembro¹⁹³.

A concepção de Educação Tecnológica sobre a qual se apoiam essas medidas, que em verdade se constituem em um só bloco e revelam um estreito vínculo com o mercado de trabalho, pode ser extraída basicamente de três documentos¹⁹⁴ e a apresenta como sendo “um sistema extenso e diversificado, que abrange um amplo campo de atuação, (...) tais como o Ensino Técnico em seus níveis básico e médio, a formação de técnico de nível superior ou tecnológico, do engenheiro industrial e a reciclagem da

¹⁹⁰ Decreto nº 87.310 de 21 de junho de 1982.

¹⁹¹ O PROTEC tinha como meta, com os US\$ 74,5 milhões emprestados do BIRD em 1987, – além de melhorar as condições do ensino técnico industrial e agrícola no país investindo em equipamentos, instalações e recursos humanos – construir 200 novas escolas técnicas industriais e agrícolas de 1º e 2º graus, como eram denominadas à época.

¹⁹² Para uma apreensão detalhada do que significou a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, bem como dos embates ocorridos durante o percurso da elaboração desse projeto, mais tarde transformado na lei 8.948/94, ver RAMOS (1995, p. 165-177).

¹⁹³ BRASIL, MEC. Linhas Programáticas para a Educação Brasileira, 1993/1994. Brasília, 1993; BRASIL, MEC. Educação Média e Tecnológica – Fundamentos, Diretrizes e Linhas de Ação. SEMTEC, Depto. de Políticas Educacionais. Fevereiro de 1994; e PEIL, João Manoel. A Educação Tecnológica e a Transformação das ETFs em CEFETs. ETF-Pel. Pelotas, 1994.

¹⁹⁴ UFSC

profissionalização especializada por meio da educação continuada, de acordo com as necessidades tecnológicas regionais do país” (RAMOS, 1995, p. 172). Assim, a Educação Tecnológica é apresentada como a responsável pelo aumento da qualidade e da produtividade e, conseqüentemente, pela competitividade de nossa economia no cenário internacional, desprezando a relativa autonomia da educação em um processo de desenvolvimento econômico e social, diante dos múltiplos determinantes que o mesmo apresenta.

A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (2008 – aos dias atuais)

Como vimos até este ponto, realizada a transição do taylorismo/fordismo para o regime de acumulação flexível, a indústria brasileira elege sua inserção competitiva no cenário internacional como meta estratégica a ser alcançada. Seu desenvolvimento tecnológico e o correspondente aumento em sua produtividade assumem um papel central para a realização dessa nova meta. Mesmo considerando todos os ajustes já realizados nos processos de formação da força de trabalho, especialmente os empreendidos na fase pós-fordista de nossa produção industrial, a indústria nacional, representada pela CNI, já no final da década de 1980 e início da década de 1990, reconhece que a constituição do novo padrão produtivo, tecnológico e organizacional, o qual se denominou como regime de acumulação flexível, apresentava novas demandas no que diz respeito à formação da força de trabalho.

Mais uma vez, se fazia necessário um novo ajuste nos processos de formação da força de trabalho, no sentido de alinhá-los às novas demandas dos setores produtivos, resolvendo o problema da “formação inadequada” dos recursos humanos, necessários para que a produtividade e a competitividade da indústria nacional alcançassem os níveis desejados. No entanto, dessa vez, o sistema industrial brasileiro, orientado pelo regime de acumulação flexível, assume a universalização da educação básica, sua vinculação ao mundo do trabalho e a presença de uma sólida base de conhecimentos científicos como pontos básicos em qualquer processo de discussão que vise ajustar a política de educação profissional ao novo modelo de desenvolvimento e de inserção de nossa indústria no mercado global de forma competitiva.

Para os empresários industriais, já não havia dúvidas quanto à necessidade da ampliação da base de conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos, como forma de atender às demandas do novo padrão produtivo, tecnológico e organizacional. Para a recuperação dos níveis de acumulação necessários à sua reprodução, o capital não poderia mais se limitar a explorar somente o trabalho muscular-mecânico dos operários, da forma como vinha ocorrendo pelos padrões rígidos do taylorismo/fordismo. A reestruturação que acabou por redefinir todo o conjunto econômico-produtivo e reorganizar o trabalho em escala mundial, em essência, *flexibilizou* a produção para atender às exigências mais individualizadas do mercado, passando a oferecer, ao contrário dos grandes lotes padronizados e homogêneos da produção fordista, séries restritas de produtos diferenciados.

Os operários, antes aprisionados em uma única operação específica, parcial, passam a ser *multifuncionais*. A eles, são atribuídas tarefas moduláveis e variáveis tanto em quantidade quanto em natureza. A transgressão por parte dos operários dos limites estreitos das tarefas parciais passa a ser não só aceita, como desejável. A *desespecialização* dos trabalhadores – e sua transformação em operários *polivalentes* – passa a ser uma demanda concreta do novo padrão de acumulação.

Evidentemente que, sob a égide do capital, a *polivalência* não poderia representar outra coisa senão uma intensificação da exploração da força de trabalho, assim como a nova base técnica e organizacional da produção, concebida para recuperar os níveis de acumulação necessários à reprodução do capital, não pôde deixar de provocar o desemprego estrutural, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a precarização das condições de trabalho.

No entanto, a universalização da educação básica e sua articulação a uma formação profissional de caráter científico e tecnológico defendida pelo Sistema Indústria brasileiro, o desejo de um ensino médio que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia, com vistas a uma formação de base *unitária*, que assuma formas diversas e contextualizadas e que permita a compreensão das determinações da vida social e produtiva na perspectiva da emancipação humana, já expressado oficialmente pelo governo no documento intitulado *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (BRASIL. MEC. SAE, 2008, p. 8), assim como a revogação da obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, operada pelo Decreto nº. 5.154/04 e a decorrente possibilidade de sua reintegração, são sinais importantes de uma nova materialidade histórica.

A análise de documentos do governo Lula, desde a Exposição de Motivos que acompanhou à Casa Civil da Presidência da República a proposta do Decreto posteriormente publicado com o número 5.154/2004, até os *Subsídios para a Discussão de Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL. MEC. SETEC, 2004a) e o *Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica – Por uma Profissionalização Sustentável* (BRASIL. MEC. SETEC, 2004b), este último lançado na II Reunião Ordinária do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – FNEPT – ocorrida nos dias 17 e 18 de agosto daquele ano em Brasília, nos mostram a importância estratégica que a “Educação Profissional e Tecnológica” assumiu no governo Lula, como parte do “novo” projeto de nação e de desenvolvimento sustentável, baseado na retomada do crescimento econômico e social.

O Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL. MEC. MPOG, 2007a, pp. 06/07), que “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”, constituiu-se num marco importante para o que estamos assinalando.

A criação da “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, juntamente com a criação dos “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, a partir do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, que atenderam à Chamada Pública da SETEC/MEC e decidiram se integrar aos Institutos Federais, representaram para o MEC, uma experiência institucional inovadora, responsável pela articulação de todos os princípios formuladores do PDE, abrindo novas perspectivas para o ensino médio, por meio da combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica (BRASIL. MEC. SETEC, 2008a, p. 05).

Relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso, a implantação dos Institutos Federais se baseia na premissa da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, afirmando, portanto, que a formação humana e cidadã devem preceder à qualificação para o exercício de

atividades laborais e assegurando “aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento” (*Idem*, p. 09).

Do ponto de vista de sua institucionalidade, ao articularem “uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade”, os Institutos Federais são apresentados pela SETEC/MEC enquanto uma estratégia de ação política tendo em vista a transformação social, se inserindo na perspectiva de superar “a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refetir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes” (*Ibid.*, pp. 21/2).

A expansão da educação superior no Brasil a partir da criação dos institutos federais

Como observamos aqui, da mesma forma que a oferta de cursos superiores (engenharia de operações e tecnólogos) esteve na origem da criação dos primeiros CEFETs no Brasil, a expansão da oferta da educação superior – ainda que direcionada e dentro de determinados limites – também está na origem da criação dos IFs. Aliás, com exceção exatamente dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (instituição que sucedeu o antigo CEFET Paraná), todos os demais CEFETs acabaram por se constituir em IFs.

No entanto, a não adesão dessas históricas instituições à chamada da SETEC/MEC para criação dos IFs, ao contrário de poder representar uma expansão menor do que se desejava, na verdade, as liberou para manterem o alto nível de oferta de educação superior que são sua marca.

Os dados preliminares que temos até agora, nos dão conta da extraordinária expansão da educação superior no Brasil a partir da criação dos IFs. Nos parece inegável que havia uma enorme demanda reprimida no interior das instituições que deram origem aos IFs e seus *campi*, no que diz respeito à oferta de educação superior. Em algumas dessas instituições (as que já eram CEFETs principalmente) a oferta de educação superior já acontecia. Em outras, ao contrário, como as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a oferta de educação superior é uma novidade e, portanto, um grande desafio que, em função dos números que apresentamos, está sendo enfrentado com muita tranquilidade.

Vale ressaltar também que os dados relativos às regiões Norte e Nordeste ainda estão sendo obtidos e, portanto, optamos por não apresentá-los ainda. Destacamos também que tanto os dados já obtidos, como os que estão por serem obtidos ainda, serão desmembrados para que possamos identificar, no caso dos cursos de bacharelado principalmente, em quais das chamadas Grandes Áreas de Conhecimento da CAPES essa expansão está ocorrendo com mais ênfase.

A seguir, apresentamos os dados até agora obtidos por Região e por Estados:

Região Sul: Tabela 1

Institutos Federais/PR	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	170	150	40	360	121,4	37,5	13,8	172,7
Institutos Federais/RS	Vagas Criadas				% de Expansão			
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	920	380	851	2151	125,0	316,7	851,0	1292,7
Institutos Federais/SC	Vagas Criadas				% de Expansão			
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	432	551	516	1499	69,9	100,0	100,0	269,9
Total Geral	1522	1081	1407	4010	316,3	454,2	964,8	1735,3

Região Sudeste: Tabela 2

Institutos Federais/MS	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	520	0	80	600	100	0	100	200
Institutos Federais/MT	Vagas Criadas				% de Expansão			
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	35	160	110	305	6,5	84,2	169,2	259,9
Institutos Federais/GO	Vagas Criadas				% de Expansão			
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	90	380	515	985	8,4	92,7	95,4	196,5
Institutos Federais/DF	Vagas Criadas				% de Expansão			
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	80	0	80	160	100,0	0,0	100,0	200,0
Total Geral	725	540	785	2050	214,9	176,9	464,6	856,4

Institutos Federais/SP	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	840	0	320	1160	75,0	0,0	66,7	141,7
Institutos Federais/RJ	Vagas Criadas				% de Expansão			
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	60	360	320	740	10,9	130,9	72,7	214,5
Institutos Federais/MG	Vagas Criadas				% de Expansão			
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	833	1084	1006	2923	135,4	259,3	248,4	643,2
Institutos Federais/ES	Vagas Criadas				% de Expansão			
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	120	304	360	784	34,5	353,5	500,0	888,0
Tota Geral	1853	1748	2006	5607	255,8	743,7	887,8	1887,4

Região Centro-Oeste: Tabela 3

Total Parcial (Brasil):								
Institutos Federais/BR	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	4.100	3.369	4.198	11.667	787,2	1.375,1	2.317,4	4.479,7

Total Parcial (Brasil): Tabela 4

Considerações finais

Considerando ser esta uma pesquisa em andamento, é evidente que os números, ora apresentados, ainda não correspondem à totalidade, assim como também ainda não é possível extrair todas as inferências possíveis. No entanto, algumas considerações já são possíveis de serem feitas.

Como dissemos na apresentação desse relatório parcial de pesquisa, os IFs foram criados como instituições de educação superior, básica e profissional, tendo, dentre outros objetivos, a oferta de educação superior através de cursos superiores de tecnologia (cursos de tecnólogos), cursos de licenciaturas (especialmente nas áreas de Ciências e Matemática) e programas especiais de formação pedagógica, cursos de bacharelado (engenharias, dentre outros), podendo ainda oferecer cursos de pós-graduação *latu* e *strictu sensu*. Essa gama de possibilidades, conforme disposto na lei que os criou, visa exatamente possibilitar uma de suas finalidades que é a integração e a verticalização da educação básica à profissional e à educação superior (BRASIL, 2008, p. 01).

No entanto, muito embora não possamos considerar esses números como definitivos, eles já não deixam dúvidas quanto à extraordinária expansão da educação superior no Brasil a partir da criação dos IFs. Ainda

não nos foi possível uma análise mais aprofundada desses mesmos números, mas, até onde podemos ver, é notável que essa expansão tem ocorrido muito mais em cursos de bacharelado e licenciaturas (mais ainda), do que em cursos superiores de tecnologia. Numa análise ainda superficial de nossos dados, observamos que, em termos de cursos de bacharelado, as instituições tem, predominantemente, procurado dar curso às suas vocações. Isto é, instituições que em sua origem foram Escolas Agrotécnicas Federais passaram a ofertar, ou ampliaram a oferta já existente, de bacharelados na área de Ciências Agrárias, assim como instituições que em sua origem eram escolas de caráter predominantemente industriais e/ou de serviços, passaram a ofertar, ou ampliaram a oferta já existente, de bacharelados nas áreas de Engenharias, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Sociais Aplicadas.

Entretanto, para que nos apropriemos, de fato, do que essas (ainda) novas Instituições Federais de Ensino representam, ou podem representar, no cenário educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à forma como se articulam às relações sociais de produção que as engendraram, mas que também são por elas engendradas, no sentido de poderem significar muito mais que um mero *ajuste* em razão de novas exigências do capital, muito há que se fazer ainda. Somos (todos) protagonistas dessa história e esse texto é, apenas, uma pequena contribuição nessa direção.

Referências bibliográficas

- Brasil (1961). Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (1971). Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (1974). Lei nº. 6.151, de 4 de dezembro de 1974. Dispõe sobre o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1975 a 1979. Diário Oficial da União. Brasília, 6 de dezembro de 1974. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (1980). III Plano Nacional de Desenvolvimento – 1980 a 1985. Brasília, 1980.
- _____ (1986). I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – 1986 a 1989. Brasília, 1986.
- _____ (2008). Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- Brasil. MEC (1959). Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3552.htm. Acesso em: 20 de abril de 2012.

- _____ (1959). Decreto nº. 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o regulamento do ensino industrial. Brasília, 1959. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (1982). Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União. Brasília, 19 de outubro de 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (1994). Lei nº. 8. 948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (2007). Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2009.
- Brasil. MEC. SAE (2008). Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf. Acesso em: 19 fev. 2009.
- Brasil (2007). MEC. MPOG. Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- Brasil (2004a). MEC. SETEC. Subsídios para a Discussão de Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: SETEC/MEC, Agosto de 2004a.
- _____ (2004b). Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica – Por uma Profissionalização Sustentável, Brasília: SETEC/MEC, Agosto de 2004b.
- _____ (2005). “Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004 – Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências”. In BRASIL. MEC. SETEC. Educação profissional e tecnológica: legislação básica. 6ª edição, Brasília: SETEC, 2005.
- _____ (2008a). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.ctu.ufjf.br/ifet/CONCEPCAO_DIRETRIZES.pdf. Acesso em: 19 fev. 2009.
- _____ (2008b). Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais. Brasília, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=504&Itemid=. Acesso em: 23 de abril de 2012.

- Brum, Argemiro J (1996). O desenvolvimento econômico brasileiro. 16ª Ed., Petrópolis: Vozes.
- Castro, Antônio B. & Souza, Francisco E. P. (1985). A economia brasileira em marcha forçada. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Franco, Maria A. Ciavatta (1988). Fábula da Nova República: criação de duzentas escolas técnicas. In Cadernos CEDES, n. 20, São Paulo.
- Frigotto, Gaudêncio & Franco, Maria A. Ciavatta (1991). Análise da expansão e melhoria do ensino técnico industrial no Brasil (1984 – 1990). Rio de Janeiro: UFF/INEP.
- Mattoso, Jorge (1995). A desordem do trabalho. São Paulo: Scritta.
- Mendonça, Sonia Regina (1988). Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal.
- Moura, A. (1990). Rumo à entropia: a política econômica de Geisel a Collor. In: LAMOUNIER, Bolívar (org.) De Geisel à Collor: balanço da transição. SP: Sumaré/IDESP.
- Nascimento, Oswaldo V. (1987). O Ensino Técnico Industrial no Brasil: 75 anos do Ensino Técnico ao Ensino Superior. SENAI, DN/DPEA. Rio de Janeiro.
- Neves, Lúcia Maria Wanderley (1994). Educação e Política no Brasil de hoje. São Paulo: Cortez, (Coleção Questões da Nossa Época; V. 36).
- _____ (1997). Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias.
- Ramos, Marise Nogueira (1995). Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, Brasil.
- Rodrigues, José (1998). O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados.
- Romanelli, Otaíza de Oliveira (1998). História da educação no Brasil (1930/1973). 21ª ed., Petrópolis: Vozes.

Trabalho docente e política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: novas dinâmicas na Educação Básica

Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dayana Valéria Antonio Foster Schreiber, Kamille Vaz¹⁹⁵

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das dinâmicas presentes no trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, face às políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Tal objetivo reúne estudos que focam as políticas educacionais no Brasil e o trabalho dos professores que atuam com os alunos da Educação Especial no país, quais sejam estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Considera-se que as políticas de Educação Especial no Brasil vêm assumindo uma perspectiva inclusiva, por um lado apreendendo as diretrizes e propostas de organizações multilaterais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura - Unesco e o Banco Mundial e, por outro, administrando os conflitos políticos internos postos pelas relações entre proposições oficiais do Governo Federal e os movimentos sociais de pessoas com deficiência, familiares e instituições de atendimento. Um dos resultados de tais políticas no que se refere à Educação Básica é a matrícula de alunos da Educação Especial na Educação Infantil (0 a 5 anos) e no Ensino Fundamental (6 a 14 anos) nas redes regulares de ensino. Ao longo da última década, a presença desse conjunto de alunos nas escolas regulares foi acompanhada de, ao menos, duas novas dinâmicas nas redes de ensino no que se refere ao trabalho docente. Uma primeira mudança nas instituições de Educação Infantil e nas escolas de Ensino Fundamental está relacionada ao Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, o qual implicou em criar nas redes públicas de ensino salas de atendimento educacional especializado – AEE para o público da Educação Especial. O AEE é realizado por profissional com formação específica e mediante a utilização de recursos próprios de “acessibilidade”. A segunda modificação em termos de dinâmica relacionada ao trabalho docente diz respeito à presença de auxiliares de Educação Especial nas classes comuns do ensino regular para atuarem com os alunos da Educação Especial, de forma concomitante ao trabalho dos professores da Educação Básica. O presente trabalho propõe um debate sobre as dinâmicas mencionadas à luz da análise de políticas lançando mão de análise do discurso político, e nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Os resultados da pesquisa sugerem que novas dinâmicas relacionadas ao trabalho docente estão presentes na Educação Básica mediante os impactos das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chaves: Política Educacional; Educação Especial; Trabalho Docente.

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das dinâmicas escolares na Educação Básica no Brasil, face às políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A década de 1990, no Brasil, caracterizou-se como um período de reformas, quer seja no âmbito do Estado ou na especificidade da área da Educação, considerada como campo privilegiado para a disseminação de

¹⁹⁵ ULHT Porto, Portugal, correia.af66@gmail.com

ideias e estratégias visando a manutenção das relações sociais. Tais reformas atingem todos os setores da educação, dentre eles, a Educação Especial. Do ponto de vista da presença da Educação Especial no aparelho do Estado brasileiro, a Secretaria de Educação Especial – SESPE, extinta no Governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), foi retomada pelo Governo Itamar Franco (1992-1994), com nova sigla – SEESP. A Educação Especial tinha como orientação na época o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A proposição política, naquele momento, tanto para a educação como para a Educação Especial, tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade. A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada “portador de necessidades educativas especiais”, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos “portadores de necessidades especiais” como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das “pessoas portadoras de deficiência” na formação de políticas públicas, planos e programas) (BRASIL, 1994).

Observa-se que o princípio da integração foi apresentado nesse momento como organizador da política para a área. Por outro lado, 1994 também foi o ano de promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que foi apreendida por parte da intelectualidade brasileira como propondo a substituição do fundamento integracionista pelo inclusivista. Entretanto, como indica Bueno (2008), a introdução do termo inclusão em substituição à integração, no Brasil, está constituída de problemas em relação à tradução do referido documento. Segundo o autor, a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumia uma orientação integradora. Já em 2007, essa mesma coordenadoria altera essa tradução com a substituição de integração por inclusão o que gera um dilema conceitual e de fundamentação de política (BUENO, 2008). Ainda na década de 1990 temos como um dos marcos para a educação brasileira a promulgação da LDBEN n.9394/96 que trata a Educação Especial em capítulo específico, com três artigos. Conforme a referida lei, o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, o que rege a lógica da obrigatoriedade do atendimento ao “aluno com necessidades especiais” ainda são as parcerias, como mostra documento da Secretaria de Educação Especial que contém a afirmação: “É necessário ampliar o nível de participação social na implementação do atendimento, buscando-se todas as forças existentes na comunidade” (BRASIL, 1994a, p. 29).

Na LDBEN 9394/96 a Educação Especial está definida como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. É indubitável o avanço da discussão sobre integração, porém, é importante destacar que o termo “preferencialmente” abre

a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. Além disso, segundo a lei em questão, no Artigo 58, parágrafo 1º, haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular. No 2º parágrafo do mesmo artigo está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas. Ainda que apresentada de forma breve, podemos compreender que o desenvolvimento da reforma educacional para o setor nos anos de 1990 mostrou-se ambígua. Se por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às organizações não governamentais - ONGs, as medidas que assegurariam tal política.

Logo no início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação – CNE promulgou a resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Tal documento, com caráter de lei, passa a regulamentar os artigos presentes na LDB 9.394/96, que já instituía a Educação Especial como modalidade educacional, o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a educação infantil, ou na faixa etária entre zero e seis anos. Se a LDB 9.394/96 propôs um atendimento especializado preferencialmente na rede regular, a Resolução CNE/CEB 2/2001, em seu artigo 7º indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Suprimiu-se o “preferencialmente” e foi acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais.

A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial. Em relação à definição do público-alvo das políticas de Educação Especial, a Resolução CNE/CEB 2/2001 utilizou a terminologia “alunos com necessidades especiais”, os quais são definidos como todos aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. Contudo, tal definição, a exemplo das indicações encontradas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil.

Ao longo dos anos 2000, eventos internacionais influenciaram a Educação Especial brasileira tais como a Convenção de Guatemala (UNESCO, 2001) e mais recentemente a Convenção de Nova Iorque (ONU, 2006), entre outras que intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação. Os anos finais da década (2008, 2009 e 2010) foram decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política para o setor no Brasil.

O documento orientador Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) alterou a definição acerca da população a ser atendida pela Educação Especial, embora mantendo a terminologia “alunos com necessidades especiais”. Tais alunos são compreendidos como aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Embora tal definição tenha lugar, inicialmente, em um documento orientador, a equipe diretora da política nacional, sediada na Secretaria de Educação Especial – SEESP do Ministério da Educação – MEC, atrelou

a definição de público-alvo da política a um conjunto de normas vinculadas aos serviços de Educação Especial que inseriram a definição mais restritiva na rotina das redes de ensino.

Em relação ao conceito de Educação Especial, em 2001, divulgou-se a compreensão segundo a qual,

[...] Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Destaca-se a referência a uma proposta pedagógica e a variedade de funções imputada à modalidade escolar. A função de apoiar os “serviços educacionais comuns” colocou em questão a possibilidade de um apoio pedagógico especializado na classe comum, o qual pode ser compreendido como a atuação de um professor especializado ou um professor-intérprete de códigos de linguagens alternativas junto ao professor regente das turmas com estudantes com deficiência (BRASIL, 2001). Por outro lado, a função de substituição da escola comum e obrigatória também estava prevista.

Já em 2008, percebemos uma redefinição no conceito, conforme segue:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “Atendimento Educacional Especializado” - AEE. Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

O Atendimento Educacional Especializado é definido como

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008b).

A Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado. Por um lado, a Educação Especial brasileira foi estruturada ao longo do século vinte sobre poucas instituições públicas e uma rede paralela de instituições privadas que desenvolveram o trabalho em regime de convênios com secretarias de educação nos estados e municípios.

Mesmo funcionando como uma rede paralela ao ensino regular (BUENO, 1993), tais instituições tiveram, desde sua criação, uma posição política bastante ativa, influenciando as propostas governamentais para o setor e chegando mesmo a ser identificadas pela população como públicas, uma vez que prestam atendimento gratuito (GARCIA, 2004, p. 173).

Contudo, a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 favoreceu uma situação que já estava naturalizada para a Educação Especial, qual seja a relação público/privado na execução do atendimento educacional. As instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de Educação Especial, recebendo financiamentos públicos, que podem servir para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores.

Ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos mediante três programas de governo, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; 3) Programa Incluir. Tais programas contribuíram sobremaneira para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil na última década.

Interessa à presente discussão, particularmente, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. A indução e financiamento de Salas de Recursos Multifuncionais tem sido um dos programas mais importantes da atual política de Educação Especial. Definido como o *locus* por excelência do AEE, passou a ser implementada nas redes municipais e estaduais de educação mediante o Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 objetivando,

apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular [...] Selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; Expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

A oferta e ampliação do AEE estão articuladas, portanto, às salas de recursos multifuncionais. O Decreto 6.571/2008 contém a definição acerca da ação da União em relação ao Atendimento Educacional Especializado.

Art. 1o A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Mais recentemente, no governo Dilma Roussef, foi publicado o decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que retoma os parâmetros da Resolução CNE/CEB 2/2001 em consonância com a LDB 9.694/96, mas a ênfase da política de educação especial em vigor no Brasil se mantêm no AEE, conforme Nota Técnica nº 62 (BRASIL, 2011a).

Após apresentar essa breve reflexão acerca da política de educação especial no Brasil, passaremos, a seguir, a discutir, novas dinâmicas presentes nas escolas de ensino fundamental e instituições de educação infantil relacionadas a política em questão. Uma primeira mudança nas instituições de Educação Infantil e nas escolas de Ensino Fundamental está relacionada à criação de salas de recursos multifuncionais nas redes públicas de ensino. O AEE é realizado por profissional com formação específica e mediante a utilização de recursos próprios de “acessibilidade”. A segunda modificação em termos de dinâmica relacionada ao trabalho docente diz respeito à presença de profissionais de apoio nas classes comuns do ensino regular para atuarem com os alunos da Educação Especial, de forma concomitante ao trabalho dos

professores da Educação Básica. O presente trabalho propõe um debate sobre as dinâmicas mencionadas à luz da análise de políticas lançando mão de análise do discurso político, e nos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

2 O novo locus de atuação dos Professores da Educação Especial é a sala de recursos multifuncional e as novas atribuições são realizar o atendimento educacional especializado

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, em especial divulgada pelo governo Lula, tem como princípio a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares e aborda como suposta garantia de sucesso escolar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 16)

O AEE, para a política, seria a forma pela qual as especificidades da deficiência dos alunos seriam garantidas, auxiliando no processo de aprendizagem na sala de aula comum, não como reforço escolar, mas trabalhando em cima das alternativas para que o aluno consiga aprender. O que, de certa forma, remete ao trabalho clínico nas escolas, com o trabalho sobre as técnicas e recursos oferecidos para cada tipo de deficiência, ou seja, o foco do trabalho está na superação das características das deficiências e não no processo de ensino/aprendizagem.

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar (BRASIL, 2010, p. 23).

O Decreto n. 6.571 (BRASIL, 2008b) dispõe sobre o AEE e como se constituiria nas escolas públicas regulares. No “Art. 1º destaca que a união prestará apoio técnico aos estados, Distrito Federal e aos municípios”; no “§ 1º caracteriza este apoio como suplementar e/ou complementar ao ensino regular”. Dessa forma, entendemos que esse Decreto corrobora com a ideia segundo a qual a Educação Especial deve deixar de ser substitutiva, realizada exclusivamente em classes e escolas especiais, para assumir uma característica complementar e/ou suplementar nas escolas regulares nas salas de recursos multifuncionais mediante o AEE.

Torna-se patente a opção dos órgãos executores dessa política, descrita no Parecer 13/2009:

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas

da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2009a, p. 3)

As salas de recursos foram qualificadas como multifuncionais por serem dotadas de equipamentos e materiais adaptados às deficiências e por atenderem alunos com características variadas e estão descritas como: “Art. 3º, §1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2009).

Como afirma Garcia (2011, p. 76) “O *lócus* de atuação do professor de Educação Especial, e espaço privilegiado do AEE, foi denominado de salas de recursos multifuncionais [...]”. O professor é o sujeito que viabiliza a ação nessas salas, o que contribui nas suas inúmeras atribuições, caracterizando-o como professor multifuncional (VAZ, 2013).

Consideramos que, por meio da análise do *lócus* de atuação do professor de EE, podemos inferir que o AEE é tomou o lugar da Educação Especial, no sentido de modalidade educacional. O professor da Educação Especial passou a ser referido no âmbito do discurso político como professor do AEE. No entanto, não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, mas implica na disputa conceitual e política sobre o que é a Educação Especial e sobre as atribuições de professores de Educação Especial nas escolas regulares, cuja ênfase é a acessibilidade e não o apoio ao processo de escolarização.

3 Profissionais de apoio na classe comum : a ênfase no cuidado

A política de educação especial em vigor no Brasil assume uma perspectiva inclusiva cujo pressuposto principal é a matrícula e a presença nas classes comuns de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Para tanto, além do AEE nas SRMs, está prevista a atuação de monitores ou cuidadores nas classes comuns para apoiar as atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008a, p. 17). Em 2010, a SEESP publicou a Nota Técnica nº 19, que afirma serem esses profissionais necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da comunicação e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010a, s/p). Evidencia-se, portanto, que em âmbito nacional está prevista a atuação de um segundo profissional nas classes comuns com a presença de alunos da modalidade Educação Especial. A atuação concomitante de dois profissionais na classe comum sugere alguns questionamentos: quem elabora o planejamento de ensino para a classe? Como o professor regente e o profissional de apoio organizam o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Há uma divisão de atribuições?

Em análise mais detalhada da Nota Técnica nº 19/2010, Schreiber (2012) afirma que não constam entre as atribuições do profissional de apoio o ensino dos conteúdos curriculares aos alunos da modalidade Educação Especial e o auxílio no desenvolvimento das atividades escolares propostas a esses sujeitos. Ressalta-se que o documento não explicita a quem são atribuídas essas funções, porém, presume-se que façam parte do trabalho do professor regente do Ensino Fundamental (6 a 14 anos) ou da Educação Infantil

(0 a 5 anos), haja vista que os alunos da modalidade Educação Especial estão matriculados na classe comum.

A fim de aprofundar o entendimento sobre o trabalho do profissional de apoio, Schreiber (2012) analisou a experiência de uma rede municipal de ensino na qual foi denominado de “auxiliar de ensino de Educação Especial”. Segundo a autora, foi possível visualizar a organização de tais profissionais durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial, na qual a atuação de um segundo profissional na classe comum foi marcada pela inexistência de uma proposta de trabalho coletivo junto ao professor regente, o que indica a desarticulação entre o ensino regular e a modalidade Educação Especial.

A análise desenvolvida permitiu concluir que as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva defendem a matrícula de todos os alunos no ensino regular, porém desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, pois não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade aos alunos da modalidade Educação Especial. Essa situação traz como consequência a precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização desses sujeitos. O professor regente e o auxiliar de ensino de Educação Especial apresentavam propostas de atividades que se diferenciavam daquelas realizadas com os demais integrantes da classe. Enquanto o aluno da modalidade Educação Especial se limitava à execução de atividades envolvendo desenho e pintura, os demais alunos da classe envolviam-se com formação de frases.

Compreende-se que o encaminhamento observado nessa classe contribui para a perpetuação do que Mendes (2008, p. 109) classifica como práticas pedagógicas polarizadas, ou seja, —práticas com sujeitos ditos normais num pólo e práticas com sujeitos deficientes em outro. Tal reflexão permite inferir que há escolas do ensino regular nas quais o trabalho realizado com os alunos da modalidade Educação Especial se organiza com base no diagnóstico, o que aponta para a manutenção da dicotomia entre o ensino regular e a Educação Especial.

De acordo com Saviani (2005, p. 14), o papel da escola está centrado na “socialização do saber sistematizado, ou seja, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Dessa forma, na escola, lugar de formação humana, deve ser proporcionado aos alunos o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, função que vem sendo delegada ao professor.

De acordo com Marin (2005, p. 36), “a figura central da atividade de ensinar é a figura do professor”. O trabalho docente se configura, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino. Desse modo, compreende-se que o trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pelo professor durante sua vida profissional — esta não desprendida da sua vida privada e da instituição onde sua prática docente se desenvolve, pois se insere num contexto mais amplo de relações de trabalho na sociedade capitalista.

A segunda dinâmica aqui em estudo permite questionar a respeito da aquisição de conteúdos pelos alunos da Educação Especial (ZEPPONE, 2005), considerando que se coloca como uma tarefa escolar trabalhar com os conhecimentos escolares, mas frente aos alunos da Educação Especial as políticas educacionais

em vigor no Brasil enfatizam a matrícula, a presença e a convivência em detrimento da constituição de condições estruturais para o ensino.

4 Considerações Finais

O presente estudo tratou de duas novas dinâmicas presentes nas escolas brasileiras em face à política de Educação Especial que assume uma perspectiva inclusiva. A primeira dinâmica diz respeito à implementação de salas de recursos multifuncionais, nas quais são realizados o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento que frequentam o ensino regular. Discutiu-se que tal dinâmica pressupõe uma redefinição do conceito de Educação Especial, que de modalidade educacional passa a ser compreendida como um serviço educacional e uma redefinição do professor responsável pela execução desse trabalho, o qual tem suas atribuições e lócus de atuação modificados. Questiona-se se a função atribuída ao trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncional nas escolas de apoiar a acessibilidade e não a escolarização dos sujeitos.

A segunda dinâmica em foco refere-se à presença na classe comum, nas escolas regulares, de um profissional de apoio na presença de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Os questionamentos aqui desenvolvidos tratam da identificação das funções do profissional em questão, voltadas a apoiar a comunicação, locomoção, atividades de higiene e cuidado e na ausência de apoio pedagógico especializado na classe comum.

O professor do AEE atua em relação à acessibilidade na sala de recursos multifuncional; o profissional de apoio atua na classe comum, mas não nas atividades pedagógicas. O professor regente da classe comum permanece sem apoio pedagógico especializado e os alunos da Educação Especial, ainda que frequentem a escola regular continuam sem direito à escolarização. Concluímos que a política de educação especial na perspectiva inclusiva não propõe como sua tarefa superar o distanciamento histórico existente entre os alunos da educação especial e o conhecimento escolar, permitindo a manutenção de uma naturalização da compreensão segundo a qual tais estudantes são incapazes de aprender.

5 Referências

- BRASIL. *Edital n. 1* de 26 de abril de 2007. Lança o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.
- _____. *Decreto 6.571/2008* que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.
- _____. MEC. INEP. *LDBEN 9394/96* que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. MEC. SEESP. *Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros*. Diretrizes n. 4, Brasília, 1994a.
- _____. MEC. SEESP. *Política nacional de educação especial*. Brasília, 1994.

- _____. MEC. SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.
- _____. MEC. *Plano decenal de educação para todos (1993-2003)*. Brasília, 1993.
- _____. Lei nº 8.068/90. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.
- _____. A Escola Comum Inclusiva. Coleção Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, fascículo 1. MEC/SEESP. Brasília, 2010.
- _____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília 2011a.
- _____. *Nota técnica nº 62*, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. MEC/SECADI, Brasília, 2011b.
- _____. CNE. CEB. *Parecer nº 13*, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.
- _____. CNE. CEB. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.
- BUENO, J. G. S As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. p.43-63.
- GARCIA, R.M.C. Políticas públicas de inclusão: Uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação). UFSC. Florianópolis, 2004.
- _____, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial no anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. Professores e Educação Especial: Formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 2011, p. 65-78.
- MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, Alda Junqueira (Coord.). *Didática e trabalho docente*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005. p. 30-65.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SCHREIBER, D.V.F.A. Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: Um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

VAZ, K. *O professor de educação especial: Concepções em disputa nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. *A inclusão escolar de crianças deficientes e a prática docente*. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2005.

Possibilidade e limites da autonomia das escolas. Um estudo de caso: O concelho de Gondomar

Filomena Correia¹⁹⁶, Ariana Cosme¹⁹⁷

Resumo

O nosso objeto de estudo, suportado no título da nossa tese: “Possibilidade e limites da autonomia das escolas. Um estudo de caso: o Território Educativo de Gondomar” insere-se no domínio dos estudos em educação, nomeadamente da compreensão das políticas educativas, pelo que se impõe o conhecimento do contexto social, político e teórico em que os fenómenos ocorrem e os paradigmas que os enformam, presentes na nossa construção teórica. Uma opção pelo objeto de estudo fundada na necessidade de entender a escola, para lá de uma mera dimensão institucional. Considerando o nosso problema, ou seja, sabendo que as escolas integram a administração educativa e se relacionam com o território educativo do Concelho pretendemos, no quadro da presente investigação, determinar como se relacionam entre si. Na atualidade a relação Estado - Administração Local – Município - Escola são investidos de novos significados. De igual modo, o apelo à realização do nosso estudo empírico a partir de um Estudo de Caso – O Território Educativo do Concelho de Gondomar parte do argumento de que os microfenómenos, embora micro numa perspetiva territorial, não o são numa perspetiva analítica. Por conseguinte, definimos uma perspetiva de análise que parte do contexto local, enquanto princípio nuclear de investigação e uma opção fundada na convicção de que a territorialização das políticas educativas constitui um princípio fundante de uma autonomia construída.

Palavras- chave: Estado; Escola Comunidade Educativa; Democracia; Autonomia; Território Educativo

INTRODUÇÃO

Entendemos que no quadro de uma autonomia da escola e da sua compreensão na atualidade, impõe-se o seu conhecimento a partir da sua efetivação Local, no quadro de uma territorialização das políticas educativas, por referência a um princípio essencial de uma autonomia construída ou seja, uma autonomia assente na regulação sociocomunitária, solidária e capaz de articular diferentes níveis de decisão, enquanto ação policêntrica. Entendemos que a relação Estado - Administração Local – Município - Escola é investida de novos e distintos significados. De igual modo, o apelo à realização do nosso estudo empírico a partir de Estudo de Caso – O Território Educativo do Concelho de Gondomar parte do argumento de que os microfenómenos, embora micro numa perspetiva territorial, não o são numa perspetiva analítica. Suportamos a nossa argumentação na ideia de que o conhecimento epistemológico local permite a sua transposição para outros espaços de conhecimento (Sousa Santos, 1987/2001a). Recolhendo diferentes contributos, definimos o nosso problema de investigação a partir da interseção de três eixos distintos, porém complementares: i) O território educativo da comunidade – os agrupamentos de escola; ii) O território educativo do município – territorialização das políticas educativas no quadro da descentralização de

¹⁹⁶ FPCE Universidade do Porto, Portugal. ariana@fpce.up.pt

¹⁹⁷ PROPED/UERJ

competências para os municípios; iii) O plano Nacional das políticas educativas – O Estado e a sua relação com as unidades que o compõem.

Ao longo deste artigo procuraremos apresentar alguns dos resultados obtidos nesta investigação, pois a interseção destes três eixos funda-se na ideia de que a Escola não pode ser entendida, isoladamente, fora do contexto social, legal e histórico ou seja, a sua compreensão não pode ser efetuada a partir da análise de elementos isolados, sem considerar as inter-relações verticais entre Estado-Administração Central e Local e as relações horizontais que estabelece com o meio, por conseguinte uma abordagem sistémica dos espaços e modos de produção dos fenómenos. Uma perspetiva ancorada na afirmação: “todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas diferem de forma espetacular” (Santos Guerra, 2001, p.27). Uma abordagem que designamos de desconstrução de uma tríplice relação: Escola – Município – Estado. Uma conceitualização estabelecida a partir de uma dupla perspetiva: formal-legal e institucional, segundo uma sociologia da ação de acordo com a proposta de Formosinho et. al., (2010, p.92-4). Do mesmo modo recolhe o contributo da proposta por Weber, enquanto “uma conduta humana (consistindo num fazer externo ou interno, num omitir ou permitir) sempre que o sujeito os sujeitos da ação lhe atribuam um sentido subjetivo” (Weber, 1983, p. 49), por conseguinte a ação social, é definida como “ação onde o sentido pensado pelo seu sujeito ou sujeitos está referido à conduta dos outros, orientando-se por esta no seu desenvolvimento” (Weber, 1983, p. 49).

A autonomia da escola e as políticas educativas

A ideia de autonomia das escolas é aceite em quase toda a Europa como princípio. Um consenso resultante de três décadas de mudança iniciada nos anos 80, impulsionada ao longo dos anos 90, registando-se na atualidade novos desenvolvimentos. O projeto de desenvolvimento encetado após a II Grande Guerra Mundial privilegiava a modernização, como ideal universal e o progresso económico enquadrado num “espaço nacional que constituía a unidade política fundamental para a mobilização das populações e para se atingir o ideal da modernização” (Teodoro, 2008, p. 24-25). Na segunda metade do século XX verificaram-se movimentos distintos na formulação das políticas educativas (Morgado, 2000; Barroso, 1999a), tendo nos anos 50, a administração educativa intensificado em diferentes países a sua relação com os objetivos de desenvolvimento social e económico, utilizando técnicas de gestão empresarial ao serviço da educação (Carbonell e Mesanza, 1996), esquecendo-se muitas vezes: “que su objetivo prioritario el de la educación de los alumnos y no el criterio de rentabilidad basado en estudios de costes” (Martin-Moreno, 1989a, p.26). Um modelo caracterizado pela uniformização e homogeneização dos processos de ensino-aprendizagem (Barroso, 1998b). A partir da década de 80, a ação das práticas neoliberais na reorganização das sociedades e das relações sociais passa a definir-se em torno de três objetivos específicos: i) a redistribuição da riqueza entre as elites dirigentes obtida pela reestruturação das formas de governação; ii) transformação dos sistemas educativos iii) colapso da educação como monopólio do setor público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas (Robertson, 2007, p.14-15). Neste processo de globalização hegemónica, a alteração da relação entre Estado e educação resulta da mudança nas conceções do Estado (Estado forte vs. Estado fraco) traduzindo-se na transferência de diferentes níveis de responsabilidade para o Local, assegurando a “manutenção do papel do Estado como principal garante da articulação dos interesses sociais e a representação de grupos e classes que se beneficiam ou sofrem com os processos de modernização e formação de políticas públicas” (Burbules & Torres, 2004, p. 28).

Como contraproposta ao modelo neoconservador, os modelos da terceira via caracterizavam-se sobretudo pela dualidade, ou seja procuravam “navegar entre o estado e o mercado oscilando entre a autonomia profissional e a prestação de contas”, Hardgreaves & Shirley (2009, p. xi). Um modelo caracterizado pelo «New Public Management» assente em redes de parcerias, sendo as políticas educativas caracterizadas pelo estabelecimento de objetivos pelos governos. Uma agenda concretizada através da descentralização máxima das responsabilidades; responsabilização dos funcionários públicos perante a comunidade; melhoria da qualidade e eficiência dos organismos públicos; substituição do controlo pela avaliação de resultados (Hood, 2001). Uma polarização do debate na década de 80 centrado na participação democrática e abertura da escola à comunidade, deslocando-se na década de 90, para a participação e a gestão eficaz e a descentralização política e as políticas do New Public Management (Eurydice, 2007). A emergência do Estado neoliberal, no quadro de uma nova relação Estado e Mercado produziu alterações significativas “no modo como os sujeitos são valorizados, como a cidadania se constrói, como o trabalho se redefine, como os efeitos da mudança social são assumidos” (Estevão, 2011). A descentralização dos sistemas educativos efetuou-se de forma diferenciada através de políticas designadas de “autonomia dura” associadas a formas de gestão neoliberal, e as políticas de “autonomia mole” associadas à mera desconcentração de serviços de forma a diminuir a pressão sobre o Estado, assegurando, simultaneamente o poder e o controlo (Barroso, 1999a), através da imposição do currículo e avaliação entendidos não como proposta “facilitar información educativa e, incluso, con la de determinar los niveles, que con el establecimiento de una base de comparación de las escuelas para los consumidores y administradores de la educación” (Angus, 2001, p. 24). Em administrações educativas centralizadas como Portugal, a desconcentração foi frequentemente, confundida com a descentralização, instrumentalizada na redefinição do papel do Estado conduzindo a uma “centralização desconcentrada, onde o «centro» se apaga por iniciativa própria para dar uma aparente “centralidade às periferias, reservando para si um papel que se pretende estruturante e regulador” (Formosinho & Machado, 1998, p. 23). Colocada ao serviço da melhoria da eficácia da administração pública, a descentralização, opera através da distribuição administrativa de competências por territórios ou serviços (Formosinho & Machado, 2000b; 2000c; Fernandes, 1988). De facto, só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais, não sujeitos ao poder de direção do Estado, logo autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais (Formosinho e Machado, 2000c, p. 93), na medida em que a descentralização só é possível “em organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direção do Estado, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais Formosinho & Machado, 2000b, p. 45).

O Método: Definição da nossa opção metodológica de estudo

Se o paradigma da ciência na modernidade se centrava na tensão entre distância e proximidade, bem como na distinção entre sujeito e objeto, logo a opção pela pesquisa quantitativa traduzia uma opção pela distância entre o sujeito e o objeto, privilegiando o distanciamento “no processo de conhecimento” (Sousa Santos, 2002c, p.125. Inversamente, as conceções neopositivistas, construtivistas, antipositivistas e fenomenologistas conduziram a uma abordagem qualitativa (Sousa, 2005/2009, p.31). A nossa opção pela pesquisa qualitativa fundamenta-se no nosso próprio objeto de estudo: as comunidades (Agrupamentos de

Escola) enquanto territórios educativos do concelho de Gondomar. Por oposição, a uma conceção do objeto de estudo enquanto entidade abstrata com uma existência independente, postulamos uma abordagem centrada na ação dos atores (Formosinho et. al., 2010) face à prescrição da norma quando transposta mecanicamente para os territórios educativos, bem como dos seus constrangimentos, ou possibilidade de “converter tudo o que é prescrito numa mera estrutura formal que só tem incidência perante o componente ideográfico da organização” (Guerra, 2002, p.36). A investigação qualitativa permitiu-nos uma maior amplitude no conhecimento do nosso objeto de estudo: - os atores e o território educativo do concelho de Gondomar, a partir do olhar dos informantes privilegiados, de forma a apreendermos o significado e os sentidos das ações desenvolvidas pelos atores no contexto em que se inserem e interrelacionam. Não obstante a natureza qualitativa do estudo, o recurso à análise quantitativa permitiu-nos efetuar a triangulação de técnicas, das inferências ou conclusões retiradas, com o propósito de uma investigação mais eclética do objeto de estudo (Punch, 1998, p.139). A nossa opção pela pesquisa qualitativa ancora-se num Estudo de Caso, enquanto método capaz de assegurar uma investigação em profundidade, assegurando a recolha dos aspetos menos imediatos, mas capazes de permitirem de forma sustentada e fundamentada a inferência e o tratamento dos resultados obtidos (Santo, 2010). Uma abordagem capaz de preservar e compreender o todo e a unidade do caso, sendo que a sua dimensão ideográfica orienta-se no sentido da compreensão profunda de uma realidade singular, neste caso a autonomia de escola como fundamento para uma escola comunidade-educativa no concelho de Gondomar. Como método de investigação, o Estudo de Caso permite-nos ainda, a utilização combinada de diferentes técnicas de forma a aspirar ao conhecimento, ou seja à própria cientificidade (Bruyne; Herman, & Schoutheete 1991). Em síntese, uma opção consentânea com os objetivos da presente trabalho capaz de nos garantir uma leitura «tridimensional» do nosso objeto de estudo e das relações estabelecidas entre os diferentes atores da comunidade educativa, das interações estabelecidas de molde a obtermos as dimensões das micropolíticas estabelecidas no nosso contexto de estudo, pois a investigação visa a descoberta de formas e consistências (Stake, 1995/2009; Oliveira, 2010).

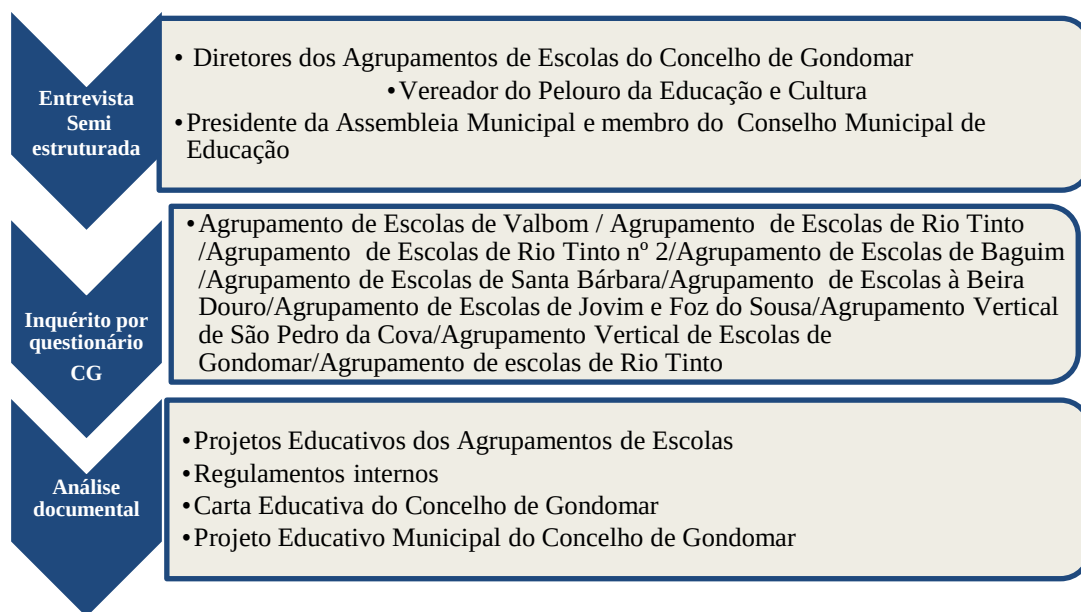
Da definição dos objetivos à apresentação das proposições

De acordo com a nossa questão nuclear de investigação formulamos como objetivos gerais de investigação: Relacionar a ação do Conselho Geral (CG) como órgão de participação da comunidade e a prestação de contas como meio de legitimação da sua ação; Analisar as formas de participação da comunidade legitimadas pela administração educativa; Identificar de que forma os atores se relacionam com o PE de Agrupamento, enquanto instrumento da autonomia da escola; Analisar as lógicas em que numa relação tripartida: Estado, Administração Local, Agrupamentos de Escola os atores locais se relacionam; Identificar os modos e espaços de participação da comunidade capazes de se constituírem como potenciadores do desenvolvimento da autonomia da escola articulada com o espaço território educativo do concelho.

A definição dos instrumentos de pesquisa ancora-se nas questões de investigação considerando os critérios da adaptabilidade, variabilidade, gradualidade, pertinência e domínio a que faz referência (Santos Guerra, 2003, p.87-9). Por conseguinte, definimos como instrumentos e técnicas de pesquisa as apresentadas no quadro nº 1 definidas de acordo com os informantes – chave selecionados, bem como recorrendo às fontes documentais dos agrupamentos de escola. No tratamento dos dados do inquérito por questionário optamos pela análise estatística realizando um tratamento quantitativo. Na análise qualitativa das entrevistas

procedemos à sua sistematização através da análise de conteúdo. Na categorização das entrevistas e dos projetos educativos usamos como unidade de análise as referências, ou seja, uma codificação do texto a partir de frases ou de elementos com coerência frásica.

Quadro I: Técnicas e instrumentos de análise

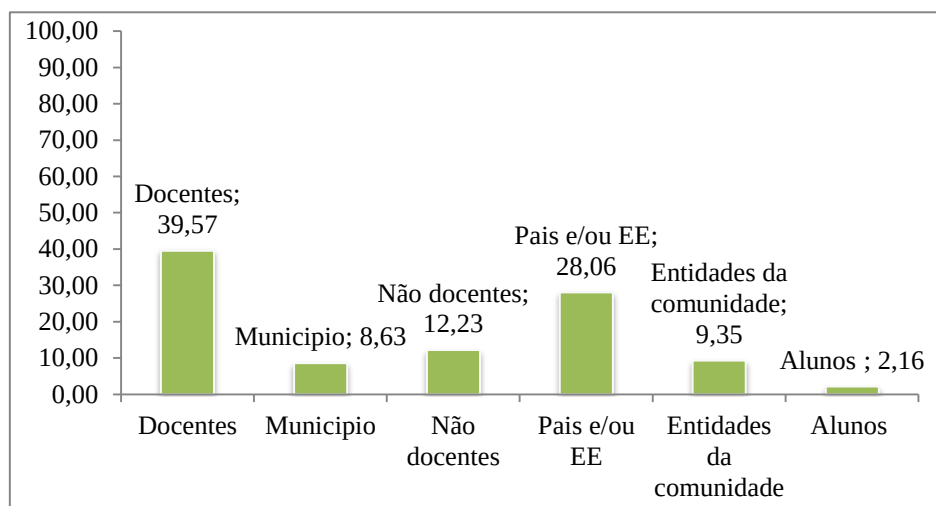


Amostra: Caraterização do caso em estudo

Tal como refere Santos Guerra, a seleção é de caráter etnográfico e não estatístico, pelo que a escolha dos informantes privilegiados foi definida a partir das nossas próprias questões de investigação e objetivos de estudo (2003). Na aplicação das entrevistas (semiestruturadas) consideramos o universo dos diretores de agrupamentos de escolas verticais do concelho de Gondomar, o Vereador do Pelouro da Educação e Cultura, bem como o Presidente da Assembleia Municipal e membro do Conselho Municipal de Educação. Na distribuição dos inquéritos por questionário aos membros dos conselhos gerais, sustentamos a nossa opção no argumento de Freixo, pelo que consideramos o maior número de entidades (2009/2010, p. 187), com o objetivo de obter a maior amostra possível de forma a detetar variações estatísticas.

Foram considerados como População ou Universo dos membros dos Conselhos Gerais de Escolas Agrupadas do Concelho de Gondomar (N=173, n=139); totalidade dos Diretores dos Agrupamentos de Escola de Escolas Agrupadas do Concelho de Gondomar (N= 9, n=8). Na análise de conteúdo efetuada às entrevistas aos diretores de Agrupamento de Escolas, bem como ao Vereador do Pelouro da Educação e Cultura, Dr. Fernando Paulo e ao Presidente da Assembleia Municipal do Concelho de Gondomar, membro do Conselho Municipal da Educação, e professor do Ensino Universitário obtivemos 1313 referências, e na análise documental dos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escola do Concelho de Gondomar obtiveram-se 1547 referências. Segundo com os procedimentos já enunciados, a forte colaboração dos Presidentes dos Conselhos Gerais, Diretores e comunidades dos respetivos Agrupamentos permitiu-nos obter 80,35% da Universo da população em estudo e cuja distribuição por grupo podemos verificar através do Gráfico nº 1.

Gráfico I: Distribuição de Inquéritos validados (N =173, n=139)



Apresentação de alguns dos resultados obtidos

Participação da comunidade e instrumentos da autonomia

De forma a validarmos a nossa proposição “Os Agrupamentos de Escolas constituem-se como espaços legitimadores de práticas de autonomia determinadas pela administração educativa”, definimos a democracia representativa e a democracia participativa como dimensões nucleares. Para a análise da dimensão da democracia representativa consideramos a participação da comunidade educativa através da participação formal no Conselho Geral, bem como pela análise de conteúdo efetuada às entrevistas semiestruturadas.

No que se refere à legitimidade da representatividade da comunidade exercida no Conselho Geral, 54,7%, dos inquiridos assinalam a opção “concordo” e 33,8% “concordo plenamente” com a afirmação, sendo que a medida de tendência central utilizada nos permite considerar (mediana=3) que metade dos inquiridos “concorda” que o CG é um órgão representativo da comunidade. Na análise da questão aberta A23 (Inquérito por questionário): “O número de representantes dos diferentes grupos no Conselho Geral é representativo da comunidade”, segundo os resultados obtidos através do programa WebQDA, 82,72% dos inquiridos, manifestaram a sua concordância, sendo que 17,28% manifestam discordância. Nesta análise, os grupos que são referidos como menos representativos são os elementos da comunidade, cooptados pelo CG. Na análise de conteúdo efetuada às entrevistas aos diretores é sobretudo evidenciada, a perda de protagonismo dos docentes. Quanto aos representantes ou entidades da comunidade cooptadas pelo Conselho Geral, um dos diretores refere “talvez haja uma carência das instituições exteriores como representantes das atividades socioculturais, empresários, regra geral a comunidade vigente exterior” (Inquérito, nº89). Porém nas entrevistas aos diretores 15,8% das referências obtidas, relativamente a este grupo indiciam uma participação pouco ativa: “eu acho que devia apostar-se mais eventualmente na valorização dos representantes da comunidade local, dois ou três, não interessa” (Entrevista, AA4).

A análise de conteúdo das entrevistas aos diretores a partir da categoria “participação da comunidade no CG” permitiu elencar diferentes subcategorias, constituindo um contributo para a compreensão destes elementos, nomeadamente das formas que caracterizam a sua participação no CG. Uma participação

entendida como um “défice” na participação, o que na perspetiva dos entrevistados decorre de diferentes fatores: como o desconhecimento da realidade da cultura da escola (Entrevista AA4); Uma não participação, ou seja uma participação passiva sem contributo direto para a escola “ eu faço mais depressa parcerias que não tem assento no CG do que com aquelas que lá estão” (Entrevista AA8). Na perspetiva dos entrevistados é entendida como mero cumprimento normativo, pois como era salientado por um entrevistado “nem sempre aderem muito a esta participação ou então vão porque são obrigadas é uma participação muito formal” (Entrevista AA6); ou consiste numa participação que decorre de uma ação natural de parceria já existente “Há lá uma com que faço, mas já fazia antes” (Entrevista, AA8); Condicionada pelo contexto sociocultural das comunidades, pois a participação das entidades representativas da comunidade é entendida como sendo limitada pelo contexto sociocultural em que as escolas se inserem condicionando a sua participação no órgão.

Relativamente à participação do município no CG, de acordo com os resultados obtidos pela análise de conteúdo identificamos duas categorias: A participação formal (decorrente do diploma) e a existência de constrangimentos na participação. No que se refere à participação formal é entendida como apenas mais um dos grupos da comunidade que integra o CG: “A representação da autarquia é uma representação como outras tantas, pesa o que pesam os pais, ou que pesam os professores que não tem a mesma opinião dos diretores. É exatamente igual (...)” (Entrevista, AA6). Por sua vez, os constrangimentos da participação dos representantes do Município, para os entrevistados (diretores) decorre das possibilidades de conflito de mandato, pois como referia um dos entrevistados “Vamos supor até que os dois protagonistas não se entendem, que a câmara não gosta deste diretor e que este diretor não gosta da câmara. É uma das questões que toda a gente levanta. (Entrevista, AA6); ou ainda “Há notícias em algumas partes deste país do órgão estar muito politizado”. Quanto à delegação dos representantes do Município para integrarem o órgão de participação comunitária, antes da promulgação do DL 75/2008 o município delegava nos presidentes das Juntas de Freguesia: “algumas estando presentes e com o devido respeito, ocupavam uma cadeira. Não era uma parte interveniente e ativa e nem sempre era porta-voz do município” (Entrevista Vereador do Pelouro da Educação e Cultura).

Na análise da dimensão democrática da participação, nomeadamente da participação no Conselho Geral entendemo-la a partir da: a) Auscultação aos membros do CG; b) Intensidade da participação dos membros do CG; c) Finalidades da ação no Conselho Geral; d) Prestação de contas – seleção do diretor; e) Prestação de contas no acompanhamento dos Instrumentos da autonomia. Na análise dos indicadores referentes à auscultação da opinião dos diferentes grupos representados neste órgão em todas as questões a mediana situa-se no item “sempre”, o que indica que metade dos inquiridos considera que é sempre ouvido no órgão. As percentagens válidas obtidas indicam-nos que os pais e professores constituem os grupos onde a opinião é mais considerada. Os grupos com uma percentagem inferior (ainda que pouco expressiva) referem-se aos representantes da autarquia (51,8%), funcionários (51,1%) e por último os representantes da comunidade (49,6%). Relativamente à questão a “opinião do diretor no CG é considerada”, na análise dos resultados obtidos nesta variável é evidente o protagonismo do diretor, que não obstante não ter direito a voto, a manifestação da sua opinião no processo de deliberação é expressa como “sempre” pelos inquiridos (59%). O exercício da participação no processo de deliberação no CG, a partir da questão: “Como classifica a intensidade da participação dos diferentes grupos no Conselho Geral” permitiu-nos distinguir após o tratamento estatístico dois grupos distintos: i) Representantes no CG cuja

intensidade da participação se situa no item “forte”, onde se enquadram os diretores com uma percentagem de respostas válidas de 50,4%; os professores (60,4%) e os pais com 56,8%, para os quais a medida de tendência central se situa no Forte (mediana = 4); ii) Representantes do CG cuja intensidade da participação no processo de deliberação é percebida como menos intensa relativamente aos outros grupos, como os representantes dos funcionários (mediana =3). O que nos permite concluir que relativamente aos outros elementos são definidos como tendo apenas uma participação média.

A participação da comunidade e a dimensão democrática do Projeto Educativo

Os dados apresentados visam validar a proposição: “Face às propostas da administração educativa, os Agrupamentos de Escola desenvolvem Projetos Educativos próprios assentes na participação dos atores, no sentido da construção de uma escola comunidade educativa”. Para a análise da variável “construção do PE” consideramos os indicadores apresentados no Inquérito por Questionário aos membros do CG e a categorização efetuada a partir das Entrevistas aos diretores. A partir do enunciado: “O Projeto Educativo do seu agrupamento” foi solicitado aos inquiridos a resposta a quatro afirmações, através de uma escala de medida com os itens “nada”, “pouco”, “suficiente” e “muito”. A análise estatística da questão “Elaboração do PE como requisito legal” indica-nos que 35,3% consideram como suficiente, 26,6% entende que a sua elaboração traduz “muito” a necessidade de resposta a um cumprimento normativo. A mediana neste indicador revela assume-se como resposta a um cumprimento normativo. Relativamente à discussão pública do PE é entendido que apenas é discutido de forma suficiente na comunidade (43,9%). Por outro lado, a análise do item “A sua discussão é limitada ao CG” permite-nos constatar a discussão do PE é remetida para a discussão no órgão enquanto estrutura formal do agrupamento. Na relação entre “Grupo a que pertence no CG” e “identificação com o PE do Agrupamento de Escolas” poderemos constatar que é sobretudo entre os representantes dos pais e /ou EE que a identificação é considerada “suficiente”, por 36,9% dos casos, seguido dos representantes do pessoal docente (24,6%); não docentes (13,8%); representantes do município e da comunidade local com 10,8% respetivamente (N=139, n=65). Inversamente o grau de identificação com o PE, considerando o item “muito” é assinalado sobretudo pelos representantes do pessoal docente (56,7%, n=38). Contudo, para apenas 17,9% dos pais e ou EE (n=12) existe uma identificação total com o PE “Muito”.

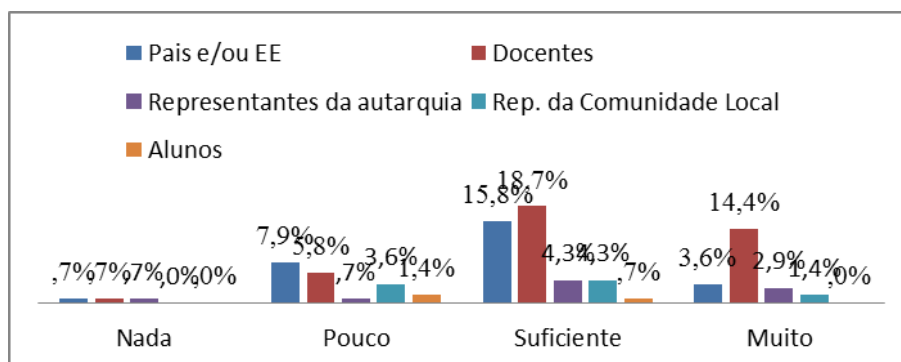
A ação coletiva da comunidade e o Projeto Educativo

Neste parâmetro de análise consideramos três variáveis para a compreensão desta dimensão, a saber: a) operacionalização do PE; b) Interdependências com a comunidade (relação escola comunidade Educativa); c) Comunidade. Na “operacionalização do PE” definimos as questões a partir do enunciado: “Na sua perspetiva o Plano de Atividades do seu Agrupamento”. Assim, verificamos os seguintes valores: i) Na questão “O PAA concretiza as metas do PE” é entendido como muito para 59,7% (n=139); ii) para 48,2 % traduz muito a participação da comunidade; iii) “contribui para a articulação entre ciclos para 53,2% (n=74); iv) permite apenas de forma suficiente a participação da comunidade através de projetos ou parcerias (48,2% = 67) sendo que para 42,4% permite muito a realização de parcerias. Relativamente à participação dos pais no desenvolvimento do PAA é entendida apenas de forma suficiente pelos casos.

Interdependências estabelecidas com a comunidade

Na análise desta dimensão e considerando o enunciado “Como caracteriza a relação escola comunidade no seu Agrupamento de Escolas” pedia-se aos inquiridos que assinalassem a sua perspetiva, a partir das afirmações subsequentes. Para 54% dos casos a programação conjunta (escola – comunidade) das atividades extracurriculares é apenas suficiente; sendo que a participação da comunidade na resolução dos problemas da escola é apenas suficiente (ver gráfico nº2)

Gráfico nº 2: Relação escola comunidade educativa



Do mesmo modo, a colaboração com os parceiros da comunidade; a cooperação com a comunidade é suficiente, com 51,8% e 52,5%, respetivamente. No que se refere ao item “A escola participa em atividades promovidas pela comunidade” verificamos que a perspetiva dos diferentes elementos da comunidade que integram o órgão permitem-nos contrastar perspetivas distintas: i) Docentes - A participação da escola nas atividades da comunidade é assinalada como “muito” para 52,7% dos professores. A participação da escola em atividades promovidas pela comunidade é entendida como “muito” (58,3%), o que corresponde a 5% da percentagem Total (n = 7), sendo que para 5 (3,6% = % Total) apenas se pode considerar suficiente; iii) Entidade da comunidade - A participação é considerada “suficiente”, para a maioria dos mesmos (61,5%), sendo que apenas 38,5% (n=5) refere que a escola participa “muito”, nas atividades promovidas pela comunidade. Na análise de conteúdo (Diretores) as parcerias efetuadas com a comunidade surgem como um dos indicadores de abertura à comunidade, e entendida como suporte para o desenvolvimento de atividades da Escola, através de estruturas formais. Por outro lado, a maior visibilidade da participação dos pais e/ou comunidade radica essencialmente, na dinamização de atividades (18,33%, n = 60), reservando a competência técnico-pedagógica para o domínio da ação da Escola: Neste momento o saber o conhecimento e gestão de muitos projetos educativos e pedagógicos e as responsabilidades acrescidas que tem tido nos últimos anos em matéria de educação também lhes dá algum digamos, *Know-how*, algum conhecimento e julgo que também poderá ser positiva a sua intervenção sem interferir naquilo que é a autonomia das escolas a esse nível (Vereador do Pelouro Educação e Cultura, Gondomar).

Autonomia da Escola e os atores da comunidade Educativa

De acordo com a nossa matriz de análise definimos duas dimensões a partir das quais construímos as variáveis em análise: autonomia relativa e autonomia construída. Para a análise do domínio formal-legal da autonomia da escola – autonomia relativa consideramos os resultados do Inquérito por questionário (Ver

tabela nº), triangulada pela análise de conteúdo efetuada às entrevistas semiestruturadas efetuadas aos diretores dos Agrupamentos e análise documental aos PE dos agrupamentos de Escola.

Tabela nº II: A autonomia relativa na perspetiva dos elementos do CG (n=139)

	Nada		Pouco		Suficiente		Muito	
	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
Organização pedagógica	4	2,9	14	10,1	57	41	64	46
Organização do Currículo	10	7,2	24	17,3	50	43,2	45	32,4
Articulação Curricular	7	5	10	7,2	58	41,7	64	46
Gestão de recursos humanos	3	2,2	20	14,4	62	44,6	54	38,8

Na análise de conteúdo efetuado às entrevistas aos diretores dos Agrupamentos de Escola em função da nossa matriz de análise identificamos os domínios em que a Escola sofre a ação de forças externas e da sua confluência no espaço interno.

Autonomia construída - Domínio institucional e ação dos atores

Relativamente à questão aberta (Inquérito CG) foram validados 64 casos correspondendo a 46,04% do total de casos considerados para o estudo (n= 139). Na análise de conteúdo efetuada às respostas abertas dadas pelos casos, de acordo com a categoria “Requisitos para a Autonomia da Escola” foram identificados diferentes parâmetros de análise. De acordo, com as respostas apuradas é na subcategoria da Autonomia Financeira que se obteve 20,31% das referências da categoria (n = 64). Do mesmo modo, a seleção/contratação de docentes 18,75% e a gestão de Recursos Humanos obteve 17,19% de referências. Na análise de conteúdo efetuada às entrevistas aos diretores, na categoria autonomia obtivemos 326 referências, sendo que 211 (64,72%) das produções no discurso referem-se ao domínio da autonomia relativa. Na análise de conteúdo efetuado às entrevistas aos Diretores de Escola (DAE’s) são considerados como requisitos para Autonomia de Escola pressupostos gestionários como a contratação de pessoal docente entendida numa lógica de gestão pese embora no quadro legal o apelo à participação da comunidade na vida das escolas. Esta conceção sofre a interseção de práticas gerencialistas ditadas pela lógica da eficiência, redução de custos e melhoria dos resultados dos alunos, resultante de um quadro global de atribuição de maiores responsabilidades às escola, ou mesmo aos diretores, como salientava um dos Entrevistados “Eu defendo (a escolha das equipas) até porque nós somos responsabilizados até com os nossos bens pessoais em determinadas opções” (Entrevista, AA3). Por outro lado, a Escola parece entrecruzada por lógicas de ação contraditórias. Tal como referido anteriormente, as críticas aos procedimentos burocráticos referentes ao modelo de compras públicas, parece ultrapassável no que se refere à contratação de docentes, entendido como instrumento de remediação e solução imediata para a questão dos resultados, reconvertendo a ação da escola em atos administrativos: “As escolas não estão capacitadas para fazer a contratação de pessoal (...) Com o risco grave de cometerem ilegalidades, porque os diretores e as secretarias não tem capacitação para isso, que é muito complexo” (Entrevista, AA6). De

acordo com os resultados da análise de conteúdo efetuada às entrevistas aos DAE's, o controlo da ação das práticas docentes e do domínio da profissionalidade docente requerem um papel mais interventivo do diretor na avaliação do referido grupo profissional (10,34%), bem como a possibilidade de escolha das equipas ao nível da gestão, especialmente, intermédia (10,34%). A maior liberdade na gestão do crédito global de horas é ainda referido como condição para uma maior autonomia de escola.

A territorialização das políticas educativas do Concelho de Gondomar

No que se refere à descentralização de competências para os municípios e o grau de concretização na comunidade consideramos como indicadores: i) Obras e manutenção do Parque Escolar a maioria percentual obtida entende que a ação da autarquia neste domínio tem contribuído muito para a melhoria dos equipamentos, contudo a medida de tendência central (mediana = 3), indica como tendo uma concretização suficiente; ii) Componente de apoio à família onde o item “muito” obteve a maioria percentual das respostas (41,6%) com uma diferença de 2,2% relativamente ao item “suficiente”; iii) Funcionamento e gestão das cantinas onde para 5,1% dos casos não se registaram melhorias (nada) e 13,8% considera que a ação do município é entendida como “pouco”. Para a maioria, 42,%, a melhoria deste indicador traduz-se apenas em “suficiente”; Desenvolvimento de Atividades Extracurriculares (AEC) onde segundo os Pais 43,6%; docentes 49,1%; Não-docentes 50%; Autarquia (100%) e Comunidade Local (61,5%) entendem que neste indicador se considera haver “muita” melhoria ao nível do funcionamento dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo neste âmbito. Na desconcentração de competências do Município para os Agrupamentos de Escola foram identificados nas diferentes entrevistas (Diretor, Vereador, Presidente da Assembleia Municipal e membro do conselho local de Educação) diferentes categorias e subcategorias que ilustram as nossas conclusões.

No que se refere à desconcentração de competências para os diretores dos Agrupamentos de Escola podemos entendê-la a partir da desconcentração da gestão de recursos humanos e financeiros. Conforme se constata na tabela acima apresentada são sobretudo elencados os domínios de ação identificados pelos atores: i) Grau de satisfação com a colocação do pessoal não docente: “Pela primeira vez, o rácio não docente foi cumprido em todas as escolas. Em todas as escolas. Não é. Portanto a nossa autarquia tem funcionado muito bem a esse nível” (Entrevista, AA1); ii) Manutenção das Escolas Básicas e de Educação Pré-Escolar (22,73%); iii) Quanto ao pessoal técnico, no qual se incluem os professores de atividades extracurriculares (AEC) a tutela pedagógica é assumida pelos Agrupamentos de Escola ainda que, o vínculo administrativo seja da competência dos serviços do Município. Na perspetiva dos diretores, são comprovadas as vantagens da desconcentração de competências, especialmente quanto aos recursos disponibilizados às escolas nos diferentes domínios, nomeadamente a manutenção e/ ou reparação de equipamentos ou de verbas para o SASE ou funcionamento das Escolas. No que se refere aos docentes de AEC a coordenação pedagógica é definida pelo Agrupamento de Escolas onde se integram, sendo que os procedimentos administrativos são assumidos pela Autarquia “Nós sempre assumimos que a coordenação educativa, a tutela pedagógica e a coordenação era feita pelas escolas e portanto, inclusivamente esses professores devem enquadrar-se nos departamentos respetivos de cada uma das escolas e pedimos também sempre a informação, relativamente à avaliação e essa é que conta” (Vereador do Pelouro da Educação e Cultura).

Conclusões

Apresentamos seguidamente algumas das conclusões do estudo: i) Entendemos que os Conselhos Gerais no quadro de uma democracia participativa e numa dimensão sociocomunitária podem constituir-se como potenciadores de uma autonomia das escolas, sustentados em processos deliberativos e numa construção coletiva da vontade da comunidade, numa verdadeira assunção das suas finalidades enquanto órgão de direção, se se libertarem de um mero seguidismo das orientações da administração educativa e /ou da gestão dos respetivos Agrupamentos, isto é, da anomia ou à mera aquiescência de ações e decisões heterónomas; ii) As fragilidades na participação de grupos específicos como os representantes dos funcionários, representantes designados pelo município e entidades da comunidade, embora caracterizados por constrangimentos distintos, podem constituir-se como limitadores da ação dos respetivos Conselhos Gerais; iii) A ação do diretor no conselho geral embora sem direito a voto torna evidente o seu protagonismo o que poderá constituir-se como constrangimento nos próprios processos de deliberação, entendida como processo de apresentação de razões entre iguais; A prestação de contas veiculada e reiterada como instrumento da autonomia, através da participação da comunidade na seleção do diretor, permitem identificar logicas distintas, mas confluentes; iv) Relativamente ao grau de concretização, do PE enquanto ação coletiva da comunidade, são sobretudo evidenciadas as atividades presentes no Plano Anual de Atividades, sendo que a participação dos pais parece remetida para atividades subsidiárias, como a colaboração na organização de atividades (sobretudo a partir das suas estruturas representativas) ou como meros espectadores das atividades desenvolvidas nas escolas; A descentralização de competências para a autarquia origina um movimento de desconcentração de poderes de competências para os diretores dos Agrupamentos de Escola. Se em termos hierárquicos a desconcentração se traduz na subordinação hierárquica de acordo com a leitura dos resultados obtidos, esta ação é entendida numa lógica de melhoria na prestação do serviço.

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (1999a). A escola entre o local e o global - perspectivas para o século XXI. Lisboa: Educa.
- Burbules, N. C. , & Torres, C.A. (2004). Globalização e educação: Uma introdução. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Orgs.), Educação e globalização. Perspectivas críticas (pp. 11-26). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1991). Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- Carbonell, J & Mesanza, L (1996). Contexto Legislativo y su repercusión en la organización de instituciones educativas. In G. Domínguez & J. Mesanza (Eds.), Manual de Organización de Instituciones Educativas (pp. 71-97). Madrid: Editorial Escuela Española.
- Caride, J., & Meira, C. (1995). A perspectiva ecológica: referência para o conhecimento e a praxis educativa. In A. D. Carvalho (Org.), Novas Metodologias em educação (pp. 135-169). Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2007). Autonomia das escolas. Políticas e medidas In eacea.ec.europa.eu. Acedido em 2 de Julho de 2010 em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php>.

- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Forth Way*. USA: Library of Congress Cataloging in Publications Data.
- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal (1987-2007). In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & H. Ferreira (Eds.), J. M. Alves (Coord.), *A autonomia da escola pública em Portugal* (pp. 43-55). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica. Fundamentos, métodos e técnicas* (2ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 2009).
- Martín-Moreno, Q. (1989a). El centro educativo versátil: La demanda de un nuevo tipo de Centro Educativo. In Q. Martín – Moreno (Ed.), *Organizaciones Educativas* (pp. 23-61). Madrid: Universidade Nacional de Educación a Distancia.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, M. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes. (Original publicado em 2007).
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research. Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Santo, P. E. (2010). *Introdução à metodologia das ciências sociais. Gênese, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Santos, B. S. (2001a). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento. (Original publicado em 1987).
- Santos, B. S. (2001b). Os processos da globalização. B. S. Santos (Ed.), *Globalização. Fatalidade ou utopia* (pp. 30-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2002c). *Introdução a uma ciência pós moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa. (Original publicado em 2000).
- Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Teodoro, A. (2008). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro (Org.), *Tempos e andamentos nas políticas de educação* (pp.19-38). Brasília: Liber Livro Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1972).
- Weber, M. (1983). *Fundamentos de sociologia*. (2ª ed.). Porto: Rés Editora.

Crise institucional/crise de identidade profissional: impactos iniciais do processo de transição das creches públicas da assistência social para a educação em um município brasileiro

Alexsandra Zanetti¹⁹⁸,¹⁹⁹

As políticas para a educação infantil no Brasil têm uma trajetória marcada por ações caritativas e filantrópicas, voltadas para fins assistenciais e, posteriormente, por um caráter “educacional” cujo objetivo era preparar a criança para a etapa posterior de sua escolarização (ensino fundamental). Por conseguinte, o atendimento à criança pequena foi fortemente associado ao combate à pobreza, à diminuição da mortalidade infantil, à necessidade de liberar a mulher para o trabalho, à função de compensar “carências” de toda ordem das crianças das camadas populares. A transição das creches da assistência social para os sistemas de ensino insere-se no interior das mudanças expressadas num reordenamento da legislação educacional que desde o final da década de oitenta, tem orientado a formulação de políticas públicas para a educação infantil nos municípios. Esse processo apresenta-se como uma tentativa de construir um novo cenário para a educação infantil, pois instituições historicamente vistas como assistenciais deveriam ser pensadas numa perspectiva educacional. Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento cujo objetivo é compreender que significados estão sendo construídos pelas coordenadoras/diretoras das creches públicas de um município brasileiro em relação ao recente processo de transição das creches vinculadas à assistência social para a Secretaria de Educação. Alguns objetivos específicos norteiam este estudo: (1) Identificar e analisar a política oficial de inserção das creches ao sistema de ensino no município em questão, (2) Compreender como as coordenadoras/diretoras de creches percebem e vivenciam a implementação das políticas de inserção das creches ao sistema de ensino, (3) Conhecer os principais embates e desafios que emergem no microcontexto das creches com transição dessas instituições da assistência social para a educação. Para materializar tais objetivos adotamos a abordagem do “Ciclo de políticas” sistematizada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores. Trata-se de um referencial inovador por envolver a articulação do macro e micro contextos na análise das políticas uma vez que o procedimento mais comum nas pesquisas em políticas educacionais é a adoção isolada de um desses enfoques. Utilizamos como instrumentos de produção de dados a análise documental, sessões reflexivas, além de pesquisa bibliográfica. Com a intenção de ampliar o debate no campo das pesquisas em políticas educativas e profissão docente, buscaremos neste texto focalizar as análises iniciais dos dados produzidos nas sessões reflexivas, por revelarem indícios da vivência de uma crise institucional e de identidade profissional pelas coordenadoras/diretoras desencadeada pelo processo de integração das creches, e ainda, a pouca participação dos sujeitos desse microcontexto (diretores e educadores) no processo de implementação da política investigada.

Palavras-chave: políticas educacionais- educação infantil- profissionais de creche

¹⁹⁸ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil

¹⁹⁹ Nas creches da rede pública do município de Juiz de Fora- MG a expressão “coordenadora” se refere as gestoras dessas unidades. De forma equivalente a expressão diretora é utilizada em muitos municípios brasileiros. Para identificar tal função passarei a designar as coordenadoras com a expressão “coordenadoras/diretoras”.

Introdução

A transição das creches da assistência social para a educação insere-se no interior das mudanças expressadas num reordenamento da legislação brasileira que desde o final da década de oitenta tem orientado a formulação de políticas públicas para a educação infantil. Tal movimento pauta-se numa concepção de criança cidadã, sujeito sócio-histórico e cultural cujo desenvolvimento ocorre de forma integral. Pressupõe ainda, a ruptura com modelos assistenciais, sanitaristas, preparatórios e a construção de um atendimento voltado para crianças pequenas sob a perspectiva educacional. A pesquisa em desenvolvimento busca investigar como as coordenadoras/diretoras²⁰⁰ das creches públicas do município de Juiz de Fora, localizado na Zona da Mata de Minas Gerais compreendem o processo de transição da gestão político-administrativa das creches da assistência social para a Secretaria de Educação, quando confrontadas com as perspectivas anunciadas na política oficial.

Adota-se como referencial teórico-metodológico o “Ciclo de políticas” formulada por Stephen Ball e seus colaboradores. Tal abordagem defende a noção de política como sendo ao mesmo tempo processos e resultados. Essa concepção possibilita pensar o processo político como não linear e não estruturado em etapas que vão desde a resolução de determinadas agendas até sua implementação nos espaços para qual se destinam com fins de obter certos resultados.

Ball e Bowe (1992) elaboraram a noção de processo político como um ciclo constituído por três contextos principais: (i) o contexto de influência (ii) o contexto da produção da política (iii) o contexto da prática. Tais contextos se inter-relacionam num movimento contínuo, como deve ser um ciclo, não apresentando um caráter sequencial, temporal ou hierarquizado.

As políticas educacionais são construídas e circulam nesses diferentes contextos da esfera social, espaços permeados de disputas e embates. Cada um deles pode ser entendido como uma grande arena que no seu interior comporta um conjunto de arenas públicas ou privadas, lugares e grupos de interesses.

O contexto de influência é o território onde surgem as políticas públicas de educação e seus discursos. Nesse contexto se movimentam arenas públicas formais como comissões e grupos representativos, organizações multilaterais, comunidades científicas, movimentos sociais dentre outras redes sociais que atuam “dentro e em entorno dos partidos políticos, do governo e do legislativo” (MAINARDES, 2007 p.29).

O objetivo desses grupos é influenciar o governo na definição das políticas. Trava-se então, entre as partes interessadas, uma luta “para influenciar a definição e as propostas sociais da educação, do que significa ser educado” (BALL & BOWE, 1992 p. 19).

É nessa esfera que os conceitos adquirem legitimidade e se transformam nos discursos norteadores da política. No entanto, na dinâmica de formação dos discursos, apenas alguns conseguem ganhar adesão, enquanto outros encontram mais dificuldades de se projetarem ou são ofuscados por argumentos mais contundentes que circulam nas arenas públicas mais visíveis. Esse embate, traz subjacente as ideologias e os interesses dos grupos e arenas que estão em disputa pela hegemonia dos discursos.

Por sua vez, o contexto da produção da política está relacionado a produção dos textos que representam as políticas educacionais e são materializados na forma de documentos oficiais, legislações, pronunciamentos, entrevistas, vídeos, etc.

²⁰⁰ As sessões reflexivas são entendidas como encontros de discussão que contam com a participação de pesquisadores e profissionais da creche (coordenadoras/diretoras).

Ball e Bowe (1992) pontuam que os textos resultam das disputas, negociações ou consensos de determinados grupos ou arenas que agem dentro dos diferentes espaços de produção textual concorrendo para o domínio da representação da política. Sendo assim, não se deve esperar uma coerência entre os textos de uma mesma política, que podem inclusive ser contraditórios.

Uma política educacional não se encerra com a produção dos seus textos. Ao contrário, a aprovação de uma legislação, a publicação de um documento oficial, a emissão de um comentário, desperta muitas interpretações, reações que têm desdobramentos nas escolas, nas creches dentre outras instituições do contexto da prática, e podem gerar mudanças no trajeto da política.

Dessa forma, para Ball e Bowe (1992) o contexto da prática é o *locus* privilegiado de interpretação e recriação da política educacional e não apenas de sua “implementação”. A leitura feita por professores e demais profissionais sobre os propósitos da política produz efeitos que acabam por reconfigurá-la. Os autores lembram que circulam nessa arena diferentes interpretações da política, porque essas são pautadas numa diversidade de histórias, experiências, valores e interesses dos sujeitos da prática. Esse quadro envolve disputas, pois há interesses divergentes em jogo. Certamente, algumas visões predominam, mas isso não anula a importância das demais no processo de reconstrução da política.

Neste texto, são tecidas breves considerações sobre a produção do texto da política investigada e as impressões resultantes de um primeiro exercício de análise dos dados produzidos em sessões reflexivas²⁰¹ realizadas com as coordenadoras/diretoras das creches.

A produção da política de integração das creches em Juiz de Fora -MG

A aprovação da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) trouxe várias mudanças para a educação infantil, tais como a inclusão das creches nos sistemas de ensino (art.89). Com a intenção de atender a legislação, a prefeitura de Juiz de Fora – MG começou a implementar ações como a celebração de convênios e buscou estabelecer negociações entre a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), órgão que por mais de vinte anos foi responsável pela gestão das políticas de assistência social no município e a Secretaria de Educação (SE/JF). Porém, esses passos foram ainda tímidos para romper com a segmentação na educação infantil municipal que continuou a conviver com a coexistência de creches e pré-escolas mantidas por diferentes instâncias governamentais.

Em 2004, por exemplo, foi firmado um convênio envolvendo a cessão de professores da rede municipal de ensino para atuarem com crianças de 4 e 5 anos nas creches. Essa experiência pôs em cena diferenças até então não confrontadas entre os profissionais da AMAC e os da SE/JF. O cotidiano das creches se transformou em palco dos questionamentos e conflitos desses atores, impulsionados pelas desigualdades na carreira, no salário e na jornada de trabalho. Situação silenciada no ano seguinte com a transferência das crianças da referida faixa etária para as escolas municipais de educação infantil que passou a atendê-las em um período parcial de quatro horas.

²⁰¹ Trata-se de um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF que vigorou de 1998 a 2006. (www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao)

Na ocasião, também não foi vislumbrada a possibilidade de transformar as creches em centros de educação infantil para abranger crianças de 0 a 5 anos e sua posterior incorporação ao sistema municipal de ensino, mas em seguida, a SE/JF iniciou o processo de criação de escolas de tempo integral, tentando suprir as necessidades das crianças que passaram para a sua rede.

Houve resistências por parte do governo municipal quanto à integração das creches mantidas pela prefeitura apesar de Juiz de Fora-MG ser um dos primeiros municípios a criar um programa de creche, conselho municipal de Educação, sistema de ensino e de ainda possuir uma legislação própria para normatizar o funcionamento da educação infantil, uma secretaria de educação com recursos humanos para acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, enfim, contar com toda uma estrutura,

A demora para iniciar esse processo pode ser atribuída às dificuldades de se encontrar mecanismos de repasse de verbas da assistência para a educação, à resistência para enfrentar problemas relativos ao quadro de pessoal da AMAC e ao interesse em manter práticas assistencialistas que faziam da creche uma fonte de votos nos momentos de campanha política.

Com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB²⁰² em 2007 os municípios passaram a receber recursos para toda educação básica, contemplando portanto, a educação infantil. Assim, a questão das verbas não era mais um impedimento para a integração das creches públicas na educação. E foi o interesse de receber a partir de 2009 os recursos do Fundo destinados as crianças de zero a três anos matriculadas nas creches públicas que levou o governo municipal a oficializar o início da transição das creches da AMAC para a Secretaria de Educação em dezembro de 2008. Essa foi uma das últimas medidas sancionadas por um governo que estava encerrando seu quarto ano de mandato.

Nesse período ocorreram várias reuniões envolvendo técnicos, chefias de departamentos da Secretaria de Educação, coordenação do Programa de Creches (AMAC) e prefeito com objetivo de traçar os princípios e as primeiras ações da política. A decisão da administração municipal foi pelo estabelecimento de um convênio, por tempo indeterminado, entre os dois órgãos. Embora esse grupo fosse predominantemente constituído por representantes da administração municipal, ocorreram segundo declarações informais de participantes, alguns embates nesse segmento devido a divergências de concepções de creche, que por sua vez, geraram diferentes entendimentos sobre a função das educadoras e a necessidade de sua valorização profissional.

O texto do convênio deixa explícito que seu objetivo é a conjugação de esforços com vistas a garantir a transição das creches da gestão da assistência para a SE/JF, em atendimento a Lei 9394/96 (LDBEN) e o Decreto 6.253/07(FUNDEB), sem prejuízo dos trabalhos educacionais e administrativos realizados pela AMAC.²⁰³

Com a publicação desse documento estava traçada a arquitetura da política. Além de ser responsável pelo repasse e fiscalização dos recursos financeiros do convênio, o município representado pela SE/JF passou a ter as atribuições de: (1) orientar e supervisionar o desenvolvimento das atividades previstas nos Planos de Trabalhos Administrativos e Pedagógicos; (2) promover a formação continuada dos profissionais da AMAC e (3) promover reuniões mensais administrativo/pedagógicas entre a SE/JF e a AMAC.

²⁰² Convênio n.02.2009.002 publicado em 01/03/2009

²⁰³ Apenas 15 a 20% dos 2100 funcionários submeteram-se à processo seletivo.

Por sua vez, cabe a AMAC: desenvolver “*atividades de educação e cuidado e administrativas com zelo e profissionalismo envolvendo todos os seus profissionais*”, selecionar os profissionais (habilitados), gerir os recursos do convênio e “*garantir a qualquer momento, o acesso da equipe gestora da SE/JF e de autoridade e técnicos do Município, ao local de funcionamento da Entidade Conveniente, fornecendo, quando solicitado, toda e qualquer informação ou documentação a ela relacionada*” (PCJF, 2009).

Para materializar o convênio, a nova administração municipal, criou em 2009, na SE/JF um Departamento de Educação Infantil e, no seu interior, a Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches que passou a ser responsável por um conjunto de atribuições relacionadas ao acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas creches.

Além de visitas às creches, a nova Supervisão passou a realizar reuniões mensais com as coordenador-diretoras para planejar os encontros de formação desenvolvidos nas unidades e tratar assuntos ligados as práticas pedagógicas, a organização e ao funcionamento das creches. Também começou a promover reuniões de formação no próprio contexto das creches, baseadas no processo de reflexão-ação-reflexão envolvendo a participação de todos os funcionários. Criou, ainda, um grupo de estudos sobre temáticas relacionadas a questões da infância e da educação infantil, tendo como público-alvo as coordenador-diretoras e algumas educadoras de creches (CESTARO; LAURO; NOCELLI, 2010).

Para isso, foi constituída no interior da Supervisão uma equipe de sete pedagogas. Antes da transição, o acompanhamento das atividades desenvolvidas nas creches era feito por uma equipe composta por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos da AMAC. Esses profissionais foram transferidos para outros programas mantidos pela assistência social.

Da forma como a política de integração das creches foi proposta no documento do convênio, parece que a intenção da administração municipal era garantir que o atendimento educacional das crianças pequenas nas creches municipais continuasse a ser desenvolvido pelos profissionais da AMAC (tradicionalmente assistência social), mas tentando imprimir-lhe aquilo que nos discursos e textos da política aparece como caráter *pedagógico*, referindo-se ao caráter educacional das práticas. E há uma crença de que, isso será viabilizado por via do acompanhamento *pedagógico* realizado pela SE/JF (educação) e da execução de atividades denominadas administrativas pela AMAC.

Essa fragmentação da gestão da rede de creches proposta na política pode gerar conflitos, pois os profissionais do contexto da prática estão sob a supervisão de duas instâncias diferentes: a AMAC com quem mantém um longo vínculo profissional e a SE/JF, cuja dinâmica de funcionamento era praticamente desconhecida. Todavia, com a transição a SE/JF passa ter todas as prerrogativas para acompanhar o que é a essência do seu ofício: os saberes e os fazeres da creche.

O uso dos termos “entidade conveniente” e “concessionária”, no documento do convênio e as atribuições estabelecidas para cada uma das partes, demarca que a relação da AMAC com a SE/JF é de prestação de serviço. Essa condição foi reforçada com as mudanças de natureza jurídica da AMAC como esclarecerei mais adiante. Assim, o texto da política dá mais poder a quem está na posição de contratante (SE/JF), até porque a princípio as creches estariam sendo inseridas no sistema de ensino. Contudo, isso não garante que a SE/JF exercerá mais influência ou será a instância de referência para os sujeitos do microcontexto da prática, mesmo porque a tendência é que esses sujeitos não se sintam parte desse sistema.

Se de um lado, o convênio pode ter sido a solução temporariamente encontrada para resolver a questão dos recursos humanos das creches, visto ser uma transição, por outro, a prorrogação dessa situação têm trazido muitas complicações para a implementação de uma política que é considerada pelas pesquisas como um dos maiores desafios dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, uma questão que atravessa e têm trazido muitas tensões para a implementação da política foi a natureza jurídica da AMAC ser alvo de questionamentos e de ações judiciais do Ministério Público Estadual(MPE) desde 2009.O órgão entende que apesar da AMAC ser vinculada à administração indireta do município e possuir natureza jurídica de direito privado, a mesma tem clara natureza jurídica de direito público, uma vez que responde por muitos anos pela política de assistência social do município e mantém um quadro com cerca de 2.100 funcionários, mantendo-se quase exclusivamente do repasse de verbas públicas. Do ponto de vista financeiro, ora a entidade era tratada como de natureza pública filantrópica, isentando-se das contribuições patronais junto ao INSS, ora como privada, abdicando-se inclusive de concurso público como forma de ingresso em seus quadros²⁰⁴.

Nessa linha de raciocínio, os educadores das creches, assim como os demais servidores assumiram seus cargos por meio de seleção e não de concurso público. Para resolver extrajudicialmente a situação administrativa da AMAC o MPE propôs que o prefeito assinasse um termo de ajustamento de conduta e extinguisse a entidade, estipulou um prazo de 180 dias para demitir os funcionários e realizar concurso público para o provimento dos cargos. Com a recusa do acordo, **foram propostas duas Ações Cíveis Públicas.**

Dentre essas, uma afetava mais diretamente o funcionamento das creches por solicitar a extinção da AMAC e impedir que a entidade realizasse novas contratações de funcionários até o julgamento final, mesmo que em caráter de substituição, ficando também o município impedido de celebrar novos convênios ou efetuar novos repasses, com exceção daqueles vigentes que poderiam ser prorrogados nas mesmas condições atuais.

Em 2010, alegando a existência de um número expressivo de vagas ociosas nas creches, tendo em vista a capacidade de suas instalações e diante da impossibilidade da AMAC contratar novos funcionários, a SE/JF remanejou os funcionários de uma creche para outras unidades a fim de ampliar a capacidade de atendimento. Para substituí-los na creche de origem, foi firmado um convênio com uma tradicional instituição de ensino da cidade de caráter filantrópico e foram matriculadas mais oitenta crianças que aguardavam no cadastro. (ZANETTI, 2010)

A medida enfrentou a oposição dos profissionais de creches, pessoas da comunidade, organizações sindicais que a interpretaram como uma tentativa de privatização das creches públicas. Os profissionais das creches convocaram a comunidade, e juntos abraçaram simbolicamente a creche cedida, em defesa da manutenção do caráter público da instituição e protestaram contra as transferências realizadas.

Houve uma audiência pública na Câmara de Vereadores para discutir o tema. Os coordenadores/diretores e demais profissionais das creches paralisaram suas atividades e lotaram o plenário da Câmara, mesmo após a ameaça da prefeitura de não repasse dos recursos do convênio para AMAC, caso isso ocorresse. Esse

²⁰⁴ Os dados foram produzidos nas sessões reflexivas realizadas com as coordenadoras/diretoras das 23 creches públicas do município de Juiz de Fora-MG no interior da pesquisa Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche em desenvolvimento no grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância – LEFoPI/UFJF.

evento foi gravado e pode ser utilizado como uma fonte de dados sobre a produção dos textos da política investigada, pois registra as intervenções de diversos atores (secretários municipais, representantes da AMAC, lideranças sindicais, pessoas da comunidade etc.). Cabe esclarecer que mesmo após a suspensão da liminar que impedia novas contratações, a SE/JF realizou mais dois convênios com instituições filantrópicas até o final de 2012.

A batalha jurídica da AMAC continua e as decisões encontram-se nas mãos das instâncias superiores. A última sentença dada pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST) mantém a anulação do seu plano de cargos e salários, o que se confirmado implicará na demissão dos funcionários admitidos sem concurso após 1988.

O encontro com a palavra das coordenadoras-diretoras das creches: primeiras impressões do campo

Os dados produzidos nas sessões reflexivas realizadas em outubro de 2008 e maio de 2011 são o foco dessa pequena análise. Foi nesse espaço coletivo de produção e compartilhamento de sentidos e interpretações das questões que perpassam o cotidiano das creches que o grupo de coordenadoras/diretoras manifestou suas inquietações com a notícia do início do processo de transição da gestão político-administrativa dessas unidades da assistência social (AMAC) para a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE-JF).²⁰⁵

Alguns minutos de silêncio na sessão de outubro, logo após a pesquisadora/coordenadora da sessão indagar sobre a data do próximo encontro foi o primeiro indicativo de que um quadro de incerteza, apreensão e instabilidade estava instado na rede de creches da AMAC. A demora em revelar o motivo da incerteza da continuidade de sua partição na pesquisa e a dificuldade para nomeá-lo, sinalizou que as coordenadoras/diretoras estavam vivendo uma situação delicada, uma “crise” como definiu uma delas. Aqui encontrei pistas para esboçar algumas categorias. Denominei a primeira categoria como “A participação dos sujeitos do contexto da prática na elaboração da política”:

Pesquisadora: É integração, né? Vocês tão falando da integração? Coordenadora/diretora A: É, educação, que ninguém sabe nada!

Coordenadora/diretora V: A gente nem sabia que era integração!

Pesquisadora : (inaudível) mas tem uma lei que, não sei se (inaudível), mas tem uma lei que fala que até o fim de 2009...

Coordenadora/diretora A: Então, é isso mesmo!

Coordenadora/diretora V: Mas pra gente é transição.

Pesquisadora: Não, mas pra integração tem que ter a transição.

(Sessão Reflexiva I)

²⁰⁵ Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (ufmg). Pesquisadora do Grupo Gestrado/UFMG, da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO) e da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (REDE ASTE). E-mail: sdgmufmg@gmail.com.

Esse diálogo indica que os fundamentos e propósitos da integração das creches no sistema de ensino eram desconhecidos por grande parte do grupo de coordenadoras/diretoras, mas seus impactos já eram sentidos no contexto da prática.

Embora não seja possível detectar por quais vias (se oficiais ou não) a notícia da transição chegou às coordenadoras/diretoras, o fluxo do diálogo travado na sessão reflexiva, forneceu indícios de que não estava garantido, até aquele momento, um espaço de discussão entre os representantes do governo e os demais profissionais sobre essa questão.

Coordenadora/diretora P: ... porque nós estamos vivendo um momento de transição, né da AMAC para a Secretaria de Educação, entendeu? E a gente, o grupo todo, nós estamos sentindo falta disso, de sermos ouvidas, de sermos entendidas e poder nos posicionar, entendeu? (Sessão Reflexiva I)

Essa fala ilustra essa situação e traduz o desejo das coordenadoras/diretoras de se posicionarem, de assumirem um papel mais ativo frente a um processo que aparentemente estava sendo formulado apenas no âmbito macroestrutural, pelos técnicos e chefes de departamentos municipais. Isso traz a suposição que a produção dos textos da política (documentos, legislações, orientações etc) também deve ter ficado pelo menos nesse período inicial, restrita a esses atores.

No entanto, como acredita Ball e Bowe (1992) os educadores não são leitores ingênuos desses textos, como sujeitos históricos possuem experiências, valores, interesses que servem de parâmetro para suas interpretações. No microcontexto os discursos, os textos, as ações da política são interpretadas, podem ganhar novos sentidos que geram diversas implicações para o trabalho ali realizado. O contexto da prática é assim a esfera privilegiada de resignificação da política.

Uma segunda categoria foi denominada “Os impactos iniciais da política: crise institucional/crise de identidade profissional”:

Coordenadora/diretora V: A primeira coisa que eu queria falar é o seguinte: que a nossa relação precisa ser estabelecida aqui do ponto de vista pessoal. Porque a gente, a gente tá vivendo numa crise institucional muito grande, que a gente tá sem identidade, então até que isso bloqueie um pouco a gente tá (inaudível) a gente não sabe o que vai acontecer na nossa vida (inaudível)... se a gente vai tá no Programa de Creche, sabe, porque... (risos) agente não sabe... falou isso, fulano falou aquilo... (Sessão Reflexiva I)

Um número significativo de coordenadoras/diretoras acompanham a trajetória das políticas de atendimento à criança no município de Juiz de Fora há pelo menos uma década. Nesse período, essas profissionais conviveram com vários governos, suas propostas e orientações político-administrativas, testemunharam a consolidação de uma rede de creches que nasceu de movimentos comunitários e que assumiu contornos de um atendimento voltado, prioritariamente, para crianças de baixa renda. Experienciaram uma situação de trabalho marcada por jornada longa de trabalho, baixos salários e falta de incentivos para sua formação. Sob a gestão do órgão responsável pela execução das políticas de assistência social do município(AMAC), construíram suas práticas embasadas em propostas construídas pelo Programa de Creches e nesse contexto, construíram sua identidade profissional.

Esses excertos revelam que mesmo antes do processo de transição ser implementado de fato, nas creches, suas coordenadoras/diretoras já diagnosticavam a existência de “crise institucional” na AMAC e,

por conseguinte, uma crise de identidade nesse grupo de profissionais. Considero essa “crise” o primeiro impacto da política no contexto da prática.

Por se tratar do momento inicial de implementação da política, a crise pode ser atribuída a um desconhecimento das reais intenções da administração municipal com relação ao processo de inserção das creches no sistema municipal de ensino, das consequências dessa ação para seu futuro profissional e para a complexa rotina creches. Esse sentimento de incerteza, e a insegurança por ter que lidar com uma nova situação, parece ter contribuído para que a política fosse recebida pelos coordenadores-diretores como uma possível ameaça aos seus empregos, e uma desvalorização de sua trajetória profissional.

Os diálogos da sessão reflexiva de 2011, portanto, dois anos após a SE/JF ter assumido o acompanhamento pedagógico e a AMAC responder apenas pelas questões administrativas das creches, indicam que essa fragmentação da gestão das creches, em duas instâncias diferentes contribuiu para o agravamento da crise de identidade das coordenadoras/diretoras.

As coordenadoras/diretoras recebem orientações e acompanhamento das duas instâncias. Afirmam categoricamente que são funcionárias da AMAC, prestando um serviço para a Secretaria de Educação, mas ficam divididas quanto a quem devem atender como chefe. Por sua vez, a Secretaria de Educação é olhada como o lugar de formação, de resolver questões “ligadas a criança”.

Coordenadora/diretora S: Acho que pra todo mundo tá claro essa questão, somos funcionárias da Assistência, prestamos serviço à Secretaria, em que sentido? A administração hoje das creches é de competência da AMAC, a supervisão pedagógica é de competência da Secretaria. Nós, enquanto hoje coordenadoras, fazemos os dois papéis, então nós estamos fazendo a coordenação pedagógica e a administração, somos os gestores dentro a unidade. Por isso que a gente faz esse papel de dizer que temos duas chefias né, porque se compete a função de AMAC, resolução de funcionários e tal é a AMAC que a gente se reporta, e no que se compete a decisões pedagógicas, por exemplo, projeto político pedagógico, isso tudo a gente se reporta a Secretaria. (Sessão Reflexiva II)

Para atender a legislação a SE/JF tirou da coordenação das creches os profissionais que não eram pedagogos, de modo a assegurar essa função fosse exercida por pessoas com formação específica para dar conta dos aspectos pedagógicos e administrativos inerentes, e indissociáveis da gestão dos espaços educacionais.

No entanto, suponho que as coordenadoras tenham incorporado a lógica fragmentada de gestão presente no processo de transição. Isso porque, as coordenadoras/diretoras entendem que na creche estão exercendo duas funções, mas externamente respondem separadamente por elas (AMAC e SE/JF).

Acreditam que atender as demandas de duas instâncias e ter assumido uma dupla função na creche (coordenação pedagógica e administrativa) foi uma grande mudança e trouxe uma sobrecarga de tarefas:

Coordenadora/diretora I: (...) é uma mudança grande mesmo, né? Você tem que assumir as duas funções, de coordenador mais a parte pedagógica, né? E a gente tem ali tempo pra continuar fazendo, executando, né? E, além disso, a gente tem as outras questões da AMAC que a gente também sempre faz, né? ... teve uma semana que eu acho que eu fui a creche só um dia. Falei assim... Nossa tanta reunião! Entendeu? Por quê? Você tem que vir nas reuniões pertinentes da AMAC e as reuniões pertinentes da Secretaria de Educação. (Sessão Reflexiva II)

As coordenadoras/diretoras deixam transparecer que a AMAC tem uma ascendência maior sobre elas, mas negam a existência de uma relação hierarquia entre essas instâncias. Entendem que não há quem tenha detenha “um poder maior ou menor”, são “competências diferentes”.

Consideram que processo de acolhimento da SE/JF não foi tranquilo, pois as técnicas da SE/JF chegaram com muita teoria, desconsiderando a experiência acumulada com crianças de zero a três anos. Avaliam que após muitos encontros de formação e nas visitas realizadas as creches, a SE/JF passou a conhecer melhor as práticas desenvolvidas nas creches, percebeu que elas tinham muito a dizer, a confiança e o respeito profissional foi se instituindo. A formação foi apontada como um aspecto positivo da transição, porque além de estreitar os laços entre os coordenadores e a SE/JF possibilitou o acesso a leituras, a troca de experiências, e forneceu subsídios para reflexões sobre as práticas em curso nas creches.

Coordenadora/diretora I: E a própria Secretaria assim, num todo, não só delas, né? Quando você ia, por exemplo, num encontro de, de profissionais de três anos na Educação Infantil que tinha os professores, né? Da rede, então eles se referiam a creche assim, né? Até com algum exemplo que algum profissional dava, então (rum rum rum) aqueles risinhos, aquele ar de pouco caso. E hoje a gente sente assim, que não tá dessa forma, eu acho que até os demais profissionais da Secretaria já absorveram que as creches fazem parte da Secretaria. (Sessão Reflexiva II)

Coordenadora/diretora P: Da Secretaria! Eles, é, ainda não tem o hábito, eles falam nas escolas, não sei o quê. Mas aqui ainda não tem o hábito de falar de creche. Então assim, a gente percebe que elas estão. (Sessão Reflexiva II)

Coordenadora/diretora G: Na minha concepção eu acho que nós estamos aprendendo juntas, porque elas têm a teoria e nós temos a prática, né? Então hoje nós, elas estão começando, nós estamos começando a caminhar juntas. (Sessão Reflexiva II)

A solicitação da SE/JF de registros das atividades realizadas nas creches é vista como “controle”, uma forma de avaliação institucional e paradoxalmente como um avanço para o trabalho. Mudanças de postura com relação à avaliação na/das práticas desenvolvidas na creche foram relatadas. Muitas creches estão investindo na compra de equipamentos como máquinas fotográficas e filmadoras.

Uma coordenadora/diretora pontuou que se as creches tivessem registros das práticas, teria sido mais fácil esse contato inicial com SE/JF. Os relatos delas não foram suficientes para dar visibilidade ao trabalho realizado nas unidades, que possuía uma dimensão pedagógica. Para ela, antes da transição a creche fazia “assistência social associada ao pedagógico” e não, assistencialismo. A falha do Programa de Creches foi não ter o hábito de registrar o que era feito.

Perspectivas da pesquisa

A interpretação aqui iniciada sobre o processo de construção dos textos da política será aprofundada e ampliada com a incorporação de outros documentos tais como orientações, pronunciamentos e com dados complementares obtidos em entrevistas a ser realizada com os formuladores da política, visto que se restringiu ao texto do convênio, principal documento produzido no início da formulação da política.

Uma leitura superficial parece situá-lo como um texto *rearderly*, aquele que não oferece muito espaço para uma “interpretação criativa” (BOWE & BALL, 1992 p.11). Em tom prescritivo, a implementação da política

aparece sistematizada em ações como repassar, fiscalizar, executar, garantir dentre outros verbos, sem permitir muitos questionamentos.

Talvez pela necessidade de operacionalizar as primeiras ações, ou pela falta de uma tradição participativa no processo de formulação das políticas públicas, parece ser comum que os textos iniciais tenham um caráter mais prescritivo. Ainda assim, os textos são passíveis de reinterpretações. Será necessário analisar as características dos textos secundários da política investigada, se houve espaços para a participação dos profissionais da creche na construção dos textos e quais grupos ou sujeitos tiveram suas vozes incorporadas ou não.

Mainardes (2007) com base nas ideias de Ball adverte que na arena do contexto de influência e no contexto da produção do texto da política apenas determinadas agendas são aceitas como legítimas e algumas vozes são ouvidas. Sendo assim, o exercício de analisar o percurso de uma política educacional implica em “incorporar não somente as vozes ouvidas e incluídas, mas também as vozes deixadas de lado e não ouvidas” (p.105).

Nesse sentido, foi também apresentado um primeiro ensaio da análise dos dados produzidos nas sessões reflexivas de 2008 e 2011. Esses encontros não tiveram como foco principal de discussão a temática desta pesquisa , mas os diálogos ali travados possibilitaram a construção de seu objeto de investigação e revelam algumas impressões daqueles que no macrocontexto da prática tem vivido a implementação da política de integração das creches no sistema de ensino.

Nas narrativas apresentadas, encontram-se questões que podem ser retomadas e servir de elementos disparadores de novos diálogos. As categorias esboçadas na tentativa de organizar esse emaranhado de falas têm caráter provisório, e merecem ser lapidadas com mais rigor.

Na volta ao campo, sob a perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, pretende-se colocar os sujeitos do contexto da prática em confronto com dados encontrados no contexto de produção de textos da política de modo que seja possível identificar em suas falas percepções, vivências e recontextualizações dos discursos e textos que atravessam o processo de transição das creches da assistência social para a educação. Sendo assim, buscarei nas palavras das suas diretoras/coordenadoras impressões sobre o processo de formulação dos documentos produzidos e as interpretações desses no microcontexto das creches.

Referências bibliográficas

BALL, J.S (1994).Education reform: a critical and post-structural approach.Buckingham: Open University Press.

BOWE,R; BALL, J.S; GOLD, A(1992). Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. London and New York:Routledge,.

_____.Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Diário Oficial da República Federativa do Brasil . Brasília, DF, 23 dez.1993.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB,

regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <
www.planalto.gov.br>.

CESTARO, P.M.R.; LAURO, B.R.; NOCELLI, Z (2010). As creches públicas de Juiz de Fora no processo de formação em contexto. In: ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. Anais. do XV ENDIPE.

MAINARDES, J (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr.

_____ (2007). Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez,.

ZANETTI, A (2010). Entre a história e seus desafios: por um contexto de pesquisa. In: SILVA, Léa Stahlschmidt P; LOPES, Jader Janer Moreira. Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias. EdUFF.

Resistência e organização sindical dos docentes das redes públicas de ensino de minas gerais

Savana Diniz Gomes Melo²⁰⁶, Maurício Estevam Cardoso²⁰⁷, Marcos Wellington de Lima²⁰⁸

RESUMO

O artigo apresenta e discute a resistência e a organização sindical dos docentes que atuam em escolas públicas no Estado de Minas Gerais, a partir dos dados do *survey* da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB). No desenvolvimento do texto procura-se, primeiramente, apresentar alguns aportes teóricos sobre a resistência dos trabalhadores e sobre a organização sindical docente, à luz dos quais se analisam os dados. Em seguida, procura-se apresentar elementos elucidativos das organizações sindicais dos docentes no estado de Minas Gerais. Busca-se compor um panorama dessas organizações e comparar alguns de seus traços distintivos e aproximativos. Posteriormente, são apresentados e analisados os dados do *Survey* relativos à resistência e à organização sindical dos docentes coletados em escolas das redes públicas de ensino localizadas na capital, Belo Horizonte, e nos municípios de Bambuí, Formiga, Paracatu e Raul Soares. O trabalho é concluído com algumas considerações gerais em que se procura destacar resultados encontrados na pesquisa e enfatizar tensões e desafios enfrentados pelo movimento docente. Aponta também temas lacunares na pesquisa acadêmica relativos à ação e a natureza do Estado e de sua atuação como empregador na atualidade.

Apresentação

Este artigo analisa a resistência e a organização sindical dos docentes que atuam em escolas públicas no Estado de Minas Gerais²⁰⁹, a partir dos dados do *survey*²¹⁰ da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB).

No desenvolvimento do texto procura-se, primeiramente, apresentar alguns aportes teóricos sobre a resistência dos trabalhadores e sobre a organização sindical docente, à luz dos quais se analisam os dados. Em seguida, procura-se apresentar elementos elucidativos das organizações sindicais dos docentes no estado de Minas Gerais. Busca-se compor um panorama dessas organizações e comparar alguns de seus traços distintivos e aproximativos. Posteriormente, são apresentados e analisados os dados do *Survey* relativos à resistência e à organização sindical dos docentes coletados em escolas das redes públicas de

²⁰⁶ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorando do programa de pós-graduação em Educação dessa mesma instituição. Professor da rede municipal de Belo Horizonte e pesquisador do grupo de Política e administração de Sistemas de Ensino, da FaE/UFMG. E-mail: mecardoso@yahoo.com.br.

²⁰⁷ Mestre em Educação e Especialista em Ciência Política. Pesquisador do Grupo Gestrado/UFMG. E-mail: mw.lima@uol.com.br.

²⁰⁸ Este texto foi elaborado com o apoio de integrantes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), que generosamente levantaram informações, disponibilizaram e/ou ajudaram a extrair, organizar ou ler os materiais do *survey*, entre outros. Nossos agradecimentos a todos, especialmente aos estudantes Carlos Alexandre da Silva e Alexandre William Barbosa Duarte.

²⁰⁹ O *survey* da pesquisa TDEBB foi precedido de pesquisa documental realizada em todos os estados e municípios participantes, com o objetivo de retratar a política educacional em cada um desses locais, bem como caracterizar suas redes de ensino. Um dos itens indicados para levantamento foi a organização político-sindical dos docentes. Contudo, esse tópico não foi prioritário na pesquisa documental o que deixou lacunas em alguns dos estados e municípios pesquisados. No Estado de Minas Gerais, esse tema foi objeto de outra pesquisa vinculada ao GESTRADO, que ofereceu aportes para a análise dos dados do *survey*.

²¹⁰ Uma síntese de diferentes perspectivas é apresentada em MELO (2009).

ensino localizadas na capital, Belo Horizonte, e nos municípios de Bambuí, Formiga, Paracatu e Raul Soares.

O trabalho é concluído com algumas considerações gerais em que se procura destacar resultados encontrados na pesquisa e enfatizar tensões e desafios enfrentados pelo movimento docente. Aponta também temas lacunares na pesquisa acadêmica relativos à ação e a natureza do Estado e de sua atuação como empregador na atualidade.

Aportes teóricos sobre resistência dos trabalhadores e organização sindical docente

Existem modos variados dos trabalhadores enfrentarem as dificuldades diárias em seu trabalho. Estas formas de enfrentamento constituem a luta dos trabalhadores contra as precariedades das condições de trabalho, a desvalorização a que são submetidos, a intensificação do trabalho, a alienação, etc. Tais enfrentamentos são concebidos como formas de resistência. O conceito de resistência é compreendido a partir de diferentes referências, que informam as distintas concepções teóricas de seus autores, à luz das quais se busca interpretar os dados do *survey* da pesquisa TDEBB.

Em uma das perspectivas as formulações sobre o conflito social e resistência têm referência em autores do campo marxista. Em outra, se fundamentam sob a ótica foucaultiana.

Na primeira parte-se do pressuposto que em sociedades organizadas sobre a forma capitalista o trabalho não ocorre sem luta. Ela é inerente à sociedade e nela se manifesta ininterruptamente, em múltiplas formas. Em última análise, os trabalhadores procuram através de ações diversificadas, direta ou indiretamente, escapar da alienação e do controle que lhe é imposto, da dominação e da exploração.

O conceito de trabalhador não se refere estritamente ao trabalhador com vínculo formal de emprego, ou àquele envolvido no trabalho industrial. Não envolve somente o trabalhador envolvido no trabalho produtivo, mas engloba todo aquele que, para sobreviver nessa sociedade, tem que vender a um empregador a sua força de trabalho física ou mental (PARO, 2002). Portanto, o conceito de trabalhador engloba os docentes e todas as demais categorias que atuam no ensino, seja no setor privado ou público.

Alguns autores²¹¹ denominam as ações empreendidas pelos trabalhadores contra a precariedade das condições de seu trabalho como manifestações de conflito e de resistência e afirmam que estes se fazem presentes em sociedades divididas em classes sociais. Os trabalhadores diversificam e reinventam suas formas de resistência em todos os espaços em que atuam. No Brasil não faltam exemplos: a Greve do Zelo dos metalúrgicos em São Paulo, operação linguição ou tartaruga, greve da amnésia, casas coloridas do Banco Nacional da Habitação, destruição de artefatos do trabalho e de símbolos da submissão; grandes greves por salário e jornada de trabalho.

No campo da educação não é diferente. Pode-se considerar a escola um espaço de contradição, portanto, um local propício às manifestações de luta, tanto por ser um local de trabalho, quanto pela própria natureza da atividade de ensino, onde se presentificam práticas marcadas por fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, trabalhistas, entre outros.

²¹¹ Sobre o sindicalismo no Brasil Cf.: MATTOS (1991); MATTOS (1999); GIANNOTTI (2009).

A escola caracteriza-se por relações de produção capitalistas, constituindo-se como espaço de conflito e resistência, cujas manifestações ocorrem em proporções semelhantes a outros locais de trabalho.

Os docentes são responsáveis pela implementação das leis de educação e das políticas da escola, mas não participam de sua formulação e avaliação. Tanto o processo quanto os resultados de suas atividades são controlados por forças externas. Os professores são submetidos a um processo de alienação tanto quanto outros trabalhadores. E lutam contra essa alienação. Em suas lutas cotidianas surgem elementos embrionários, capazes de gerar uma nova forma de organização social, um novo comportamento, uma nova mentalidade humana.

Por essas razões os trabalhadores docentes resistem. Para Bernardo (1991, p. 61-62) que apresenta minuciosa tipificação da resistência dos trabalhadores e afirma que estes "(...) recorrem a [...] formas de resistência e revolta tão variadas e complexas [...] mas todas têm em comum uma consequência imediata: a redução do tempo de trabalho incorporado [...] Não há organização capitalista do processo de trabalho que não tome em conta essas formas de resistência e revolta e que não se destine a eliminá-las ou assimilá-las. [...] É nessa perspectiva [...] que deve entender-se a luta de classes." Para o autor, as formas de resistência podem ser caracterizadas pelo modo de organização, que podem ser individuais ou coletivas. As formas individuais, sejam elas passivas ou ativas, condenam-se de antemão a não ultrapassar o âmbito do capitalismo e a não contestar o seu principal fundamento. As formas coletivas, passivas ou ativas, são aquelas em que os trabalhadores se reúnem num organismo único, de modo que o ponto de referência é a globalidade dos que nela estão empenhados. Os conflitos que se organizam de forma coletiva e ativa, e apenas eles, rompem positivamente com a disciplina capitalista, substituindo-a por outro sistema de relacionamento social. E essa é, em sua visão, a definição da autonomia dos trabalhadores na luta.

O campo de manifestação do conflito é ampliado por Bruno (1985), para quem a luta ocorre tanto entre pólos antagônicos, quanto no interior das próprias classes operária e dominante, o que ela qualifica como conflito interclasse e conflito intraclasse. Esses dois níveis de luta são indissociáveis e as estratégias de resistência obrigam o capital a repensar novas formas de exploração e, impulsionam o processo de mudança no capitalismo que, por sua vez, engendra novas formas de resistência dos trabalhadores.

A complexidade da resistência pode ser encontrada também na análise de Chauí (1986) que chama a atenção para sua formulação contraditória e evidencia que esta pode ser difusa ou localizada em ações coletivas ou grupais; dá-se por meio de um conjunto de práticas ambíguas e dispersas, num misto de recusa, aceitação e conformismo a ela, podendo dar-se de diferentes formas: rebeldia, apropriação e reinvenção.

Castoriadis (1985), ao categorizar as lutas dos trabalhadores, desvenda que estas podem ser explícitas ou implícitas. As lutas explícitas são as protagonizadas pelos sindicatos, partidos, como greves importantes e são compreendidas como momentos históricos do segundo tipo de lutas; lutas implícitas são concernentes ao processo permanente de organização e ação cotidianas. São implícitas à existência do trabalhador. Dela nascem os elementos embrionários de uma nova forma de organização social, de um novo comportamento, de uma nova mentalidade humana. Para Castoriadis, a luta compreende três aspectos fundamentais: a ação, a organização e os objetivos.

E, por fim, Pasquino (1998) afirma haver diversos tipos de conflitos e também diversos níveis em que se pode situá-los. Os tipos de conflito se distinguem em função de determinadas características objetivas. São

elas: i) as *dimensões*, o que se mede pelo número de participantes; ii) a *intensidade*, medida pelo grau de envolvimento dos participantes, na sua disponibilidade a resistir até o fim; iii) os *objetivos*, cuja distinção habitual, porém insuficiente aos olhos do autor, refere-se aos que almejam mudança *no* sistema e os que propõem mudanças *do* sistema. Outro aspecto importante levantado pelo autor refere-se à forma de manifestação dos conflitos. Segundo ele, a experiência mostra que o conflito nem sempre está em ato e não necessariamente se desenvolverá abertamente. Para que se verifique um conflito aberto e manifesto, é necessário que os trabalhadores tenham já constituído uma forma de organização, quer se trate de um grupo organizado estável ou de um grupo que apresente uma liderança natural carismática. Uma diferença básica entre conflitos organizados e não organizados apontada pelo autor reside no fato de que, nos primeiros, “a insatisfação poderá ser traduzida em objetivos reivindicáveis e negociáveis e poderá, portanto, ser composta” e, nos segundos, a situação de conflito “não desemboca em negociações” (p. 229). Contudo, as formas de conflito organizado não esgotam todas as manifestações conflitivas no trabalho, pois há manifestações que, frequentemente ambivalentes, são formas de conflito individual e não organizado, entre as quais se incluem rotatividade, absenteísmo, sabotagem, indisciplina e outros comportamentos rotulados como desafeição ao trabalho. Com base em conclusões de várias pesquisas, afirma parecer sustentável a tese de que os conflitos organizados e não organizados têm funções alternativas, intercambiáveis. Para exemplificar, Pasquino recorre aos estudos sobre uma empresa automobilística na qual se observou uma diminuição de greves e um aumento do absenteísmo, de rotatividade e de acidentes em lugares onde os líderes sindicais mais combativos se demitiram. O inverso também foi observado em outras pesquisas.

Como se pode depreender, o tema da resistência é intrincado e essas análises se complementam tentando capturar a complexidade que o envolve. A organização sindical emerge, portanto, como uma forma de resistência que em tese, adquire a dimensão explícita e coletiva.

Na segunda perspectiva que orienta a análise dos dados do *survey* fundamentada em Foucault, compreende-se as práticas não institucionalizadas de resistências dos docentes a partir do conceito de “lógicas de ação”. Faz-se necessário apontar a distinção entre lógica de ação e estratégia. De acordo com Van Zanten (2006, p. 196), a lógica de ação refere-se à orientação global das atividades de uma instituição (a autora utiliza o conceito para analisar as ações das escolas), supõe uma racionalidade que pode ser reconstituída *a posteriori* a partir da análise do discurso dessas instituições. Ao contrário da estratégia, segundo essa autora, a lógica de ação não pressupõe que os sujeitos envolvidos no processo estejam conscientes dos efeitos de suas escolhas ou atuem baseados em princípios racionais-instrumentais, mas, antes, estariam orientados por escolhas axiológicas.

Na perspectiva foucaultiana, parte-se do pressuposto de que se há essas resistências, há uma oposição a algo, considera-se a copresença de um *outro* antagônico. No entanto, buscar compreender como o poder se exerce é tomar por objeto de análise as relações de poder e não “o poder”, essencial e unitário. Essas relações não se constituem como uma estrutura suplementar, ao contrário, elas se entrelaçam no próprio tecido social (FOUCAULT, 2010).

Compreendendo o exercício do poder como um modo de ação de alguns sobre outros (FOUCAULT, 2010), uma relação de poder se articula a partir de dois sistemas: “que o ‘outro’ seja reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2010, p.287-288). Nesse sentido, o exercício do poder consiste em conduzir condutas dos indivíduos ou dos grupos.

A partir desse pressuposto, pode-se pensar as resistências como lógicas de ação de confronto, pois “no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência” (FOUCAULT, 2010, p.293-294). Nesse sentido, buscar compreender formas de resistência dos docentes frente às políticas implementadas, seja pelas instituições públicas municipais ou estaduais, seja pelas instituições conveniadas, focos do *survey*, seria o ponto de partida para uma compreensão mais empírica das relações de poder.

Seguindo a categorização estabelecida por Foucault (2010), pode-se afirmar que essas resistências não estão restritas a uma forma política particular de governo. Por isso, pode se caracterizar, ainda, tais resistências como lutas imediatas, que miram o que está mais próximo, focando aqueles que exercem sua ação sobre os indivíduos. As resistências acabam por questionar o próprio estatuto do indivíduo, pois ao mesmo tempo que afirmam o direito da diferença, buscam agarrar-se a uma identidade estável, no caso a identificação a um grupo profissional próprio.

Ainda na perspectiva foucaultiana são identificadas três tipos de lutas: contra as dominações políticas, contra as explorações econômicas – essas duas formas são mais incisivamente capitaneadas pelos sindicatos – e contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão. Estas últimas não seriam canalizadas por vias institucionalizadas, como sindicatos e associações, antes, lutas menos ruidosas, que se desenvolvem sobre a vida cotidiana imediata, nos locais de trabalho, nas conversas informais, nos encontros de grupos no interior das escolas, nos espaços formalizados ou não, na explosão verbal ou nos silêncios. Dessa forma, compreende-se que os docentes engendram resistências buscando liberar-se a si próprios de um tipo de individualização, buscando desenvolver novas formas de subjetividade. Como vaticina Foucault (2010), “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (p.283).

À luz desse conjunto de referências aqui aportadas se busca identificar e refletir sobre a resistência e a organização político-sindical dos docentes manifestas na pesquisa TDEB em Minas Gerais, como estas se expressam no banco de dados da pesquisa, o que se abordará posteriormente a uma breve caracterização das organizações sindicais que representam os docentes no setor público, no estado e na capital mineira, e nos municípios participantes da pesquisa

Organização sindical no Brasil

Diferentemente das associações profissionais que são de pertencimento obrigatório para o exercício de uma atividade, as organizações sindicais são de pertencimento optativo e nascem com a intenção de obter forças, pela reunião de seus membros, contra os empregadores.

O sindicalismo como movimento generalizado é fruto do crescimento do trabalho assalariado *capitalista* e provém de uma tradição sociopolítica ligada a uma visão transformadora da sociedade. As primeiras associações sindicais eram consideradas subversivas. A repressão por parte do Estado era habitual. A condição de ilegalidade se associou muitas vezes a formas turbulentas de protesto social.

O movimento sindical é, portanto, o mais antigo e significativo movimento social das sociedades capitalistas. Como tal ele não é estático, está permanentemente transformando-se e desenvolvendo novas formas de

organização e ação, mesmo na atualidade, quando se tem multiplicado outros movimentos sociais, o que expressa crescente heterogeneidade, o movimento sindical segue sendo significativo, ainda que muitas vezes debilitado. Uma crescente perda de capacidade organizativa vem promovendo o enfraquecimento em alguns setores, tanto por sua lógica de representar trabalhadores com vínculos formais de emprego quanto pelo esvaziamento de suas estratégias tradicionais de luta. Entretanto, ao lado do refluxo das grandes lutas, observa-se que não há queda no índice de filiação dos trabalhadores e que, em geral, ocorreram algumas conquistas dos trabalhadores em consequência de suas lutas sindicais.

No Brasil, a história do sindicalismo sofre grandes impactos a partir da década de 1930, decisiva para a organização do sindicalismo que ainda hoje conserva suas marcas²¹². Nesse período cria-se o Ministério do Trabalho (1930), regulamenta-se a sindicalização das classes patronais e operárias e cria-se as Juntas de Conciliação e Julgamento (1931). A Constituição do Estado Novo determina a unicidade sindical. Dessa forma constitui-se o arcabouço legal que culminou na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ordem jurídica e política que balizou as ações do trabalho organizado no movimento sindical e vigoraria tanto em períodos de governos eleitos quanto ditatoriais, até a atualidade.

Para fixar tal ordem, cuja essência é o tripé que sustenta o corporativismo - trabalho, capital e Estado -, o governo usou da persuasão e da coerção, encontrou consentimento e resistência, mas no final prevaleceu a CLT.

No Regime Militar implantado a partir de 1964, os sindicatos e suas direções foram fortemente reprimidos. A Lei de Greve foi limitada e a estabilidade no emprego foi substituída pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, dentre outras medidas.

No final dos anos 1970, a emergência do movimento grevista e reivindicatório que se iniciou dentro das fábricas foi combativo à ditadura militar. Neste período movimentos populares se articulavam com os movimentos sindicais. Tais processos desencadearam um ciclo de greves de trabalhadores do setor metalúrgico no ABC Paulista²¹³ a partir de 1978 e que se desdobrou até meados da década de 80. Surgem nesse contexto o que se convencionou chamar de “novo sindicalismo”, as raízes do Partido dos Trabalhadores (PT) e da fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Negando os pilares do sindicalismo de Estado, o novo sindicalismo buscava a liberdade e autonomia sindical propugnada nas Convenções 87 e 151 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que tratam da liberdade sindical e da garantia de negociação coletiva na administração pública. Propunha-se, no lugar do verticalismo que dividia os trabalhadores em categorias profissionais com um único sindicato por base territorial, uma estrutura que combinava verticalidade e horizontalização. Em síntese, o novo sindicalismo propunha a ruptura com o corporativismo e o enfrentamento direto entre capital e trabalho. Apesar dos esforços, a incapacidade de se desvencilhar da estrutura sindical oficial e até certo ponto se adaptar a ela, impediu que tal propósito fosse efetivado na prática.

Paralelamente ao surgimento das organizações sindicais dos trabalhadores em geral, surgem as organizações sindicais dos trabalhadores docentes. Na América Latina, a história da organização sindical desses trabalhadores, como afirma Tiramonti (2001), se relaciona diretamente com o desenvolvimento dos

²¹² O ABC Paulista compreende a Região da Grande São Paulo e é formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo e São Caetano do Sul.

²¹³ Cf.: OLIVEIRA (2002); GONÇALVES (2003); FARDIN (2003).

sistemas educativos da região, com os modelos de acumulação adotados, com as necessidades do Estado de ampliar sua base social e com os regimes políticos vigentes.

Os países que se modernizaram mais cedo na região apresentaram desde o princípio do século XX um crescimento significativo de seus sistemas de educação, logo registraram também a formação de movimentos de professores. Esses movimentos transformaram-se em sindicatos nas duas primeiras décadas do século: Argentina (1917), Chile (1903) e México (1920) e tiveram, no início, uma orientação mutualista, dirigida a ações de ajuda mútua ou sociabilidade e lazer dos professores. Só nas décadas de 1960 a 1970, pelo tipo de produção em que basearam suas economias, pela permanência de estados oligárquicos, pela presença de ditaduras militares tradicionalistas ou por uma mescla de tudo isso, surgiram associações de professores em outros países da região, como em El Salvador (1968) e na República Dominicana (1961). Os movimentos de professores, a partir dos anos 1950, transformaram-se em organizações sindicais e se articularam de modo bastante intrincado com as instituições e práticas do poder. Seus membros abandonaram paulatinamente sua identificação com o funcionalismo estatal para integrar-se à massa de assalariados, que se confrontava com a classe patronal através de suas organizações, para a atualização de seus interesses e obtenção de melhoras na repartição dos recursos. Para Tiramonti, (2001), ainda que os sindicatos tenham sido incorporados à malha de poder nesse período, a articulação entre eles adquiriu formas distintas nos vários países, em função da estrutura institucional de poder, das características das elites de governo e da cultura política dominante.

Considerando que os processos de diferenciação funcional, próprios da modernização política, não tiveram um desenvolvimento completo na região, Tiramonti (2001) afirma que, em muitos dos países, as fronteiras entre as lideranças de uma e outra organização (sindicato e Estado) são bastante mutáveis, havendo frequentes intercruzamentos entre as burocracias estatais e sindicais. Com relação aos anos 1990, as reformas trouxeram um determinado sentido para as mudanças nos modos de articulação entre os atores e na reorganização do campo, estabelecendo novas condições para a ação coletiva. Entre suas conclusões, Tiramonti (2001) chama a atenção para o fato de as reformas educativas dos últimos anos trazerem à região um conjunto de valores e modelos organizacionais que sindicatos e professores consideram alheios às concepções com base nas quais construíram suas identidades e fundamentaram sua ação coletiva. Em alguns casos, tais reformas geram a percepção de fim de um ciclo e de ameaça de expulsão que condiciona os comportamentos resistentes e, em outros, uma adaptação compulsiva que anula as contribuições individuais. Além disso, o modo como os sindicatos se articularam tradicionalmente com a estrutura de poder e os professores condiciona abertamente suas estratégias. Prova disso é que, nos países onde os sindicatos conservaram certa autonomia em relação às direções de partidos políticos e mantiveram fortes articulações com a base de seus representados, registram-se uma ampliação das alianças, dos temas de discussão e uma diversificação de estratégias de ação. Já nos países onde os sindicatos não definiram um espaço de autonomia em relação aos partidos políticos, mantiveram-se as tradicionais estratégias de confrontação ou de incorporação à estrutura de poder.

Adentrar o universo dos sindicatos de docentes não é tarefa simples, pois tais organizações mantêm, em muitos países, segundo Loyo (2001, p. 75), um estilo próprio, herança do sindicalismo tradicional e da cultura do magistério, que guarda distância e se esquia do contato com outros grupos. A partir de seus estudos, Loyo (2001) afirma que as organizações docentes na América Latina são sumamente heterogêneas, mas é possível destacar traços que parecem configurar um perfil geral (p.67). Afirma ainda a

autora que no discurso das organizações docentes existem certos temas comuns, como a: defesa da escola pública e a exigência de que o Estado cumpra com suas obrigações em matéria educativa; luta contra qualquer medida privatizadora; denúncia constante sobre o caráter excludente das políticas neoliberais; inclusão de temas da globalização e do papel dos organismos internacionais; exigência de maior participação dos docentes no debate e na formulação das políticas educativas; e importância da profissão docente e a necessidade de valorizá-la.

Em que pesem as recentes transformações operadas nos sindicatos docentes, como de resto ocorre com os demais sindicatos de trabalhadores, que pode ser sintetizada em uma crise de representação, convém destacar uma permanência curiosa no âmbito das ações do Estado, na sua condição de empregador.

No Brasil, por exemplo, as Emendas Constitucionais de 1969, 1974, 1976, 1985 escusavam categorias do funcionalismo de se organizarem. Prevalencia o Artigo 566 da CLT que proibia a organização dos funcionários públicos em sindicatos. Ainda que na prática, nesse período, em geral, associações construídas dentro de um quadro de resistência à ditadura militar, instalada em 1964, lutavam por questões específicas de uma categoria ou de um setor do funcionalismo, em geral conectadas com a luta mais geral que se travava naquele momento. No final da década de 1970, a abertura política e o processo constituinte abriram espaço para a inserção na Constituição de 1988 do direito à livre organização sindical e à greve, cuja regulamentação foi negligenciada até o atual contexto.

Permanece ainda hoje a tendência de limitação ao exercício da atividade sindical de servidores públicos, bem como o não-reconhecimento do seu direito de greve, apesar de ambos garantidos na Constituição. Especialmente quanto às greves, não faltou, nos últimos anos, por parte do Governo Federal, a adoção de medidas punitivas aos que participaram de movimentos grevistas e paralisações. Convém destacar que após o transcurso das sucessivas greves do setor federal, desde 2001, em que a força do movimento docente e de outros trabalhadores não docentes foi demonstrada, o Governo Federal brasileiro apresentou conjuntos de instrumentos reguladores do direito de greve dos servidores públicos, caracterizados como “pacotes antigreve”. Em 2012, ante a mais longa e intensa greve das Instituições Federais de Educação (IFE), causada, principalmente, pela insatisfação dos professores com a desestruturação na carreira e as precárias condições de trabalho, uma nova proposta de regulamentação do direito de greve dos servidores públicos é apresentada pelo Governo Federal e ocupa lugar de destaque na mídia. Essa proposta traz à baila, novamente, sob a retórica de defesa dos direitos e interesses dos usuários dos serviços públicos, sobretudo da área da saúde e da educação, a restrição ao direito de greve.

Não há novidade nesse tipo de postura, que demonstra como o conflito que emerge no trabalho no setor público continua a ser tratado e revela não só a ausência de disposição para a negociação, mas também a intenção de quebrar as resistências do movimento sindical e prosseguir com as reformas no setor público, sem as contestações de seus servidores, seguramente mais sensíveis e aguerridos na defesa do direito ao trabalho e da qualidade dos serviços públicos.

As últimas décadas podem ser caracterizadas, no Brasil e em outros países da América Latina e da Europa, como um período em que se processaram grandes mudanças na educação, que abrangeram a organização escolar, a organização do trabalho escolar, a estrutura e organização dos sistemas de ensino, os níveis, etapas e modalidades de educação, as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação, entre outras.

No Brasil, essas transformações foram marcadas pela contenção do gasto público, implicando em tentativa de maior aproveitamento dos recursos já empregados ou comprometidos com o setor educacional, sob a justificativa da necessidade de modernização administrativa e busca de maior efetividade das políticas públicas. Ainda que reconhecida a existência de diferenças regionais e estaduais na implementação dessas mudanças no país, é possível afirmar que estas, em geral, trouxeram novas exigências profissionais aos docentes, sem que as necessárias condições objetivas de trabalho fossem garantidas.²¹⁴ Tais exigências têm resultado em maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno; intensificação e precarização do trabalho²¹⁵; adoecimento dos docentes; entre outras. Nesse quadro, os docentes têm respondido de diferentes maneiras, inclusive no que tange a sua filiação e participação em sindicatos. Por outro lado, as organizações sindicais, que também experimentam significativas transformações nas últimas décadas, têm sido chamadas a participar e opinar na formulação, gestão e execução das políticas públicas, nas Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho, Emprego e Renda, no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) entre outras, o que se lhes apresenta novos e complexos tensionamentos. Contudo, tais organizações e suas ações têm sido pouco estudadas, embora se verifique o crescimento do interesse pela temática nos últimos anos²¹⁶.

Não obstante, é fato inegável que o sindicalismo docente da educação básica no Brasil é tardio em relação ao sindicalismo operário (DAL ROSSO & LÚCIO, 2004) e que esse atraso pode ser compreendido pelas condições objetivas (expansão do ensino, condições de trabalho e existência de interesses contraditórios nessas condições) e subjetivas (ideias, valores e concepções que os professores possuem sobre sua profissão e sobre a prática sindical) que atuaram como fatores impeditivos do aparecimento desse tipo de organização a tempo (CRUZ, 2008). Desde seu surgimento, os sindicatos docentes possuem história complexa e têm assumido, na atualidade, assim como os demais sindicatos de trabalhadores, configurações diversas concernentes à estrutura e organização, abrangência, relações e distribuição de poder em seu interior, ações, prioridades, fontes de recurso, relações e vinculações com as estruturas de poder no Estado e com a sua própria base, entre outras.

O sindicalismo docente em Minas Gerais é exemplo emblemático dessa assertiva e o estudo comparado das organizações existentes pode contribuir para a compreensão da complexidade que caracteriza a prática social no campo educacional; do papel que estas e seus coletivos vêm desempenhando ante as atuais políticas educativas; e dos limites e desafios postos para a luta coletiva dos docentes por essa via.

Uma investigação associada à Pesquisa TDEBB sobre as Organizações Sindicais dos docentes da Educação Básica sediados na capital mineira em 2010, cuja síntese será apresentada no próximo tópico, permitiu construir uma visão geral e comparada de algumas dessas organizações.

²¹⁴ A precarização do trabalho docente tem sido analisada por autores como Robert Castel (1998) e Márcio Pochmann (1999) que apontam fortes evidências de precariedade nas condições de emprego, de trabalho e de remuneração, não condizentes às múltiplas exigências dirigidas ao trabalhador. O conceito de processo de precarização do trabalho é tratado por POCHMANN (1999), em seus estudos sobre a temática do mundo do trabalho no final do século XX. O autor identifica variáveis que caracterizam tal processo, sobretudo a partir da década de 90, entre os quais se destacam a redução dos custos do trabalho, expressa em baixos salários; a elevação das jornadas de trabalho e a progressiva perda de direitos dos trabalhadores. Evidências de precariedade nas condições de emprego, de trabalho e de remuneração na função docente são apresentadas por OLIVEIRA (2004); SAMPAIO & MARIN (2004); ASSUNÇÃO E OLIVEIRA (2009); SOUZA (2009).

²¹⁵ Cf. GINDIN & MELO (2001).

²¹⁶ Pesquisa intitulada História e Estratégias de Resistência das Organizações Sindicais dos Docentes da Educação Básica de Minas Gerais, vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestrado/UFMG.

Organizações sindicais dos docentes em Minas Gerais

O estudo das organizações sindicais dos docentes da Educação Básica sediados na capital mineira em 2010²¹⁷, sintetizada neste tópico, objetiva fornecer uma visão panorâmica e comparada dessas organizações.

Foram enfocadas no estudo a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) e a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), cujos docentes eram organizados, respectivamente, no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) e no Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-Rede/BH). A Rede conveniada foi representada pelo *Sindicato* dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado de Minas Gerais (SENALBA-MG), que congregava os docentes da educação infantil das escolas conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte.

A representação dessas organizações apresentou-se bastante heterogênea no que concerne ao tipo de trabalhador que agrega; às dependências administrativas a que se referem; e às etapas e/ou níveis da educação nacional a que se vinculavam os docentes. O Sind-UTE/MG e o Sind-Rede/BH representavam trabalhadores em educação que atuam em redes públicas que ofereciam educação básica. Em ambos, o maior contingente de filiados era constituído por professores. O SENALBA-MG, em meio a um universo fragmentado de trabalhadores do Sistema S, da assistência social, de entidades sem fins lucrativos, de associações, de fundações, de cursos livres, etc., representava, também, os trabalhadores de creches e, entre estes, os educadores infantis das escolas conveniadas da PBH²¹⁸, que compunham uma pequena minoria na base da organização.

Quanto à abrangência territorial, predominava a representação estadual, que implicava maior complexidade em termos de organização e proximidade com a base.

O Sind-UTE/MG e o SENALBA-MG tinham abrangência estadual, com subsedes no interior do Estado (80 e 6, respectivamente), sendo que o primeiro representava também redes públicas municipais que não possuíam sindicato próprio. O Sind-Rede/BH abrangia a rede municipal circunscrita à capital mineira.

Os sindicatos representativos das redes públicas tinham o universo de sua base mais definido e de fácil acesso nos órgãos oficiais. O Sind-UTE/MG, em um universo de 398 mil trabalhadores da educação, contava, com 83 mil filiados. Sua base era heterogênea, composta por trabalhadores com distintas vinculações na REE/MG - efetivos, efetivados e designados - Estes últimos, temporários, que alcançavam a marca de 40% do total de trabalhadores do estado. Sobre as redes municipais do interior, não se conseguiu obter informações, mas há também indícios de existência de grande heterogeneidade. Como na RME/BH não havia contratação de professores temporários, o Sind-Rede/BH tinha uma base mais homogênea em termos de vínculos trabalhistas. Em um universo de 13 mil trabalhadores da educação, registrava, em 2010, 4.411 sindicalizados. Contudo, verificou-se nos últimos anos, um processo de privatização que se expressava pela via da Caixa Escolar, mediante a contratação de mais 70 auxiliares de escola contratados, precariamente, fora do quadro e que por essa razão não podiam ser representados formalmente pelo

²¹⁷ O Sindicato dos Empregados em Instituições Beneficentes, Religiosas e Filantrópicas do Estado de Minas Gerais (SINTIBREF-MG) também representa os educadores infantis das creches conveniadas, mas seu estudo ainda não foi objeto da pesquisa sobre as organizações sindicais dos docentes em Minas Gerais, anteriormente referida.

²¹⁸ Cf. OLIVEIRA E VIEIRA (2010).

sindicato, embora lhes viesse sendo dado apoio e orientação; e pela via de onerosas parcerias, a exemplo do Projeto Floração, desenvolvido em parceria com a Fundação Roberto Marinho - um misto de educação a distância e presencial para certificação de crianças do ensino fundamental.

Dos 2.218 filiados do SENALBA-MG, aproximadamente 618 eram trabalhadores de creches e, dentre estes, 524 eram de Belo Horizonte. Do total de trabalhadores de creches, o sindicato contava com a filiação de 349 educadoras infantis no estado sendo que destes, 275 eram de Belo Horizonte e se distribuíam nas 168 creches conveniadas que reconheciam o sindicato como o representante sindical de seus trabalhadores.

Quanto à forma de organização interna dos sindicatos pesquisados, verificou-se que todos possuíam direção colegiada, o que, em tese, indica uma tendência de adoção de relações de poder mais horizontais, e pode favorecer o estabelecimento de relações democráticas no interior da organização, mas que necessitaria de confirmação pela prática social cotidiana dessas organizações.

O tamanho das diretorias das organizações também variou muito e havia grandes discrepâncias. Enquanto o Sind-UTE/MG e o SENALBA-MG possuíam diretorias praticamente do mesmo tamanho, inclusive nas subsedes (17 diretores e 38 subsedes para o primeiro e o 17 na sede e 36 nas subsedes para o segundo) o Sind-Rede/BH contava com uma diretoria composta por 30 diretores, mas com apenas 8 deles atuando diretamente na sede do sindicato.

No que tange a relação e interação com a base, verificaram-se estratégias comuns e algumas diferenças. Uma generalidade é que todos os sindicatos pesquisados possuíam *site* e utilizavam a *internet* como importante meio de informação, divulgação, correspondência e pesquisa da organização. Outra é que todos recebiam individualmente os filiados na sede da organização, para o que estas contavam com estrutura para atendimento. Eventos coletivos tais como assembleias, congressos e reuniões com a base eram realizados somente pelo Sind-UTE/MG e pelo Sind-Rede/BH.

Nos três sindicatos pesquisados, reivindicava-se a sua autonomia política, mas seus dirigentes afirmaram filiar-se e/ou desenvolver relações muito próximas a partidos políticos. Diretores do Sind-UTE/MG e do SENALBA-MG eram filiados ou tinham aproximação com o PT, enquanto no Sind-Rede/BH a filiação ou proximidade de diretores se dava com o PSTU.

Em relação à vinculação com centrais de trabalhadores, também se observa grande variação, o que guarda relação direta com as orientações partidárias dos dirigentes das organizações e expressa a fragmentação sindical também nesse nível da organização. Enquanto o Sind-UTE/MG e o SENALBA-MG se vinculavam à CUT, o Sind-Rede/BH se vinculava à Central Sindical Popular (CSP-CONLUTAS).

Todos os sindicatos pesquisados possuíam como principal fonte de financiamento as cotas de seus agremiados, mas os valores se diferenciavam. Enquanto o Sind-UTE/MG e o Sind-Rede/BH contavam com a cota mensal fixa de 1% do salário dos sindicalizados, o SENALBA-MG recebia 1% do salário dos associados com salário igual ao salário mínimo vigente e 2% dos que recebiam acima de 1 ½ salário mínimo.

As demandas dos filiados aos sindicatos em geral são variadas, mas nas organizações pesquisadas a maior parte delas referia-se aos serviços de assistência jurídica. No Sind-UTE/MG, se buscava a mediação em aposentadorias, enquanto no SENALBA-MG a procura era por esclarecimento de dúvidas e homologação de rescisões contratuais.

Em todos os sindicatos pesquisados havia um expressivo aparato jurídico, em geral com oferta de plantões de atendimento aos filiados, já que a procura era muito grande. Isso denota que muito dos objetos de conflito no campo da educação são tratados e deliberados pela área judicial, em detrimento da via política. Em caso de ações coletivas vitoriosas, que em geral levam anos para o desfecho, um percentual sobre os ganhos dos trabalhadores é devido ao sindicato, o que, também, constitui uma significativa fonte de rendimentos das organizações que, entretanto, é de difícil captura.

O SENALBA-MG registrava, também, significativa demanda de serviços assistenciais, especialmente para a saúde, o que pode ser indício, de um lado, da ausência ou existência precária de assistência nessa área que os trabalhadores de sua base detêm. De outro, pode indicar a presença da perspectiva assistencialista que marcou e ainda marca muitas organizações sindicais de trabalhadores.

Embora todos os dirigentes dos sindicatos pesquisados tenham afirmado reconhecer a importância da realização de atividade de formação política junto aos associados, nenhum dos sindicatos realizava qualquer tipo de atividade sistemática de formação política dirigida aos associados.

O Sind-Rede/BH realizava esse tipo de formação voltada aos diretores do sindicato. Um diretor do Sind-UTE entrevistado afirmou considerar a greve o principal instrumento de formação política da organização. No SENALBA-MG, um diretor afirmou que a organização pretendia dar início a atividades dessa natureza por meio de um projeto intitulado Cidadania e formação profissional, que seria inaugurado em breve.

Os argumentos justificadores da falta ou insuficiência de formação política foram a ausência de tempo dos trabalhadores filiados, inexistência de espaços nas escolas e falta de condições por parte da própria organização para essa oferta.

Essa foi uma breve visão panorâmica das organizações sindicais dos docentes sediadas na capital mineira, como referido anteriormente. Ainda não foi realizada em profundidade a caracterização das organizações sindicais dos docentes que atuam nos municípios do interior. O que se conseguiu levantar nos quatro municípios da amostra da pesquisa TDEBB é que em nenhum deles existe subseção do Sind-UTE/MG e em alguns, há apenas sindicatos dos servidores gerais da Prefeitura, que reúnem todas as categorias profissionais da municipalidade.

Os docentes do município de Bambuí, por exemplo, eram representados pelo Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Divinópolis e Região Centro-Oeste de MG, que possuía sede e foro na cidade de Divinópolis e englobava mais de 50 municípios. De acordo com as informações obtidas da direção da entidade, os docentes representavam cerca de 80% dos filiados e constituíam o segmento mais atuante nas lutas do sindicato. Entretanto, não foi possível o fornecimento de informações precisas sobre a base e os docentes do município.

Em Formiga, a organização que representava os docentes era o Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Formiga e Região (SINTRAMFOR). Em Raul Soares o Sindicato dos Servidores Públicos de Raul Soares (SINDSRAUL) que fundado recentemente, em Março de 2005, tinha sede e foro no próprio município.

Em Paracatu, a representação era realizada pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Paracatu (SINDSPAR) que, também, possuía sede e foro no próprio município. Sem uma representação própria e próxima nos municípios do interior, a organização político sindical dos trabalhadores docentes é dificultada e estes se tornam mais vulneráveis às pressões locais.

Participação político-sindical e resistência dos docentes em Minas Gerais: dados do Survey

Ao todo no país foram entrevistados 8.712 indivíduos (casos válidos) nos sete estados pesquisados²¹⁹. No Estado de Minas Gerais foram realizadas 1.385 entrevistas com os docentes das redes públicas de ensino de creches conveniadas. O questionário/entrevista utilizado na pesquisa foi composto por 85 questões. Sua grande abrangência resultou a composição de um vigoroso banco de dados que permite tratar dados globais do país, bem como desagregá-los por estados e municípios que compuseram a amostra, por redes de ensino, etapas da educação básica, entre outras variáveis, com múltiplas possibilidades de tratamento. O tratamento dos temas resistência e organização político-sindical, embora não prioritário, constitui um dos objetivos específicos da investigação²²⁰ e foi contemplado em um bloco de quatro questões, sendo duas dedicadas a mensurar a filiação, a participação nas ações do sindicato e a avaliação das ações do sindicato pelos docentes e uma a capturar as formas de manifestação dos docentes frente a medidas que interferem em seu trabalho. Os resultados desse bloco serão abordados nos próximos tópicos.

Filiação

Dos 1.385 respondentes ao questionário 880 (65,3%) afirmam não vincular-se a sindicato e 481 (34,7 %) afirmam possuir vínculo sindical. Os sindicalizados estão distribuídos entre as redes municipais (46%) e a rede estadual (45%) e uma pequena parcela (9%) nas instituições educacionais conveniadas com a Prefeitura, que só aparecem na capital e no município de Raul Soares. Belo Horizonte apresenta maior número de respondentes (350) sendo a maior parte deles (50,29%) vinculados à Rede Municipal de Belo Horizonte (RMEBH), enquanto 38,29% respondentes são da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REEMG) e 11% de creches conveniadas.

A maior filiação a sindicato em Minas Gerais se verifica no ensino fundamental (58,14%), seguida da educação infantil (19,45%). Essa tendência se reproduziu na maioria dos municípios até porque o maior número de respondentes (801) em Minas Gerais atua só no ensino fundamental. Chama a atenção a sindicalização na educação infantil em Belo Horizonte que é a segunda maior no município, inclusive maior que a do ensino médio. Indicativos para essa situação podem ser encontrados no contexto atual, na expansão dessa etapa em função do FUNDEB (incorpora a Educação Infantil) e ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) (construção de prédios escolares) como também na forma diferenciada sob as quais são integrados os seus quadros, constituídos por educadores infantis. A criação dessa nova função rompe com a noção de carreira única e apresenta para essa categoria condições de trabalho mais precárias. A luta da categoria foi e continua sendo contra essa medida diferenciadora. Esse também tem sido o posicionamento do Sind-Rede/BH que tem essa reivindicação como ponto de sua pauta

Alguns autores²²¹ argumentam que o poder sindical se mede mais pelo poder de iniciar ações coletivas, encerrá-las quando for o caso, ou impedir que ocorram sem o consentimento do sindicato, do que pela capacidade de arregimentar filiados. Isto porque a filiação sindical não denota necessariamente disposição para a ação coletiva, que é, em última análise, a forma efetiva de exercício de poder por parte dos sindicatos. A filiação ao sindicato é, portanto, um dos indicativos utilizados para aferir a densidade e a

²¹⁹ Cf. Informações Gerais sobre a pesquisa TDEBB podem ser obtidas no site <<http://trabalhodocente.net.br/pesquisa.php>>.

²²⁰ Cf. PIZZORNO, 1978; TILLY E TILLY, 1998.

²²¹ Na Pesquisa considera-se sujeito docente os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência. Cf. site <http://trabalhodocente.net.br/relatorio_sinopse.pdf>.

representatividade sindical trabalhadores, mas tomado de forma isolada e descontextualizada ele não só é insuficiente como pode induzir ao equívoco. Posto isso, há que se considerar que muitos fatores incidem sobre as taxas de filiação e sua análise deve se dar de forma articulada a outras variáveis.

No Brasil os trabalhadores não necessitam filiar-se a sindicatos para ter acesso aos resultados de suas lutas, que são extensivos ao universo de sua representação. O sindicato único na base territorial é seu representante compulsório. Apenas os filiados votam em eleições sindicais, mas os que não são filiados participam e, em geral ativamente, em medidas de força protagonizadas pelas organizações sindicais.

A média de filiação sindical no Brasil gira em torno de 20%, taxa estável há anos, embora se observe reconfiguração interna de seus integrantes. Ante essa taxa geral, o resultado da filiação dos docentes na pesquisa TDEBB (37,6%), apresenta-se muito mais expressivo. Contudo, é importante destacar que o conceito ampliado de docência utilizado na pesquisa²²², inclui respondentes que não são propriamente professores. Muitos deles possuem formação ou vínculo empregatício, como é o caso de estagiários e oficineiros, ou possuem vínculo fraco, como ocorre com os contratados por tempo determinado. Essa condição tende a dificultar a vinculação sindical.

Por outro lado, a pesquisa contou exclusivamente com informantes em atividade, o que exclui os trabalhadores aposentados, geralmente computados nos números dos sindicatos. Como se sabe, na atualidade, os aposentados representam número significativo de filiados e, em alguns casos, alcançam a maioria, com percentuais acima de 50% do total de filiados a sindicatos. Trata-se de um contingente de trabalhadores filiados que vem sofrendo grandes perdas com as últimas medidas dirigidas aos inativos.

Outro fator a ser considerado, como já referido, é a precariedade salarial dos docentes da educação básica no Brasil, o que implica, em muitos casos, baixa margem consignável nos vencimentos dos docentes, dificultando ou mesmo inviabilizando a contribuição sindical requerida, em geral em torno de 1% dos salários. Além disso, a contribuição que é operada pelo poder público é em geral submetida a trâmites burocráticos, que também dificultam ou inviabilizam a vinculação sindical.

O quadro geral em que se inserem as organizações sindicais dos docentes no Brasil é caracterizado por grande heterogeneidade e fragmentação. Os sindicalizados estão distribuídos entre redes municipais e estaduais e uma pequena parcela se encontra em instituições privadas conveniadas. A maior presença de sindicalizados é verificada nas capitais. A organização dos docentes no interior é dificultada pela ausência de uma entidade sindical que os agregue e os represente no próprio município. Há sindicatos estaduais e municipais de docentes ou trabalhadores da educação, mas existem também, sindicatos dos servidores da Prefeitura (servidores gerais municipais) e sindicatos que englobam regiões dos estados, reunindo grupos de municípios, como se verifica em Minas Gerais.

Formas de participação

Em Minas Gerais, entre os docentes filiados a sindicato se destaca a não participação nas decisões e ações sindicais (49%). Entre os sindicalizados que afirmam participar, a forma que mais se destaca é a participação esporádica (39,29%) enquanto a participação ativa contou com 11,23%.

²²² Cf. ENQUITA (1991), APPLE e TEITELBAUN (1991), CONTRERAS (2002) TARDIF e LESSARD (2005), HYPÓLITO (1991), OLIVEIRA E MELO (2006).

Os motivos da sindicalização e da participação não foram perguntados diretamente no questionário, mas há algumas hipóteses que devem ser confirmadas em estudos posteriores. São elas a ausência de formação política dos professores, a falta de credibilidade na ação política dos sindicatos, o distanciamento das direções e suas bases, as dificuldades com a burocracia dos sistemas de ensino, mas sobretudo, a falta de tempo dos professores ante a intensificação do trabalho a que estão submetidos.

Muitos estudos têm demonstrado a precarização²²³ e a intensificação do trabalho docente. A luta por aumentar rendimentos e responder aos múltiplos requerimentos que são dirigidos a esses trabalhadores em sua jornada de trabalho e para além dela, tem implicado exercício de atividades em mais de uma instituição escolar, trabalho em dois ou três turnos, e desenvolvimento de atividades laborais em seus tempos livres. Esse quadro não pode ser deixado de considerar na análise da participação político-sindical desses trabalhadores em seu cotidiano, contexto em que a pesquisa foi realizada.

Afora isso, há que se considerar que em situações de conflito, como greves, a participação ativa extrapola os trabalhadores sindicalizados e alcança um universo muito maior da base representada pelo sindicato. Nesses momentos, se verifica maior mobilização dos trabalhadores em torno de interesses comuns constantes da pauta de reivindicação, se intensifica a comunicação entre direção e sindicato, os trabalhadores se apropriam de conhecimentos antes dispersos e ou inacessíveis, e, em geral, se promove uma grande formação política, que pode vir a constituir em acúmulo de forças coletivas para lutas futuras, independentemente de filiação ao sindicato.

Filiação/Tipo de Participação/Escolaridade

Ao cruzar a filiação sindical, tipo de participação e a escolaridade dos informantes, observa-se que entre os que possuem pós-graduação, a sindicalização é maior, e também é maior o número de respondentes que afirmam participar de forma ativa nas decisões do sindicato. Essa relação também é observada entre os que afirmam ter graduação, porém com uma significativa queda em relação aos pós-graduados. E a relação se repete entre os que alegam possuir ensino médio, em que a participação ativa se apresenta com números ainda mais reduzidos que os expressos entre os graduados. Pode-se inferir que a maior escolaridade do docente guarda relação positiva tanto com a filiação sindical quanto com a participação ativa nas decisões e ações sindicais.

Tal correlação dá indícios e pode ser analisada a luz da concepção que considera o direito à educação como deflagrador e estimulador da tomada de consciência e reivindicação de outros direitos (sociais, políticos, trabalhistas).

Filiação/tempo de trabalho na Educação

Ao se relacionar o tempo de trabalho em educação à filiação sindical percebe-se, como se observa no Gráfico 1, que à medida que se passa das faixas de tempo de trabalho na educação temos um aumento do número de docentes que se encontram filiados ao sindicato e participam ativamente nas tomadas de

²²³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Pesquisadora do Grupo Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FaE/UFMG) e da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO). Membro da Direção Colegiada da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (REDE ASTE). E-mail <sdgmufmg@gmail.com>.

decisão. Uma hipótese possível de se trabalhar seria a de que docentes com mais tempo de magistério viveram um período no qual os sindicatos conseguiam canalizar expectativas de transformação da sociedade através da educação.

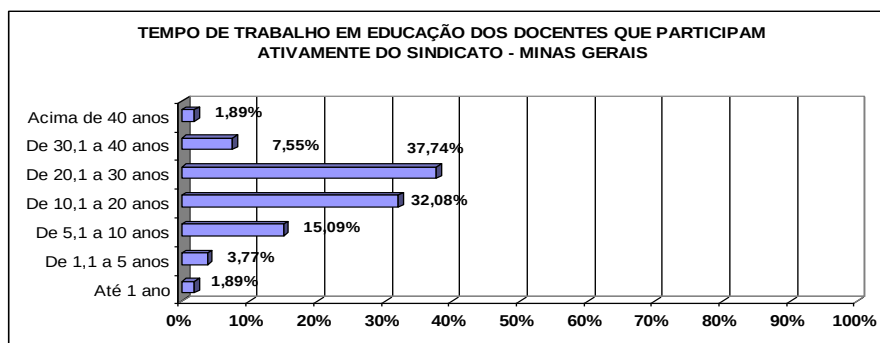


GRÁFICO 1 - Filiação/Tempo de trabalho na Educação

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Pode-se, portanto, considerar que existe um componente geracional relacionado à visão que o docente tem do sindicato. A hipótese que perpassa a questão geracional é a de que há uma descrença nas formas tradicionais de luta, conduzidas pelos sindicatos, nas gerações mais novas de docentes, que não viveram o período de enfrentamento à ditadura militar no Brasil ou o período de afirmação dos sindicatos docentes ao longo da década de 1980. Essas novas gerações não teriam vivenciado a experiência de incorporar-se a um sujeito coletivo que buscava estabelecer novas subjetividades políticas a partir do discurso da educação enquanto fator de conscientização das camadas populares com vistas à transformação da sociedade.

O imaginário político e econômico construído por sindicatos e associações a partir das grandes greves do final da década de 1970, nos permite inferir que há uma clara filiação às proposições de certa concepção marxista de organização da sociedade. Na construção desse imaginário é possível perceber, principalmente, a dimensão da luta de classes, a divisão da sociedade em duas classes antagônicas, a constituição do proletariado em uma classe revolucionária, a necessária união de toda a classe trabalhadora. Percebe-se, ainda, a concepção do Estado como um agente a serviço dos interesses da burguesia, da necessidade da conscientização dos docentes enquanto classe trabalhadora. A assimilação desse imaginário é que talvez esteja ausente nas novas gerações de docentes.

O próprio contexto político e social a partir dos anos 1990, seria um indicador dessa postura das novas gerações docentes, pois com o processo de democratização já consolidado no Brasil, as demandas dos diversos atores que compõem a sociedade afloram – o movimento negro, as mulheres, o movimento ecológico, os homossexuais – e já não comportam uma unificação em torno de uma ideia de classe social que estaria enfrentando um inimigo comum, subordinando diferenças e anulando especificidades, pois a “[...] participação não implica mais, necessariamente, o sacrifício da identidade de atores da sociedade civil.” (COSTA, 2002, p. 58).

Pelo teste de correlação (de *Spearman*) pode-se observar que à medida que passam as faixas de tempo de trabalho na educação tem-se um aumento dos respondentes que se encontram filiados ao sindicato e

participam ativamente na tomada de decisão. Pode-se inferir que a experiência de trabalho, e, por conseguinte, as experiências com as tensões presentes no trabalho, aproximam os trabalhadores da organização sindical.

Filiação/Tipo de Participação/Salário

Ao cruzar a filiação sindical, tipo de participação e o salário dos informantes, observa-se que à medida que aumenta o salário cresce o percentual de sindicalizados que participa das ações do sindicato e a participação ativa. Pode-se inferir que o maior salário do docente guarda relação positiva tanto com a filiação sindical quanto com a participação ativa nas decisões e ações sindicais.

Sindicalização/Tipo de Vínculo

O teste de qui-quadrado indicou uma associação entre o tipo de vínculo e filiação/participação no sindicato. Pelo coeficiente de *Spearman* pode-se afirmar que se trata de uma correlação positiva e baixa. Isto significa dizer que na amostra os concursados são os que mais apresentam participação no sindicato e à medida que caminha-se no sentido da “precarização” do vínculo de trabalho, a filiação e a participação diminuem. Mas, embora os estatutários sejam os que mais participam, apenas 5,15% deles participam ativamente e 20,33% participam esporadicamente.

Pode-se levantar a hipótese de que a precarização do vínculo distancia os docentes do sindicato e reduz a capacidade de participação, sobretudo a participação ativa dos sindicalizados.

Convém lembrar que o Art. 37, da CF/88 **em seu inciso IX** (com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 19/1998) tem sido o amparo para a precarização dos vínculos de trabalho no setor público no país. O artigo estabelece que: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte”: IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

Como consequência tem-se observado o crescimento do contingente de contratados por essa via, em detrimento dos concursos públicos. Há que se considerar que não se cogita a modificação da referida Emenda e que a situação dos quadros de temporários, precarizados, está cada vez mais naturalizada no país.

A REEMG, além de ser responsável pelos mais baixos salários, possui em seus quadros, um contingente heterogêneo de docentes: efetivos, efetivados e designados. Antes de 2007 a designação ultrapassava o percentual de 40% do quadro. Em 2009 - na vigência da Lei Complementar nº 100/2007, que efetivou designados dos 49.801 existentes, 28.591 (57,4%) eram efetivos, 18.674 (37,5) efetivados e 2.536 (5,1) designados.

Na RMEBH, o ingresso se dá exclusivamente por meio de concurso e não há vínculos de trabalho de caráter temporário para docentes, mas registra-se a existência de mais 70 auxiliares de escola contratados

fora do quadro, via Caixa Escolar. Estes não são representados formalmente pelo sindicato, embora a organização lhes venha atendendo, orientando e organizando.

Nas redes de ensino dos municípios do interior, há professores contratados sob a forma celetista (Formiga, desde 2000) e contratados temporários (Bambuí, Formiga, Paracatu, Raul Soares).

Avaliação da Atuação do Sindicato/Problemas que Afetam o Trabalho

A maior parte dos respondentes de todas as etapas da educação básica em Minas Gerais considera a atuação do sindicato “pouco satisfatória” ou “insatisfatória em relação aos problemas que afetam o trabalho”.

Chama a atenção, no ensino médio que a soma das opções “pouco satisfatória” (36,9%) e “insatisfatória” (55,36%) totalize 92,23% das respostas. No ensino fundamental esse total correspondeu a 81,13% das respostas, enquanto na educação infantil representou 79,46%.

No município de Belo Horizonte a mesma tendência é observada.

Tais resultados parecem relacionar-se à baixa capacidade dos sindicatos de oferecerem respostas às questões relativas ao cotidiano e ao local de trabalho dos respondentes, ou seja, às relações de trabalho, aqui entendidas como aquelas que dizem respeito às relações sociais no interior da instituição (as formas como o trabalho é realizado, relações de poder, etc.).

O distanciamento das direções sindicais do local de trabalho e a ausência de organizações nesses parecem favorecer a vulnerabilidade dos trabalhadores no enfrentamento das tensões que se expressam no cotidiano do trabalho, sobretudo em um contexto em que se precarizam os vínculos trabalhistas e, aumentam e se diversificam os mecanismos de controle sobre o trabalho.

Origem da maior Cobrança/ etapa da educação básica

A questão *Em relação ao trabalho que você realiza, de quem você recebe mais cobrança?* permite uma dupla interpretação de suas respostas. De um lado pode revelar a incorporação de valores e lógicas que são impostos aos docentes. Isso é perceptível quando a maior parte dos respondentes de Minas Gerais (49,60%) escolheu como resposta a opção *de você mesmo*. Essa tendência se expressa em todas as etapas da educação básica. Embora existam múltiplos determinantes que incidem sobre os resultados do desempenho dos estudantes e do próprio sistema educacional, a responsabilização dos docentes e, por conseguinte, sua auto-reponsabilização são características que se destacam no Brasil, a partir das reformas educacionais empreendidas na década de 1990. A literatura sobre trabalho docente apresenta várias produções que se dedicam a elucidar e problematizar esse tema que expressa uma subjetividade dos docentes, como mostram os dados da amostra pesquisada. De outro lado a questão pode indicar os principais antagonistas dos docentes em situações de conflito no seu trabalho, o que é perceptível nas demais opções apresentadas pelos respondentes: a Secretaria de Educação aparece com 19,54% das respostas, seguida da direção da unidade educacional, apontada por 11,72% dos respondentes.

Chama a atenção o fato dos respondentes da educação infantil escolherem as opções pais e supervisão/coordenação como respostas representando 16,59% cada uma delas. Isso demonstra que em

determinadas questões específicas ou tensões pontuais, os antagonistas secundários podem assumir diferenciadas posições na trama das relações sociais no interior da instituição.

Ao cruzar as variáveis de cobrança no trabalho com as redes de ensino em Minas Gerais chama a atenção que na REEMG 40,91% dos respondentes tenham apontado a Secretaria de Educação como a que mais exerce cobrança sobre o respondente.

Pode-se inferir que na REEMG se exerça maior controle sobre o trabalho docente e que esse se traduza de forma mais explícita, perceptível a um maior número de respondentes. É curioso observar que nessa Rede que pior remunera seus quadros e que detém índices mais elevados de vínculos empregatícios precários é a que também exerce maior controle sobre os professores.

Formas de Manifestação Frente a Medidas que Interferem em seu Trabalho

Esta questão tem um grande potencial de fornecer elementos para investigar formas não institucionalizadas de resistências, pois capta momentos do cotidiano dos docentes em seu local de trabalho.

As análises dos dados por rede, por etapa e por município não trazem alterações significativas quanto aos resultados; em qualquer um desses agrupamentos os respondentes apontam que quando discordam de uma medida que interfere diretamente em seu trabalho manifestam-se, em primeiro lugar, com a direção, acompanhado da opção “conversa com os colegas na sala dos professores”. Esse dado indica uma amostra da tentativa de resolver os problemas de forma coletiva, expondo abertamente seus problemas, seja para a direção, seja para os colegas. A predominância de respondentes que afirmam buscar soluções junto à direção da unidade educacional pode ser remetida à categorização proposta por Foucault (2010) em relação às formas de resistência. Uma dessas categorias apresenta as resistências como lutas imediatas, que miram o que está mais próximo, focando aqueles que exercem sua ação sobre os indivíduos, no caso as direções das escolas.

As opções “fica em silêncio...” e “aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar”, se agregadas, representam quase 14% das respostas. Há nessas respostas uma resignação que poderia revelar um alto grau de desapontamento com o trabalho que realiza, não demonstrando sequer reação; seria a antítese da resistência.

Ao se atentar para o número de respondentes que apontaram que “não cumpre abertamente as normas...” (2,4%) pode-se inferir que as resistências abertas estão sendo minadas, silenciadas. Talvez pelas consequências que tais medidas de enfrentamento acarretem para os docentes.

7% dos respondentes marcaram que “aparentam aceitar...”. Essa resposta pode revelar as resistências silenciosas, que não provocam o embate, mas que minam propostas, dificultam o andamento dos trabalhos. Mesmo não sendo anunciadas, demonstram formas de resistência não formais, não coletivas. É o sujeito e sua consciência relutando contra medidas com as quais discorda.

Por fim, destaca-se o baixo número de respondentes que afirmam que “reclamam com o sindicato”, o que pode indicar a pouca capacidade de influência dos sindicatos sobre as questões do cotidiano dos docentes. No entanto, esse dado pode revelar que os sindicatos são identificados como uma instituição que trata de questões mais gerais da categoria, tais como salário, carreira. Mas, diante da intensificação do trabalho no interior das escolas, os sindicatos deveriam ser mais acionados, estar mais presentes nesse cotidiano;

talvez esteja nesse aspecto um ponto significativo para que esses sindicatos possam ampliar seu número de filiados e buscar alcançar maior confiança junto aos docentes. O caminho tradicional de ação dos sindicatos - conscientização a partir da compreensão da sociedade organizada em torno da luta de classes - já não responderia às demandas mais imediatas dos docentes, o que acaba por afastá-los.

A opção de marcar outras formas de se manifestar pode revelar ações, conscientes ou não, não contempladas nas respostas previstas. Mesmo de baixa incidência são apontamentos, indícios de formas de resistência não institucionalizadas. Dentre as outras ações indicadas (totalizando 18), destacam-se: “aceita e cumpre as exigências, mesmo depois de reclamar, visto que é da legislação”; “aceita, cumpre as exigências, se for para melhorar, mas antes questiona”; “aceita, mesmo não concordando”; “cumpre as exigências mesmo depois de reclamar”; “cumpre, mesmo indignada”; “cumpre, porém reclama”. Essas respostas seriam uma variação do item proposto no questionário: “aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar”; visto que os docentes afirmam nessas outras respostas que reclamam, sim, se indignam. São formas que demonstram resistências, apontam para um caminho da não passividade.

O cruzamento dos dados aferidos nesta questão com outras questões revela aspectos que podem enriquecer a análise das resistências praticadas pelos docentes em seu cotidiano. Nesse sentido, a seguir serão apresentados esses cruzamentos.

O primeiro desses cruzamentos diz respeito à relação entre o “tempo de trabalho na educação” com as “formas de se manifestar quando discorda de alguma medida que interfira em seu trabalho”. Constata-se que independente do tempo de trabalho com educação, a maioria dos respondentes recorre, em primeiro lugar, à conversa com a direção, seguido da conversa com os colegas na sala dos professores. “Aceita e cumpre as exigências...” ocorre com maior frequência entre docentes que têm até um ano de trabalho, o que talvez possa ser explicado pela própria falta de articulação com os demais colegas, dado o pouco tempo de experiência. A partir dos dados, pode-se inferir que o tempo de trabalho não provoca alterações significativas nas maneiras dos docentes se manifestarem frente a medidas que não concordam.

Quanto à relação entre o “tipo de vínculo ou contrato de trabalho” com as “formas de se manifestar quando discorda de alguma medida que interfira em seu trabalho”, uma questão emerge: a precarização do trabalho docente engendraria outras formas de resistência, que vão além das formas tradicionais? Pela análise dos dados pode-se verificar que independentemente do vínculo de trabalho com a unidade educacional, a maioria dos respondentes, seguindo o dado apontado na frequência simples apurada na questão, recorre à direção ou aos colegas na sala dos professores.

Ao se fazer esse cruzamento, dois itens se destacam: primeiro, a opção “fica em silêncio, apesar da insatisfação” foi mais respondida entre os trabalhadores de vínculo precário (17,5% contra 8,4 dos concursados). Isso demonstra claramente que a precariedade do vínculo é um importante fator de desmobilização dos trabalhadores docentes, frente aos riscos de não se ter um contrato renovado. Conclusão essa que é reforçada pelo percentual de respondentes que marcaram a opção “aceita e cumpre as exigências...”, na qual entre os concursados fica em torno de 13%, enquanto entre os trabalhadores temporários ou designados esse índice sobe para 26%. Em segundo lugar, em relação à opção “reclama com o sindicato” o percentual de respondentes que marcaram tal opção cai pela metade entre aqueles que têm vínculo precário em relação aos trabalhadores concursados (81% dos respondentes que possuem vínculo precário não são filiados a nenhum sindicato).

Os dados revelam que a precarização dos vínculos de trabalho não favorece nem as formas institucionalizadas de resistência (filiação ao sindicato), nem mesmo as formas não institucionalizadas. Esse dado vem reforçar a necessidade de enfrentamento por parte dos docentes à precarização dos vínculos de trabalho, vem reforçar a visão de que sem concurso público para o provimento dos cargos, as condições de trabalho tendem a se deteriorar, pois não havendo resistências, as tendências de flexibilização dos contratos de trabalho tendem a aumentar.

Quando se faz o cruzamento da “relação entre tempo remunerado para estudos extraclasse” com as “formas de se manifestar quando discorda de alguma medida que interfira em seu trabalho”, considerando-se as questões centrais já analisadas na frequência simples da questão (Ver tabela 3), percebe-se que há um aumento nas formas que podem ser consideradas como ações de resistências quando há tempo remunerado extraclasse. No item “fica em silêncio...”, há uma redução no percentual entre aqueles que têm tempo extraclasse. Há, também, uma redução quanto ao item “aceita e cumpre...”, o que demonstra maior embate. No que diz respeito ao sindicato, os percentuais se igualam, o que demonstra que o fato de ter um tempo extraclasse não se traduz em maior contato com suas entidades representativas.

Considerações Finais

A resistência e a organização político-sindical dos docentes da educação básica pública não se constituíram objetos prioritários da pesquisa TDEBB. Contudo, as informações coletadas e os dados do seu vigoroso *survey* permitem algumas considerações e inferências gerais referentes ao país e aos estados pesquisados, bem como despertam a atenção para novas questões.

Em Minas Gerais, os dados que confirmam a tendência nacional, revelam que tanto a filiação sindical quanto a participação dos docentes está relacionada positivamente com o maior nível de escolaridade dos docentes, com o maior tempo de trabalho na educação, com o mais alto salário e o vínculo empregatício forte. É importante observar que estas variáveis são constitutivas da valorização do magistério, objeto de luta histórica do movimento docente no país, na América Latina e em outras partes do mundo. Como as políticas educativas em curso no Brasil estão resultando em maior precarização do trabalho docente, seus efeitos nocivos se expressam na capacidade de participação político sindical dos docentes, como também, na capacidade de defesa da melhoria da qualidade da educação.

Pode-se inferir que se a participação político sindical dos docentes é favorecida por sua valorização, no atual contexto de desvalorização, a participação político sindical parece sofrer arrefecimento. Mas a política é algo imprevisível e só a prática social, que é dinâmica, pode mostrar seus resultados concretos. A eclosão de sucessivas greves municipais e estaduais nos últimos anos e da recente greve das IFE, em 2012, citada anteriormente, sinaliza que o conflito docente ganha novo fôlego e se torna um desafio compreender esse processo.

Paralelamente, no cotidiano do trabalho escolar, o caráter fluido, ancorado no imediatismo, na resposta às situações que afligem os docentes, torna também a investigação das formas de resistência não institucionalizadas/implícitas um desafio aos pesquisadores. Captar a dinâmica dessas ações exige uma aproximação ao cotidiano daqueles que estão no interior das escolas, trabalho que a segunda fase da pesquisa TDEBB se propõe através do trabalho com grupos focais.

As respostas obtidas no *survey* permitem que se estabeleça uma série de hipóteses a respeito das ações postas em prática pelos docentes contra as adversidades enfrentadas em seu dia a dia. A categorização e análise dessas ações pode contribuir para uma melhor compreensão da natureza do trabalho docente, da dimensão subjetiva desse trabalho e fornecer elementos para a compreensão da constituição desse sujeito enquanto docente. Pode, principalmente, oportunizar a apreensão das potencialidades e dos limites das ações de resistência dos docentes em seu local de trabalho e sua relação com as lutas coletivas da categoria.

A heterogeneidade, a fragmentação, o distanciamento, a burocratização, a forte regulação por parte do poder estatal e a proximidade com as malhas do poder são fenômenos que caracterizam as organizações sindicais dos trabalhadores docentes desde sua origem, bem como a relação destas com seus representados. No contexto atual essas características vêm se exacerbando, com a proliferação de novas organizações sindicais e a crescente cisão das organizações históricas. A fragmentação do movimento docente, se por um lado pode conferir maior proximidade com os interesses específicos de segmentos da categoria, por outro pode fragilizar os coletivos e restringir suas lutas à dimensão meramente defensiva e/ou corporativa, bem como obstar a unificação de lutas em torno de interesses comuns.

É evidente que a forma como o trabalho vem sendo organizado nas escolas, sob condições impróprias, como a precariedade de vínculos empregatícios, a carreira insuficiente ou inexistente, ausência ou insuficiência de política salarial, intensificação do trabalho na jornada e para além dela, a ausência de trabalho coletivo, entre outros, implica o afastamento dos trabalhadores docentes da participação político-sindical e, por essa via, o arrefecimento de sua capacidade de luta, tanto por reivindicações corporativas quanto por bandeiras de interesses mais amplos da classe trabalhadora. Não obstante, implica também a perda da qualidade da educação ofertada. Pode-se inferir, portanto, que a organização do trabalho escolar, na atualidade, fere simultaneamente o cerne do direito ao trabalho e do direito à educação. Esses são dois dos grandes desafios que a pesquisa TDEBB desvela, os quais, para serem superados, requerem políticas alternativas.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. W.; TEITELBAUN K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In Teoria e Debate, n. 4, 1991.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- BERNARDO, J. Economia dos conflitos Sociais. São Paulo: Cortez. 1991
- BOITO Jr., A. Reforma e persistência da estrutura sindical. In: BOITO Jr., A. (org). O sindicalismo brasileiro nos anos 80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BRUNO, L. O que é Autonomia Operária. São Paulo: Editora Brasiliense, Série Coleção Primeiros Passos, 1985.
- CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

- CASTORIADIS, C. A experiência do movimento operário. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.
- CHAUÍ, M. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.
- CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. - São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, S. As cores de Ercília. Esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- CRUZ, H. L. Condições de Construção Histórica do Sindicalismo Docente de Educação Básica/Estudo Sobre a APEOESP. Tese (Doutorado). Brasília: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2008.
- DAL ROSSO, S.; LÚCIO, M. de L. O Sindicalismo tardio da educação básica no Brasil. Universidade e Sociedade. DF, Ano XIV, Nº 33, junho de 2004. p. 113-125.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação, n. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda, 1991.
- FARDIN, V. L. Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L. e RABINOW, P. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GIANNOTTI, V. História das lutas dos trabalhadoress no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 3ª ed. Revista e ampliada, 2009.
- GINDIN, J.; MELO, S. D. G. A internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina. In: ROSSO, Sadi Dal (org). Associativismo e Sindicalismo em Educação. Organização e luta. Biblioteca Sindicalismo em Educação. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- GONÇALVES, G. B. B. Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003
- HYPÓLITO, A. M. Processo de Trabalho na Escola. Algumas categorias para análise. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 4, 1991.
- LOYO, A. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 25, p. 65-81, ene./abr. 2001.
- MATTOS, M. B. Novos e velhos sindicalismos no Rio de Janeiro (1955-1988). Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.
- MELO, S. D. G. Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina. (Tese). - Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.
- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

- OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. (Orgs.) Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA, D. A; MELO, S. D. G. Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados. Lisboa, Revista Lusófona de Educação, Observatório de Políticas Públicas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.8, 2º semestre de 2006.
- OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Faculdade de Educação / UFMG. Belo Horizonte. 2010. Apoio SEB/MEC.
- PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 28, n. 2, 2002.
- PASQUINO, G. Conflito. In. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de Política. Tradução Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª Edição, 1998.
- PIZZORNO, A. Political Exchange and Collective Identity in Industrial Conflict. In CROACH, C. & PIZZORNO, A. (eds.), The Resurgence of Class Conflict in Western Europe since 1968. London, The MacMillan Press, 1978.
- POCHMANN, M. O trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do Trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Revista Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, Campinas, SP, set./dez. 2004.
- SOUZA, A. N. As formas atuais de modernização do trabalho dos professores: individualização e precarização. In: Dirce GARCIA & Cecílio SALUA. (Org.). Formação e profissão docente em tempos digitais. Formação e profissão docente em tempos digitais. Campinas: Alínea, 2009, v. 1, p. 91-116.
- TARDIF, M., LESSARD, C. O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TILLY, C.; TILLY, C. Work under Capitalism. Boulder, Co., Westview Press, 1998. VAN ZANTEN, A. Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, J. (Org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa, 2006. p. 193-226.
- TIRAMONTI, G. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). Sindicalismo docente & reforma en América Latina. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001.

Conflito na educação: resistência e organização sindical dos docentes da educação básica Brasil

Savana Diniz Gomes Melo²²⁴, Antônio Lisboa Leitão de Souza²²⁵, Maria Helena Augusto²²⁶

Resumo

Este artigo se dedica a expor e analisar o tema resistência e organização político Sindical dos docentes brasileiros, a partir de resultados da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Os dados da pesquisa são discutidos à luz de informações obtidas nos relatórios documentais de cada estado pesquisado e na literatura da área. Conclui-se que há duas dimensões da resistência que se expressam simultaneamente no trabalho docente. Uma delas é implícita ao trabalho, cotidiana e se manifesta de distintas formas nos locais de trabalho. A segunda é explícita, coletiva, e se expressa, sobretudo, pela via sindical. Os novos formatos da organização escolar e da organização do trabalho escolar advindos das políticas educativas em curso nas últimas décadas têm apresentado novas limitações para a ação político sindical dos docentes. Por outro lado, as políticas vigentes têm também implicado novas e complexas dificuldades às direções sindicais para defenderem e extrapolar os interesses corporativos de suas bases. Este distanciamento recíproco entre direção e trabalhadores tem propiciado maior vulnerabilidade dos docentes e suas organizações ante as medidas que sustentam, ampliam a desvalorização do magistério e consolidam uma nova forma de regulação educacional. Ainda assim, a filiação e a participação dos docentes nas ações sindicais seguem sendo expressivas, o que pode significar que as organizações sindicais, em geral, ainda mantêm credibilidade e potencial aglutinador ante seus representados. Espera-se que o debate aqui iniciado possa ser complementado e/ou confrontado com outros recortes temáticos realizados sobre a pesquisa citada e outras que abordem o conflito na área da educação e com interlocutores desafiados e/ou instigados a enfrentá-los.

Palavras Chave: Conflito na Educação, Trabalho Docente, resistência, organização sindical.

Introdução

Este artigo se dedica a expor e analisar os resultados nacionais da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB)²²⁷ realizada em 2009 e 2010, em sete estados - Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina.

O recorte do texto se dá sobre o tema resistência e organização político sindical, tratados em algumas questões do *survey*²²⁸, que consistiu na realização de entrevistas junto a sujeitos docentes. A coleta de dados foi realizada através de questionário estruturado que conjugava questões fechadas e abertas. Foram

²²⁴ Professor do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail <lisboaleitao@uol.com.br da>.

²²⁵ Doutora em Educação, residente pós-doutoral na FaE/UFMG, pesquisadora do Grupo Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da FaE/UFMG e da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO). E-mail <malenaaga20@gmail.com>.

²²⁶ Informações sobre a pesquisa podem ser encontradas no site do GESTRADO: http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/relatorio_sinopse_tdebb.pdf.

²²⁷ Cf. OLIVEIRA & VIEIRA (2010).

²²⁸ Cf. Uma síntese de diferentes perspectivas é apresentada por MELO (2009).

pesquisadas 520 unidades de educação básica das redes públicas, sendo 290 municipais, 172 estaduais e 58 conveniadas. Ao todo foram entrevistados 8.795 sujeitos docentes.

Os dados quantitativos sobre resistência e organização político sindical são discutidos à luz das informações obtidas nos relatórios documentais de cada estado pesquisado e na literatura da área.

Parte-se do pressuposto que há duas dimensões da resistência que se expressam simultaneamente no trabalho docente. Uma delas é implícita ao trabalho docente cotidiano, e se manifesta de distintas formas nos locais de trabalho. A segunda é explícita, coletiva, e se expressa, sobretudo, pela via sindical, ainda que se verifique nesta via, uma grande heterogeneidade e fragmentação. Os novos formatos da organização escolar e da organização do trabalho escolar advindos das políticas educativas em curso nas últimas décadas têm apresentado novas limitações para a ação político sindical dos docentes. Por outro lado, as políticas vigentes têm também implicado novas e complexas dificuldades às direções sindicais defenderem e extrapolar os interesses corporativos de suas bases. Este distanciamento recíproco entre direção e trabalhadores tem propiciado maior vulnerabilidade dos docentes e suas organizações ante as medidas que sustentam e ampliam a desvalorização do magistério e consolidam uma nova forma de regulação educacional. Ainda assim, a filiação e a participação dos docentes nas ações sindicais seguem sendo expressivas, o que pode significar que as organizações sindicais, em geral, ainda mantêm credibilidade e potencial aglutinador ante seus representados. Espera-se que o debate aqui iniciado possa ser complementado e/ou confrontado com outros recortes temáticos realizados sobre a pesquisa e com interlocutores desafiados e/ou instigados a enfrentá-lo.

Convém esclarecer que, na pesquisa em tela, partiu-se do pressuposto de que o trabalho docente não pode ser considerado fora das relações sociais de produção do mundo capitalista. O seu fim último é contribuir ou promover a emancipação humana, através de um processo formativo em suas diferentes dimensões. O trabalhador docente está inserido como trabalhador assalariado, em sua totalidade, e não possui controle total do processo de trabalho. É por meio da instituição escolar onde exerce seu trabalho, que ele se constitui como trabalhador docente, sendo, em muitas situações, flexibilizada a sua forma de contratação. A instrumentalização da razão institucional (escolar/acadêmica) acaba por interferir diretamente na organização do trabalho docente, tanto em relação aos novos marcos regulatórios emergentes nesse contexto, quanto à intensificação, e visível precarização das condições, com base nas quais o trabalho é realizado, ou ainda, quanto ao nível de sindicalização, de resistência e de efetiva militância política e sindical. As consequências são diversas e se expressam de diferentes formas. Somente quando se identifica como trabalhador coletivo o trabalhador docente pode perceber que o conhecimento é apenas uma das ferramentas ou instrumentos necessários ao seu trabalho. Como resultado, as formas de organização e resistência desses trabalhadores, seus respectivos métodos de atuação sindical e os conteúdos dessa atuação adquirem papel relevante no contexto social mais amplo, onde se realiza o trabalho docente.

Posto isso, aclara-se que neste artigo, foram realizados recortes precisos sobre as questões que tratam da resistência e da organização sindical dos docentes do país, procurando-se promover alguns cruzamentos de dados que permitam articular algumas ideias preliminares sobre o tema.

Neste texto, são apresentados, primeiramente os aportes teóricos sobre resistência e organização sindical docente que deram sustentação às análises. Em seguida apresentam-se algumas ideias sobre o Movimento

sindical no Brasil com base na produção acadêmica e nos dados do relatório documental, realizado nos sete estados brasileiros pesquisados. O terceiro tópico se dedica a apresentar os dados do *Survey* da Pesquisa TDEBB, abordando inicialmente a participação político-sindical e, finalmente, a resistência dos docentes.

Aportes teóricos sobre resistência e organização sindical docente

A resistência docente é compreendida como situada no amplo espectro do conflito social, entendido como conflito entre capital e trabalho. O conflito se manifesta sob diferentes formas, nos diversos momentos e espaços da vida social, em todas as instituições da sociedade, fazendo-se também presente na educação e, por conseguinte, na escola e no trabalho docente, seja ele exercido no setor público ou privado. Para abarcar sua acepção é preciso compreender a escola como local de trabalho e o docente como trabalhador, desvelando o falseamento contido nas ideias da carreira - vocação, amor, dedicação, doação, abnegação e sacerdócio - supostamente próprios do magistério, e cujas origens ancoradas em passados remotos encobrem as condições concretas, as relações sociais de produção nas quais se assenta o trabalho docente. Há modos variados dos trabalhadores enfrentarem as dificuldades diárias em seu trabalho. Estas formas de enfrentamento constituem a luta dos trabalhadores contra as precariedades das condições de trabalho, a desvalorização a que são submetidos, a intensificação do trabalho, à alienação, etc.

Parte-se do pressuposto que em sociedades organizadas sobre a forma capitalista, o trabalho não ocorre sem luta. Ela é inerente à sociedade, e nela se manifesta ininterruptamente, em múltiplas formas. Em última análise, os trabalhadores procuram através de ações diversificadas, direta ou indiretamente, escapar da alienação e do controle que lhe é imposto, da dominação e da exploração.

O conceito de trabalhador não se refere estritamente ao trabalhador com vínculo formal de emprego, ou àquele envolvido no trabalho industrial. Não envolve somente o trabalhador produtivo ou no que se poderia chamar de trabalho produtivo, mas engloba todo aquele que, para sobreviver nessa sociedade, tem que vender a um empregador a sua força de trabalho física ou mental (PARO, 2002). Portanto, o conceito de trabalhador engloba os docentes e todas as demais categorias que atuam no ensino, seja no setor privado ou público.

Muitos autores²²⁹ denominam essas ações como manifestações de conflito e de resistência e afirmam que estes se fazem presentes em sociedades divididas em classes sociais.

A história já registrou várias ações diferentes pelo mundo. No Brasil, a Greve do Zelo dos metalúrgicos, a operação linguição ou tartaruga dos motoristas de ônibus, a greve da amnésia, as casas coloridas do Banco Nacional da Habitação, a destruição de artefatos do trabalho e de símbolos da submissão; as grandes greves por salário e jornada de trabalho são também exemplares desse tipo de ação. Os trabalhadores as (re) inventam. No campo da educação não é diferente. A educação está situada no contexto desse conflito social e é dele parte integrante. A escola, pública ou privada, não se exime desse processo. Ela está sujeita às forças conflitantes que exercem influência sobre seu controle, objetivo e funcionamento.

Aliás, pode-se considerar a escola um local propício às manifestações de luta, tanto por ser um local de trabalho, quanto pela própria natureza da atividade de ensino, onde se presenciam práticas marcadas por

²²⁹ Cf. BERNARDO (1991, p. 63-78).

fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, trabalhistas, entre outros. Trata-se de um trabalho relacional, que pode ter consequências importantes na vida das pessoas. O ensino é dual, sendo ao mesmo tempo espaço de liberação e reprodução e legitimação social. A contradição do ensino é também contradição dos docentes. (POPKEWITZ, 1997).

A escola como instituição estatal e como local de trabalho é suscetível às reivindicações políticas e caracteriza-se por relações de produção capitalistas. Constitui-se como espaço de conflito e resistência, cujas manifestações ocorrem em proporções semelhantes a outros locais de trabalho. Os docentes são responsáveis pela implementação das leis de educação e das políticas da escola, mas não participam de sua formulação e avaliação. Tanto o processo quanto os resultados de suas atividades são controlados por forças externas. Os professores são submetidos a um processo de alienação, tanto quanto outros trabalhadores. E lutam contra essa alienação. Em suas lutas cotidianas surgem elementos embrionários, capazes de gerar uma nova forma de organização social, um novo comportamento, uma nova mentalidade humana.

Afinal, o que vem a ser resistência? Como se manifesta e por que ocorre? Para Chauí (1986, p.63), tanto pode ser difusa, como na irreverência do humor anônimo que percorre ruas, os ditos populares, os “grafites” espalhados pelos muros das cidades, quanto localizada em ações coletivas e grupais – ações deliberadas de resistência.

As relações sociais, próprias do autoritarismo da sociedade brasileira, forçam os indivíduos aos sistemas de favor e tutela, e suscita práticas para escapar das patronagens. Chauí (1986) considera que, por esse motivo, e porque o espaço público é tratado como espaço privado dos dominantes, que não há cidadania no país, embora haja os movimentos sociais e populares para alcançá-la.

A dimensão trágica da consciência diz ‘não’, e a prática popular toma a forma de resistência, e introduz a desordem na ordem, abre brechas, caminha pelos interstícios da sociedade brasileira. Surge uma outra lógica, que navega contra a corrente, diz ‘não’, e recusa a ideia de que a única história possível seja concebida pelos dominantes, românticos e ilustrados (CHAUI, 1986, p. 65)

Castoriadis (1985) considera que a classe operária está em luta constante para superar as contradições. Identifica duas formas de luta: a explícita, que se refere à sua organização e ação explícita em sindicatos, partidos, greves; a implícita, compreendida como um processo permanente de ação e organização no cotidiano do local de trabalho, mas sendo o reverso do trabalho que ali ocorre.

A análise da resistência e do conflito entre classes exige a compreensão da relação capital e trabalho, que se apresenta como oposição e contradição entre elas. O desequilíbrio na distribuição em favor de uma delas, e em detrimento da satisfação das necessidades sociais básicas da outra, é que lhe dá origem. Bruno (1991) relata que a contradição entre a posição, e o que a mobiliza no processo de produção, determina o conflito. É a partir desse movimento de articulação entre as classes sociais, que deve ser analisado o processo de trabalho. As resistências determinam as pressões exercidas pela classe dominante, ficando definida a luta de classes. As resistências existem, e se fazem presentes na área educacional, embora assumam características tais como: ausência de completa adesão, descrédito em alguns movimentos de luta, desarticulação, falta de integração da categoria como um todo.

O elemento central da relação social é a ação dos trabalhadores, e o campo da exploração nesse sistema, se dá no processo de produção. A naturalização da exploração, uma vez que se está inserido no sistema,

faz com que seja escamoteada a exploração. De qualquer forma, a relação é antagônica entre classes, e faz surgir o conflito, que dá lugar às resistências.

Bernardo (1998) classifica as resistências quanto à participação dos trabalhadores e quanto ao modo de ocorrência. Podem se constituir em uma combinação, em quatro possibilidades, em um arranjo de duas em duas: individuais passivas (alcoolismo, doenças, absenteísmo); individuais ativas (sabotagens, roubo); coletivas passivas (estado de greve, abaixo-assinados, redução de tempo de duração das aulas, greves-tartaruga); coletivas ativas (greve de fato, professores assumindo as escolas e as gerenciando, movimentos coletivos ativos de ocupação dos locais de trabalho). As formas de luta que ocasionam as resistências, e que têm por objetivo diminuir a defasagem entre os dois polos antagônicos da relação, podem fazer surgir, diante das manifestações dos trabalhadores, duas situações: repressão ou recuperação²³⁰.

A repressão, conforme Bernardo (1998), na perspectiva do desenvolvimento capitalista, corresponde à estagnação, e a recuperação ao progresso. Quanto maior for o componente de recuperação mais rápido será o progresso.

A recuperação consiste em aceitar as reivindicações, mas aumentar a complexidade do trabalho e diminuir o valor do produto, por meio de respostas que determinam o desenvolvimento da produtividade. Tais tendências às pressões dos trabalhadores pelo sistema capitalista, não representam um recuo, mas o seu progresso. Aumenta-se o tempo de trabalho despendido durante o processo de produção e reduz-se o tempo de trabalho (mais-valia relativa). Esta conjunção entre a pressão dos trabalhadores e as respostas dos capitalistas, Bernardo (1991) denomina ciclos curtos de mais valia relativa.

O conflito capital/trabalho não é característico apenas do setor privado. Ele existe porque existe a desigualdade no sistema econômico social. O conflito pode ocorrer também, como já mencionado, no setor público, em que as relações de trabalho e emprego se processam, segundo formas capitalistas. No caso da educação, ocorre segundo Santos (1992) uma dependência dos docentes em relação às instituições nas quais trabalham. De modo geral, eles não participam da elaboração das propostas políticas, como as normas que regulamentam o seu próprio trabalho. Essas medidas são, muitas vezes, concebidas em uma lógica meritocrática, competitiva, e regidas por razões economicistas, no sentido de enxugar despesas. Na atualidade tem ocorrido reestruturação do trabalho docente, ligando-o a resultados mensuráveis, associados à avaliação de desempenho. A forma de regulação do seu trabalho exerce efeito sobre a escola, e sobrecarrega os professores. A própria organização do modo de trabalho não facilita a integração dos docentes, como uma categoria profissional. As relações ocorrem apenas no sentido hierárquico, com a própria organização, e com o saber, o conteúdo do ensino. A própria forma como são constituídos os cargos, por conteúdos curriculares, não facilita a integração.

Pasquino (1998) afirma haver diversos tipos de conflitos e também diversos níveis em que se pode situá-los. Os tipos de conflito se distinguem em função de determinadas características objetivas. São elas: i) as *dimensões*, o que se mede pelo número de participantes; ii) a *intensidade*, medida pelo grau de envolvimento dos participantes, na sua disponibilidade a resistir até o fim; iii) os *objetivos*, cuja distinção habitual, porém insuficiente aos olhos do autor, refere-se aos que almejam mudança *no* sistema e os que propõem mudanças *do* sistema. Outro aspecto importante levantado pelo autor refere-se à forma de manifestação dos conflitos. Segundo ele, a experiência mostra que o conflito nem sempre está em ato e não

²³⁰ Cf. Informações Gerais sobre a pesquisa TDEBB podem ser obtidas no site < <http://trabalhodocente.net.br/pesquisa.php> >.

necessariamente se desenvolverá abertamente. Para que se verifique um conflito aberto e manifesto, é necessário que os trabalhadores tenham já constituído uma forma de organização, quer se trate de um grupo organizado estável ou de um grupo que apresente uma liderança natural carismática. Uma diferença básica entre conflitos organizados e não organizados apontada pelo autor reside no fato de que, nos primeiros, “a insatisfação poderá ser traduzida em objetivos reivindicáveis e negociáveis e poderá, portanto, ser composta” e, nos segundos, a situação de conflito “não desemboca em negociações.” (p. 229). Contudo, as formas de conflito organizado não esgotam todas as manifestações conflitivas no trabalho, pois há manifestações que, frequentemente ambivalentes, são formas de conflito individual e não organizado, entre as quais se incluem rotatividade, absenteísmo, sabotagem, indisciplina e outros comportamentos rotulados como desafeição ao trabalho. Com base em conclusões de várias pesquisas, afirma parecer sustentável a tese de que os conflitos organizados e não organizados têm funções alternativas, intercambiáveis. Para exemplificar, Pasquino recorre aos estudos sobre uma empresa automobilística na qual se observou uma diminuição de greves e um aumento do absenteísmo, de rotatividade e de acidentes em lugares onde os líderes sindicais mais combativos se demitiram. O inverso também foi observado em outras pesquisas.

Como se pode depreender, o tema da resistência é intrincado e essas referências se complementam tentando capturar a complexidade que o envolve.

O que se pode depreender da análise feita sobre o trabalho docente na Educação Básica é que se trata de um trabalho precário. É precário, tanto o dos professores efetivos, como as demais formas de situação funcional (contratados temporários, celetistas), apesar de não se enquadrar totalmente em todas as categorias mencionadas pelos autores (CASTEL, 1998; POCHMANN, 1999), porque as condições de trabalho são precárias e a remuneração da força de trabalho, os salários pagos aos professores não são condizentes ao desprendimento, exigido pela função docente. O que é encontrado no cotidiano escolar, devido à precariedade das condições de trabalho e à consciência, que os professores têm desta realidade, pode representar indicadores de intervenções necessárias à ruptura, por parte dos próprios professores, no que se refere aos fatores que os levam a esta situação.

É a luz desse conjunto de referências aqui aportadas que se busca identificar e analisar a resistência e a organização dos docentes manifestas na pesquisa TDEBB, como estas se expressam no banco de dados da pesquisa, o que se abordará no próximo tópico.

Movimento sindical docente no Brasil

Diferentemente das associações profissionais que são de pertencimento obrigatório para o exercício de uma atividade, as associações sindicais são de pertencimento optativo e nascem com a intenção de obter forças, pela reunião de seus membros, contra os empregadores.

O movimento sindical em geral, portanto, como movimento generalizado é fruto do crescimento do trabalho assalariado capitalista e pode ser compreendido, como o mais antigo e significativo movimento social das sociedades capitalistas.

Os movimentos de professores, por sua vez, surgem com o crescimento dos sistemas nacionais de educação no princípio do século XX e, desde então, vêm crescendo e se complexificando.

Já é notório que os docentes detêm uma capacidade mobilizatória difícil de ser encontrada em outros grupos profissionais (TENTI FANFANI, 1998). Esse fato tem despertado o interesse de estudo de áreas como a sociologia do trabalho, história, economia, entre outras.

Na América Latina os movimentos docentes tem uma história desigual, mas de acordo com Tiramontti (2001), é possível identificar elementos comuns. Esses movimentos transformaram-se em sindicatos na 1ª metade do século 20, primeiramente no Chile (1903), depois na Argentina (1917) e no México (1920). Somente nas décadas de 1960 a 1970, surgiram associações de professores em outros países da Região, como no Brasil (1960), República Dominicana (1961) e em El Salvador (1968). A partir dos anos 1950, os movimentos de professores transformaram-se em organizações sindicais e se articularam de modo bastante intrincado com as instituições e práticas do poder. Nesse período ainda que os sindicatos tenham sido incorporados à malha de poder, a articulação entre eles adquiriu formas distintas nos vários países, em função da estrutura institucional de poder, das características das elites de governo e da cultura política dominante.

Em muitos dos países, as fronteiras entre as lideranças de uma e outra organização são bastante mutáveis, havendo frequentes intercruzamentos entre as burocracias estatais e sindicais. Nos anos 1990, período em que ocorreram as reformas dos sistemas educativos nacionais de diversos países da América Latina, as distintas modificações nos sistemas educacionais, nas escolas e no trabalho docente, implicaram mudanças nos modos de articulação dessas associações com os atores e na reorganização do campo, estabelecendo novas condições e dificuldades para a ação coletiva.

A grande heterogeneidade que caracteriza os quadros docentes (formação, jornada, salário, vínculo de trabalho, etapa ou nível de ensino, tipo de rede, etc.), também aparece nas organizações sindicais que representam esse distintos quadros.

No Brasil, essa heterogeneidade e fragmentação têm como um dos fatores geradores a histórica descentralização política e educacional, característica que segundo Gindin (2009), distingue o país no contexto latino-americano.

Outro elemento a ser considerado é modo como os sindicatos se articularam tradicionalmente com a estrutura de poder e seus referentes sociais – os professores. Isso condiciona claramente suas estratégias de atuação.

Em que pesem as recentes transformações operadas nos sindicatos docentes, como de resto ocorre com os demais sindicatos de trabalhadores, que pode ser sintetizada em uma crise de representação, convém destacar a permanência no âmbito das ações do Estado, na sua condição de empregador, da tendência de limitação ao exercício da atividade sindical e não reconhecimento do direito de greve aos servidores públicos, apesar de ambos serem garantidos na Constituição Federal de 1998. Especialmente quanto às greves, não faltaram nos últimos anos, por parte dos governos, práticas de judicialização do conflito e adoção de medidas punitivas aos que participaram de movimentos grevistas e paralisações. Medidas de repressão de distintas formas foram utilizadas pelo poder público. O Estado colocou nas ruas policiais e tropas de choque com o intuito de fazer com que os manifestantes recuassem. Deve-se ressaltar também que não foi apenas a violência física que se fez presente nesses movimentos, já que professores sofrem com outros tipos de repressão, como as propagandas enganosas na mídia impressa e televisiva. Trata-se de clara demonstração de que o Estado, não reconhece o servidor público como um sujeito detentor de

direitos do trabalho e não mostra disposição para negociar e repassa para o poder policial e judiciário a responsabilidade que a ele, como empregador e antagonista dos trabalhadores e dos sindicatos, deveria tomar.

Participação político-sindical e resistência dos docentes: dados do Survey da Pesquisa TDEBB

O Questionário/entrevista utilizado na pesquisa TDEBB foi composto por 85 questões. Sua grande abrangência resultou a composição de um vigoroso banco de dados que permite tratar dados globais do país, bem como desagregá-los por estados e municípios que compuseram a amostra, por redes de ensino, etapas da educação básica, entre outras variáveis, com múltiplas possibilidades de tratamento. O tratamento dos temas resistência e organização político-sindical, embora não prioritário, constitui um dos objetivos específicos da investigação²³¹ e foi contemplado em um bloco de quatro questões, sendo duas dedicadas a mensurar a filiação, a participação nas ações do sindicato e a avaliação das ações do sindicato pelos docentes e uma a capturar as formas de manifestação dos docentes frente a medidas que interferem em seu trabalho. Os resultados desse bloco serão abordados nos próximos tópicos.

Filiação

Na pesquisa TDEBB, dos 8.712 docentes entrevistados - (casos válidos), 5.433 (62,4%) afirmaram não vincularem-se a sindicato, e 3.279 (37,6%) afirmam possuir vínculo sindical. Essa taxa de filiação pode parecer baixa, mas algumas considerações indicam exatamente o contrário.

Alguns autores²³² argumentam que o poder sindical se mede mais pelo poder de iniciar ações coletivas, encerrá-las quando for o caso, ou impedir que ocorram sem o consentimento do sindicato do que pela capacidade de arregimentar filiados. Isto porque a filiação sindical não denota necessariamente disposição para a ação coletiva, que é, em última análise, a forma efetiva de exercício de poder por parte dos sindicatos. A filiação ao sindicato é, portanto, um dos indicadores utilizados aferir a densidade e a representatividade sindical trabalhadores, mas tomado de forma isolada e descontextualizada ele não só é insuficiente como pode induzir ao equívoco. Posto isso há que se considerar que muitos fatores incidem sobre as taxas de filiação e sua análise deve se dar de forma articulada a outras variáveis.

No Brasil, os trabalhadores não necessitam filiar-se a sindicatos para ter acesso aos resultados de suas lutas, que são extensivos ao universo de sua representação. O sindicato único na base territorial é seu representante compulsório. Apenas os filiados votam em eleições sindicais, mas os que não são filiados participam e, em geral ativamente, em medidas de força protagonizadas pelas organizações sindicais.

A média de filiação sindical no Brasil gira em torno de 20%, taxa estável há anos, embora se observe reconfiguração interna de seus integrantes. Ante essa taxa geral, o resultado da filiação dos docentes na pesquisa TDEBB (37,6%), apresenta-se muito mais expressivo. Contudo, é importante destacar que o conceito ampliado de docência, utilizado na pesquisa²³³, inclui respondentes que não são propriamente

²³¹ Cf. PIZZORNO, 1978; TILLY E TILLY, 1998; CARDOSO, 1999.

²³² Na Pesquisa considera-se sujeito docente os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência. Cf. site <http://trabalhodocente.net.br/relatorio_sinopse.pdf>

²³³ O survey da pesquisa TDEBB foi precedido de pesquisa documental realizada em todos os estados e municípios participantes, com o objetivo de retratar a política educacional em cada um desses locais, bem como caracterizar suas redes de ensino. Um dos itens

professores. Muitos deles possuem formação ou vínculo empregatício, como é o caso de estagiários e oficineiros, ou possuem vínculo fraco, como ocorre com os contratados por tempo determinado. Essa condição tende a dificultar a vinculação sindical.

Por outro lado, a pesquisa contou exclusivamente com informantes em atividade, o que exclui os trabalhadores aposentados, geralmente computados nos números dos sindicatos. Como se sabe, na atualidade, os aposentados representam número significativo de filiados e, em alguns casos, alcançam maioria, com percentuais acima de 50% do total de filiados a sindicatos. Trata-se de um contingente de filiados que vem sofrendo grandes perdas com as últimas medidas dirigidas aos inativos.

Outro fator a ser considerado, é a precariedade salarial dos docentes da educação básica no Brasil, o que implica, em muitos casos, baixa margem consignável nos vencimentos dos docentes, dificultando ou mesmo inviabilizando a contribuição sindical requerida, em geral em torno de 1% dos salários. Além disso, a contribuição que é operada pelo poder público é em geral submetida a trâmites burocráticos, que também dificultam ou inviabilizam a vinculação sindical.

O quadro geral em se inserem as organizações sindicais dos docentes no Brasil é caracterizado por grande heterogeneidade e fragmentação. Os sindicalizados estão distribuídos entre redes municipais e estaduais e uma pequena parcela se encontra em instituições privadas conveniadas. A maior presença de sindicalizados é verificada nas capitais. A organização dos docentes no interior é dificultada pela ausência de uma entidade sindical que os agregue e represente no próprio município. Há sindicatos estaduais e municipais de docentes ou trabalhadores da educação, mas existem também, sindicatos dos servidores da Prefeitura (servidores gerais municipais) e sindicatos que englobam regiões dos estados, reunindo grupos de municípios. Essa situação já bastante tratada na literatura da área é confirmada na pesquisa documental da pesquisa TDEBB²³⁴. Podem ser citados vários sindicatos de abrangência estadual, representativos dos docentes investigados: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte (SINTE-RN); o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SIND-UTE/MG); Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC); Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo (SINDIUPES), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato). Em âmbito municipal verifica-se, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (SINDREDE/BH), capital do estado de Minas Gerais.

Em alguns dos municípios pesquisados se verificam seções locais do Sindicato Estadual, como é o caso da seção local do SINTEPP no Município de Curralinho, no Pará.

Em muitos municípios, os docentes das redes municipais não possuem organização sindical própria e se integram à base de sindicatos do serviço público municipal, como o Sindicato do Servidor Público Municipal de Planaltina (SINDIPLAG), em Goiás; o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM), em Santa Catarina; e em Minas Gerais que aparece com vários exemplos,

indicados para levantamento foi a organização sindical dos docentes. Contudo, ante as outras prioridades, esse tópico foi secundarizado na pesquisa documental e deixou lacunas em alguns dos estados e municípios pesquisados.

²³⁴ São elas: Araújo, Arcos, Bambuí, Bom Despacho, Camacho, Candeias, Carmo da Mata, Carmo do Cajuru, Cláudio, Conceição do Pará, Córrego Dantas, Divinópolis, Doloresópolis, Esmeraldas, Florestal, Formiga, Igarapé, Igaratinga, Iguatama, Itapeçica, Itatiaiuçú, Itaúna, Japaraíba, Lagoa da Prata, Leandro Ferreira, Luz, Marilândia, Mateus Leme, Moema, Nova Serrana, Oliveira, Onça do Pitangui, Pains, Pará de Minas, Pedra do Indaiá, Perdígão, Pequi, Pimenta, Pitangui, Piumhi, Santo Antônio do Monte, São Francisco de Paula, São Gonçalo do Pará, São José da Varginha, São Sebastião do Oeste e Tapiraí.

encontra-se o Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Divinópolis e Região Centro-Oeste de MG (SINTRAM), uma entidade que representa servidores públicos municipais de Bambuí e de outras inúmeras cidades²³⁵; o Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Formiga e Região (SINTRAMFOR), em Formiga; o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Paracatu (SINDSPAR) e o Sindicato dos Servidores Públicos de Raul Soares (SINDSRAUL).

Registra-se ainda, a existência de sindicatos de outras categorias mais amplas, que representam educadores infantis de creches conveniadas (com o poder público municipal), como é o caso do Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado de Minas Gerais (SENALBA/MG).

Como se vê, há uma grande variedade de entidades e cada uma delas possui história singular, estrutura, e um rol de reivindicações próprias, entre outras características, que dificultam a unidade dos docentes em suas lutas. Há que se destacar, ainda, a existência de maior dificuldade de ação dos sindicatos no interior, devido às pressões mais diretas dos governos locais. Além disso, os sindicatos são ainda tensionados por associações tradicionais, que não raro ainda hoje disputam espaços de atuação e por novos atores que entram também em cena no cenário atual, trazendo novas tensões para os sindicatos, como é o caso daqueles que emergem como resultado do Sistema Nacional de Avaliação e objetivam realizar avaliações de desempenho dos docentes.

Por fim, há que se considerar que há também dificuldades para a vinculação sindical que tem origem na forma como o trabalho docente se organiza nos locais de trabalho. A precarização e a intensificação do trabalho, entre outras consequências das políticas educacionais em curso, dão seu contributo deletério à organização coletiva dos docentes. Esse tema será retomado no próximo tópico.

Formas de participação

Na pesquisa TDEBB, entre os docentes filiados a sindicato 2.144 afirmaram participar das ações e tomadas de decisões sindicais, sendo predominante a participação esporádica, que contou com 1.405 das respostas (65,5%) contra 739 (34,5%) que afirmaram participar ativamente. Estes 2.144 filiados representam 24,5% do total dos docentes entrevistados.

Os motivos da sindicalização e participação não foram perguntados diretamente no questionário, mas há algumas hipóteses que podem ajudar a refletir e devem ser confirmadas em estudos posteriores, entre as quais se podem destacar a falta de tempo dos professores ante a intensificação do trabalho a que estão submetidos; a ausência de formação política dos professores; a falta de credibilidade na ação política dos sindicatos; o distanciamento das direções e suas bases; as dificuldades com a burocracia dos sistemas de ensino, entre outros.

São muitos os estudos que têm demonstrado a precarização e a intensificação do trabalho docente. A luta por aumentar rendimentos e responder aos múltiplos requerimentos que são dirigidos a esses trabalhadores em sua jornada de trabalho e para além dela, tem implicado exercício de atividades em mais de uma instituição escolar, trabalho em dois ou três turnos, e desenvolvimento de atividades laborais em seus tempos livres. Esse quadro não pode ser deixado de considerar na análise da participação político-sindical

²³⁵ Departamento de História, Universidade Estadual de Londrina, professoramariarenata@yahoo.com.br.

desses trabalhadores em seu cotidiano, contexto em que a pesquisa foi realizada. Afora isso, há que se considerar que em situações de conflito, como greves, a participação ativa extrapola os trabalhadores sindicalizados e alcança um universo muito maior da base representada pelo sindicato. Nesses momentos, se verifica maior mobilização dos trabalhadores em torno de interesses comuns constantes da pauta de reivindicação, se intensifica a comunicação entre direção e sindicato, os trabalhadores se apropriam de conhecimentos antes dispersos e ou inacessíveis, e, em geral se promove uma grande formação política, que pode vir a constituir em acúmulo de forças coletivas para lutas futuras, independentemente de filiação ao sindicato.

Filiação/Tipo de Participação/Escolaridade

Ao cruzar a filiação sindical, tipo de participação e a escolaridade dos informantes, observa-se que entre os que possuem pós-graduação (2.528 respondentes), a sindicalização é maior (2.009 respondentes), e também é maior o número de respondentes que afirma participar de forma ativa nas decisões do sindicato (472 dos entrevistados do total de 739 respondentes).

Essa relação também é observada entre os que afirmam ter graduação (2528 respondentes), porém com uma significativa queda em relação aos pós-graduados, com 900 respondentes sindicalizados. E a relação se repete entre os que afirmam possuir ensino médio, em que a participação ativa se apresenta com números ainda mais reduzidos (67 repostas) que os expressos entre os graduados.

Pode-se inferir que a maior escolaridade do docente guarda relação positiva tanto com a filiação sindical quanto com a participação ativa nas decisões e ações sindicais.

Tal correlação dá indícios e pode ser analisada a luz da concepção que considera o direito à educação como deflagrador e estimulador da tomada de consciência e reivindicação de outros direitos (sociais, políticos, trabalhistas).

Filiação/Tipo de Participação/Salário

Ao cruzar a filiação sindical, tipo de participação e o salário dos informantes, observa-se que à medida que aumenta o salário cresce o percentual de sindicalizados que participa das ações do sindicato e a participação ativa. Pode-se inferir que o maior salário do docente guarda relação positiva tanto com a filiação sindical quanto com a participação ativa nas decisões e ações sindicais, conforme a tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Cruzamento dos dados salariais com filiação ao sindicato

Faixas Salariais (Em Salários Mínimos)	Filiado ao Sindicato?			
	Não	Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões	Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões	Sim, mas não participo das ações e tomadas

				de decisões
Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 465,00)	86,8%	2,8%	3,2%	7,2%
Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$ 930,00)	68,7%	6,4%	11,9%	13,0%
Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00)	58,7%	9,9%	17,8%	13,6%
Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00)	54,9%	11,0%	19,8%	14,3%
Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00)	50,5%	10,1%	24,5%	14,9%
Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.325,01 a R\$ 3.255,00)	53,6%	10,9%	22,5%	13,0%
Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00)	50,3%	11,6%	23,8%	14,3%
Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 4.650,01 a R\$ 9.300,00)	47,1%	14,7%	20,6%	17,6%

Fonte: Banco de dados da pesquisa TDEBBB- Gestrado/UFMG

Sindicalização/Tipo de Vínculo

O teste de *qui-quadrado* indicou uma associação entre o tipo de vínculo e filiação/participação no sindicato. Pelo *coeficiente de Spearman* pode-se afirmar que se trata de uma correlação positiva e baixa. Isto significa dizer que na amostra os concursados são os que mais apresentam participação no sindicato e à medida que se caminha no sentido da “precarização” do vínculo de trabalho a filiação e a participação diminuem. Mas embora os estatutários sejam os que mais participam apenas 11,2% deles participam ativamente, e 21,8% participam esporadicamente. Pode-se levantar a hipótese de que a precarização do vínculo distancia os docentes do sindicato e reduz a capacidade de participação, sobretudo a participação ativa dos sindicalizados.

Filiação/Tempo de Trabalho na Educação

O teste de *qui-quadrado* indicou uma associação entre as variáveis. Pelo teste de correlação de *Spearman* podemos observar que se trata de uma relação negativa baixa. Para esta variável significa dizer que à medida que passamos das faixas de tempo de trabalho na educação temos um aumento do número de docentes que se encontram filiados ao sindicato e participam ativamente nas tomadas de decisão. Pode-se inferir que a experiência de trabalho, e, por conseguinte, a experiências com as tensões presentes no trabalho, aproximam os trabalhadores da organização sindical.

Avaliação da Atuação do Sindicato/Problemas que Afetam o Trabalho

A maior parte dos respondentes de todas as etapas da educação básica totalizando 5.610 (63,78%) considera a atuação do sindicato pouco satisfatória (2.695, 30,64%) ou insatisfatória (2.915, 33,14%) em relação aos problemas que afetam o trabalho. Tais resultados parecem relacionar-se a baixa capacidade dos sindicatos de oferecerem respostas às questões relativas ao cotidiano e ao local de trabalho dos respondentes, ou seja, às relações de trabalho, aqui entendidas como aquelas que dizem respeito às relações sociais no interior da instituição (a forma como o trabalho é realizado, relações de poder, etc.). O distanciamento das direções sindicais do local de trabalho e a ausência de organizações nos locais de trabalho parecem favorecer a vulnerabilidade dos trabalhadores no enfrentamento das tensões que se expressam no cotidiano do trabalho, sobretudo em um contexto de precariedade dos vínculos trabalhistas, vulnerabilidade no emprego e diversificação dos mecanismos de controle sobre o trabalho.

Filiação a Partido Político

A maioria dos 7895 docentes da educação básica participantes da pesquisa não é filiada a partidos políticos. Apenas 836 (9,5%) dos entrevistados afirmam possuir filiação político partidária. Não se pergunta sobre a que partido se refere.

Desagregando-se os dados para os são sindicalizados verifica-se que os que participam das ações e tomadas de decisões dos sindicatos conforma a grande maioria, com 1794 respostas, mas predomina entre essas a participação esporádica, com 1.223 respostas. Chama atenção, entretanto, o número de sindicalizados, 1.028 docentes, que não participa das ações e deliberações do sindicato, mas mantém vínculo com partido político. Levanta-se a hipótese de pertencimento a partido político diferente daquele que tem maior aproximação com a direção do sindicato da categoria a que pertencem tais docentes.

Formas de Manifestação Frente a Medidas que Interferem em seu Trabalho

Nesta questão o respondente pode marcar até três alternativas e foi considerada a que mais pode fornecer elementos para investigar formas implícitas de resistências, pois captura momentos do cotidiano dos docentes em seu local de trabalho.

As análises dos dados apontam que quando discordam de uma medida que interfere diretamente em seu trabalho estes se manifestam, em primeiro lugar, com a direção da escola, acompanhado da opção “conversa com os colegas na sala dos professores”. Essa opção indica uma tentativa de resolver os

problemas de forma coletiva, expondo abertamente seus problemas, para a direção ou para os colegas, conforme a tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Formas de manifestação dos docentes quanto às medidas que discordam

Opções	N	Percentual
Conversa pelos corredores	562	3,03
Conversa com os colegas na sala dos professores	5580	30,66
Conversa com a direção da unidade educacional	6835	37,60
Fica em silêncio, apesar da insatisfação	1112	6,11
Não cumpre as normas e as exigências com as quais não concorda	556	3,05
Aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar	1276	7,01
Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes	1397	7,68
Reclama com o sindicato	577	3,20
Outros	302	1,66
Total	18197	100,00

Fonte: Banco de dados da pesquisa TDEBBB- Gestrado/UFMG

A predominância de respondentes que afirmam buscar solucionar os problemas junto à direção da escola pode indicar a tentativa de recorrer e efetivar um tipo de gestão mais democrática no interior da escola, o que está prescrito nas legislações nacionais e locais, bem como em programas e discursos atuais, mas que ainda não se constituem práticas generalizadas nas escolas.

As opções “fica em silêncio” e “aceita e cumpre as exigências, pois considera que não adianta reclamar”, se agregadas, representam 13,12% das respostas. Essas indicam resignação, que constitui uma forma de resistência passiva.

O número de respondentes que apontaram que “não cumprem abertamente as normas...” (3,05%) indica que as formas de resistência abertas são reduzidas. 7,68% dos respondentes responderam que “aparentam aceitar”. Essa opção pode revelar resistências que não provocam exposição dos docentes, mas que detém potencial de dificultar ou inviabilizar medidas consideradas inconvenientes.

Como a questão permite três opções, pode-se inferir que esse tipo de resistência pode ser combinado com as opções mais destacadas (conversa com a direção e com os colegas).

No cruzamento dos dados sobre formas de manifestação frente a medidas que interferem em seu trabalho, com outras questões, que refletem aspectos do cotidiano dos docentes e as suas condições de trabalho, os

dados apontam que 52,9% dos respondentes consideram que houve ampliação do controle sobre suas ações, 59,2% consideram que houve aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos, 67,4% informam que incorporaram novas funções e responsabilidades, e 82,2% observam transformações e repercussões das medidas sobre o seu trabalho. Entretanto, o que mais sobressai é o modo como se sentem em relação aos salários. De 8.593 docentes que responderam a questão, 7.103 declaram-se insatisfeitos ou muito insatisfeitos com os seus salários. Deste total, 2.150 destacam-se, revelando ações que configuram resistência quanto às medidas com as quais discordam.

O baixo número de respondentes que afirmam que “reclamam com o sindicato”, (3,2%) pode indicar a baixa capacidade de influência dos sindicatos sobre as questões do cotidiano do trabalho dos docentes. Pode significar que o sindicato é identificado como instituição que trata de questões mais gerais afetas à categoria, tais como salário, carreira, entre outros, mas com pouco alcance para atuar nas tensões cotidianas do trabalho no interior das escolas.

A opção “outras” indica formas de se manifestar que podem revelar ações, conscientes ou não, não contempladas nas respostas previstas. Mesmo de baixa incidência são indícios de formas de resistência implícita. Dentre as outras ações indicadas (totalizando 302), destacam-se: “aceita e cumpre as exigências, mesmo depois de reclamar, visto que é da legislação”; “aceita, cumpre as exigências, se for para melhorar, mas antes questiona”; “aceita, mesmo não concordando”; “cumpre as exigências mesmo depois de reclamar”; “cumpre mesmo indignada”; “cumpre, porém reclama”. Essas respostas significariam uma variação do item proposto no questionário: “aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar”; visto que os docentes afirmam nessas outras respostas que reclamam, o que aponta um caminho para romper com a passividade.

Considerações finais

Os dados do *survey* da pesquisa TDEBB permitem algumas considerações e inferências gerais sobre a resistência e a organização político sindical dos docentes entrevistados, mesmo que este tema não tenha se constituído o objeto prioritário da pesquisa. Os dados revelam que tanto a filiação sindical quanto a participação dos docentes está relacionada positivamente com o maior nível de escolaridade dos docentes, com o maior tempo de trabalho na educação, com o mais alto salário e o vínculo empregatício forte.

Considerando que estas variáveis são constitutivas da valorização do magistério, pode-se inferir que a participação político sindical dos docentes é favorecida por sua valorização. Como as políticas educativas em curso estão resultando em maior precarização do trabalho docente, seus efeitos nocivos se expressam na capacidade de participação político sindical dos docentes, como também, na capacidade de defesa da melhoria da qualidade da educação.

Pode-se inferir, ainda, que qualidade da educação, valorização docente e capacidade de organização político-sindical são fatores que se relacionam de forma forte e, portanto, devem ser tratados de forma articulada, na prática, nas políticas, nas análises dessas políticas. Essa articulação, não obstante, constitui um grande desafio.

Os temas resistência e a organização político sindical dos docentes de fato vêm sendo reconhecidos em vários campos do saber como oportunos e relevantes. Isso é evidente na sociologia, na história, na ciência

política, na saúde. E é igualmente relevante e oportuno no campo da educação, nos estudos do trabalho no espaço da educação pública, das políticas educativas, das relações entre trabalhadores docentes e poder público, dos trabalhadores entre si, enquanto coletivo, e destes com suas organizações associativas.

A aproximação com os dados da pesquisa confirma essas assertivas, ao mesmo tempo em que anuncia lacunas de conhecimento, e aponta desafios teóricos metodológicos para as pesquisas sobre o trabalho docente. Para responder a essas questões torna-se necessário colocar tais temas em prioridade na agenda de pesquisa. A etapa seguinte consiste em reunir as perspectivas dos distintos atores que atuam no campo, que em confronto, podem contribuir para o avanço do conhecimento nesse campo.

Trata-se, portanto de temas em ascensão, e se faz necessário situá-los no contexto macroestrutural, marcado atual pela complexidade que caracteriza o capitalismo no seu atual estágio de desenvolvimento. Ante aos seus novos requerimentos o trabalho em geral é reestruturado e também se complexifica gerando novas contradições e tensões que, em um movimento dinâmico e dialético, conferirão nova complexidade às lutas dos trabalhadores.

Nesse contexto, a reestruturação educacional empreendida a partir dos anos 1990 implicou, também, em maior complexidade da docência, em razão dos novos requerimentos que lhe são dirigidos. O trabalho docente sofreu e vem sofrendo transformações significativas em razão das novas e múltiplas legislações, o que ainda não está perfeitamente apreendido, inclusive por suas organizações sindicais. Esse desconhecimento se expressa, em distintas nuances, nos sindicatos pesquisados.

A nova abrangência do trabalho, o novo perfil dos docentes, a grande heterogeneidade vertical e horizontal presente na profissão, as múltiplas exigências sob a égide da performatividade, a precariedade das condições e a intensificação do trabalho, acrescidos pela crescente falta de tempo dos trabalhadores e das direções sindicais, para discutir e refletir individual e coletivamente sobre tais questões, têm acarretado maiores dificuldades de organização coletiva em torno de interesses comuns.

Em meio a esse processo, as organizações sindicais também sofrem significativas transformações: crescem e se diferenciam os contingentes de filiados; multiplicam-se; dividem-se internamente; amplia-se o leque de demandas e atuações que lhe são requeridas.

A fragmentação dos trabalhadores docentes, expressa entre outros fatores nos distintos vínculos empregatícios, nas diferentes áreas de atuação, em distintas redes de ensino, etapas, níveis e modalidades da educação, também se expressa em suas organizações sindicais, provocando dificuldade de definição de objetivos e estratégias comuns e fortes tensões.

Além disso, a vinculação ou proximidade das direções sindicais a partidos políticos que ocupam governos (federal, municipal, estadual) e que são os principais antagonistas dos trabalhadores/sindicatos referentes do setor público trazem limites e novas tensões ao movimento docente. Essas tensões estão igualmente presentes entre as organizações sindicais que integraram este estudo e destas com suas bases.

O distanciamento das direções sindicais dos locais de trabalho, seja por reiteradas participações em mandato sindical, seja por dificuldade de acesso às escolas, tem trazido dificuldades para apreensão dessa realidade.

Por outro lado, o distanciamento dos trabalhadores de seus sindicatos, seja por falta de crença na representatividade de seus interesses ou por absoluta falta de tempo ante a precarização e a intensificação

do trabalho, fatores que têm sido apontados em inúmeras pesquisas recentes, tem, também, dificultado a organização coletiva desses trabalhadores, o que também se expressa no conjunto de organizações focalizadas neste estudo.

Embora os resultados das lutas dos sindicatos e trabalhadores docentes se apresentem pouco expressivos, comparativamente à pauta de reivindicações, a capacidade ou a expectativa das organizações de trabalhadores em educação de bloquear, negociar ou influir de alguma maneira na agenda das políticas educacionais tem contribuído para aglutinar os trabalhadores e possibilitar-lhes formação política, que não vem sendo sistematicamente efetivada no cotidiano, seja pela via da formação inicial ou continuada, seja pela sindical, seja no trabalho real. Essa possibilidade emerge, sobretudo durante as greves protagonizadas pelas organizações sindicais do setor público, bem como de outras distribuídas pelo país. Esse talvez seja o maior ganho dos trabalhadores docentes em greve nos últimos anos: romper com a alienação que lhes é imposta pela forma como o trabalho está objetivamente organizado.

O estudo da resistência e da organização sindical docente tem apontado que as lutas empreendidas pelos docentes são reiteradamente centradas no eixo da valorização do magistério e, mais particularmente, sobre os seus pilares salário e carreira, ambos princípios constitucionais e reproduzidos em leis nacionais, estaduais e municipais.

Tais lutas fundamentadas no direito dos trabalhadores, ainda que venham demonstrando força numérica e de intensidade; apoio explícito da comunidade escolar e de outros segmentos da sociedade, tais como setores da academia, organizações do movimento social, entre outras; têm sido julgadas ilegais e abusivas. O conflito é judicializado e a força do movimento não traslada para a política. Eis temas de pesquisa, entre outros que poderiam trazer novos aportes à análise das políticas educativas e do trabalho docente.

Convém destacar que o movimento docente tem despertado a atenção de pesquisadores e fomentado a discussão internacional, colocando os sindicatos docentes como parte da agenda de discussão. Indaga-se o seu potencial como força social política numericamente expressiva contra capital/empregadores. A sua potencialidade de extrapolar a luta corporativa e alcançar patamares mais amplos da luta de classe.

Acredita-se que as políticas educativas e o trabalho docente, analisados por meio das ações e tensões do movimento docente, representam um caminho rico, inclusive no que se refere à luta implícita desses trabalhadores, pouco estudada.

Daí também decorre a importância de valorizar e fomentar pesquisas teóricas e empíricas, em programas de pós-graduação em educação, sobre a resistência e organização sindical docente em âmbito local, regional, nacional e internacional, e socializar seus resultados como meio não só para iluminar as análises sobre as políticas educacionais, e o trabalho docente, mas também como estratégia que possa contribuir para a luta coletiva dessa categoria em âmbito local, regional e internacional e para a luta mais ampla dos trabalhadores.

Os desafios são muitos e se colocam para distintos sujeitos. Aos *sindicalistas* coloca-se o desafio da autocrítica em relação a sua própria representatividade política frente a categoria que implica a compreensão do sindicato e seu papel na produção da crítica, na organização dos trabalhadores e na resistência em vista da superação das contradições sociais do trabalho; reconhecimento da importância da militância política entre outras, e; pela a construção de um sindicalismo crítico, autônomo e que reflita, em suas ações, o pensamento e as expectativas dos próprios trabalhadores.

Ao poder público, na condição de empregador, coloca-se o desafio da autocrítica, do que vem sendo negado aos trabalhadores públicos, e em particular ao trabalhador docente: o acesso aos direitos do trabalho.

Aos trabalhadores apresenta-se o desafio de criar formas de enfrentar a fragmentação a que estão submetidos no trabalho real, nos movimentos coletivos e na relação com as direções das entidades sindicais.

A academia, por sua vez, apresenta-se o desafio de valorizar o tema da resistência e organização coletiva docente no ensino, na pesquisa e na extensão, produzindo, socializando e confrontando conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma tarefa coletiva.

Referências Bibliográficas (2 páginas)

BERNARDO, J. Economia dos conflitos Sociais. São Paulo: Cortez. 1991

BERNARDO, J. Estado: a silenciosa Multiplicação do Poder. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BRUNO, L. O que é Autonomia Operária. São Paulo: Editora Brasiliense, Série Coleção Primeiros Passos, 1985.

BRUNO, L. Reestruturação Capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTORIADIS, C. A experiência do movimento operário. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

CHAUÍ, M. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.

GINDIN, J. Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil. In: Associativismo e sindicalismo docente no Brasil. Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores, 2009, Rio de Janeiro. Associativismo e sindicalismo docente no Brasil. Anais do seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro: Edições IUPERJ, 2009.

MELO, S. D. G. Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina. (Tese). - Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.

OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Faculdade de Educação / UFMG. Belo Horizonte. 2010. Apoio SEB/MEC.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 28, n. 2, 2002.

PASQUINO, G. Conflito. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de Política. Tradução Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª Edição, 1998.

- PIZZORNO, A. Political Exchange and Collective Identity in Industrial Conflict. In C. Croach e A. Pizzorno (eds.), *The Resurgence of Class Conflict in Western Europe since 1968*. London, The MacMillan Press, 1978.
- POCHMANN, M. *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma Educacional. Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, O. J. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992. [Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico].
- TENTI FANFANI, E. El maestro en la jaula de hierro. In: Isuani, A.; Filmus, D. (Comp.). *La Argentina que viene: análisis y propuestas para una sociedad en transición*. Buenos Aires: Norma, 1998. p. 89-119.
- TIRAMONTI, G. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001.
- TILLY, C.; TILLY, C. *Work under Capitalism*. Boulder, Co., Westview Press, 1998.

Formação docente e currículo no Chile: quando o mercado pede tecnologia

Maria Renata da Cruz Duran²³⁶, Belmira Amélia de Oliveira Bueno²³⁷

Resumo:

O impacto das Tecnologias de Informação de Comunicação (TIC) sobre o currículo escolar no Chile e as consequências que a inserção dessa disciplina trouxe para a formação docente nos anos 1990-2010 são os focos do trabalho ora apresentado. Como se sabe, o ensino chileno abriga três tipos de instituições – públicas, privadas e subvencionadas -, todas regulamentadas pelo interesse do mercado e, desde 1996, submetidas à reforma curricular que, entre outras mudanças, introduziu no ensino médio a disciplina de Tecnologia Educacional, em caráter obrigatório. A disciplina compreende três campos de estudos: desenvolvimento de projetos, análise de sistemas tecnológicos e tecnologia e sociedade, e tem como objetivo forjar nas escolas uma familiaridade com as TICs, de modo a conferir ao cidadão chileno maior trânsito na sociedade da informação e do conhecimento, marcadas, sobretudo, pela forte presença das tecnologias no mercado de trabalho. Para efetivar esta medida, o governo chileno investiu cerca de 160 bilhões de dólares no programa de formação docente *Enlaces*, que já se encontrava em curso (CANCINO; DIÁZ, 2004, p. 148). A partir da reforma curricular, esse programa foi universalizado e sua plataforma inicial, o EducaChile, serve hoje como ponto de intersecção para a maior parte dos programas de formação continuada chilena. Verificar se a combinação entre a disciplina de tecnologia educacional e a formação docente no programa *Enlaces* tem trazido um aumento ou aprimoramento do uso das TIC pelos professores em sala de aula ainda é tarefa por cumprir (DIAZ, 2008).

Palavras-chave: tecnologia educacional, mercado de trabalho educacional, formação docente.

O impacto das Tecnologias de Informação de Comunicação (TIC) sobre o currículo escolar no Chile e as consequências que a inserção dessa disciplina trouxe para a formação docente nos anos 1990-2010 são os focos do trabalho ora apresentado. Nele,, a partir de uma revisão da literatura especializada, procuramos caracterizar essa dúvida segundo 4 itens: a) a presença da tecnologia na educação como um todo, b) a introdução da tecnologia no currículo escolar, c) o incremento da tecnologia na formação docente, f) a pressão da tecnologia no mercado profissional docente.

a) Tecnologia na educação

En general, el retornos privados a la educación superior parecen estar aumentando en diversos en países en desarrollo, ensanchándose con ello las diferencias salariales en relación a los grupos menos calificados. El mismo fenómeno se observa en algunos países desarrollados. Por ejemplo, los Estados Unidos, “en 1979, un

²³⁶ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,bbueno@usp.br.

²³⁷ Surgida em 1997, subordinada à UNESCO, com a finalidade de dar continuidade à um projeto iniciado em 1980, a PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe), a PREAL tem como propósito principal promover debates sobre políticas educacionais e reformas educativas para melhoria de suas qualidades, eficiência dos sistemas educativos e o fortalecimento de iniciativas de inovações. Projeto conjunto do Diálogo Interamericano - sediado em Washington (EUA) e da Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), com sede em Santiago (Chile), em seu âmbito foram produzidos e agrupados documentos relativos aos indicadores de acesso e rendimento dos sistemas educativos na América Latina.

joven con un título universitario y cinco años de experiencia ganaba solo 30% más que uno con una experiencia similar y un cartón de bachiller; para 1989 la bonificación había alcanzado 74%". A su vez, se sostiene que estudios serios realizados por economías del trabajo sugieren que el mayor uso de computadoras podría explicar hasta la mitad de la ventaja en las mayores ganancias de los graduados universitarios durante la década de los 80. (GALARDO et PURYEAR, 2003, p. 187)

Assinalados por dois representantes da PREAL²³⁸, os dados acima parecem constituir um coro uníssono a respeito da relação entre educação e tecnologia na sociedade contemporânea: ganha mais quem sabe mais tecnologia. Esse coro ecoa mesmo aonde a formação em nível superior é questionada, tal como entre os Pinguins chilenos²³⁹, destacando que uma das ferramentas essenciais para o sucesso de seu movimento foi o uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Segundo José Joaquín Brunner, é um equívoco pensar que o aumento de informação em circulação corresponde a uma democratização da mesma. Pelo contrário, produz e consome mais informação aquele país que possui maiores condições financeiras de investimento. Nesse mercado abstrato, o enriquecimento pelos bites em jogo tampouco é simultâneo. Classificar a informação, devolvendo-a como nova também é um dos ofícios contemporâneos, que implicam num algo grau de sofisticação interpretativa.

A vantagem, todavia, é que o refinamento do mercado nem é cumulativo, nem é linear. Ou seja, se a tecnologia pode ser transferida, no limite comprada, e o que define o empoderamento que ela acarreta é a sofisticação ou mesmo a inovação em seu uso, então países com menor grau de desenvolvimento tecnológico em determinadas áreas não precisam iniciar seu processo de incremento desde um ponto distante do atual; podem, sabendo investir numa tendência forte, encurtar o caminho para o sucesso de mercado.

Despertos da impressão de que “os computadores atuariam como uma semente da mudança e da inovação no ensino e aprendizagem” (BASTOS, 2010, p.32), conforme disseminado na década de 1980, passamos, na década de 1990, a crer que as TIC atuariam como “catalisadoras do processo de mudança e inovação da educação” (BASTOS, 2010, p.32), entretanto,

Após duas décadas de esperanças e frustrações, o determinismo tecnológico que as fundamentava passa, gradualmente, a ser substituído, nesse início de novo século, por uma visão mais equilibrada que considera as TIC como ferramentas úteis para se atingir metas pré- estabelecidas. Caminha-se para um consenso de que o impacto das tecnologias não depende simplesmente de ter acesso a elas, mas de como são utilizadas pelos estudantes. (BASTOS, 2010, p.32)

b) Tecnologia nos currículos escolares

Quando se repete a idéia da inserção das tecnologias da informação e da comunicação na educação, segundo Sebastián Donoso Díaz (2008), é importante notar o quão difícil é definir o que seja essa relação.

²³⁸ Documentário digital produzido por estudantes universitários durante a Revolução dos Pinguins, ocorrida em 2006 no Chile: <http://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU>.

²³⁹ Bajo la dirección de González, la política de la escuela estuvo dirigida por un Nuevo concepto de administración: “administración, no es hacer filosofía educacional”, según se señala en la Cuenta Anual de la Dirección. De acuerdo a este mismo documento, el trabajo de la escuela en ese año - 1976- 1977 – contempló tres áreas: “La primera medida fue definir operacionalmente el ‘producto’. La segunda medida, crear un sistema de producción. La tercera medida consistirá en crear un buen sistema de control de calidad’. El producto, es decir, el profesional de la educación que se debía formar, era entendido como: “Un profesional capacitado para programar aprendizajes de variados contenidos de cualquier persona, en cualquier circunstancia, medirlos, optimizarlos” (Cox et Gysling, 2009, p. 378).

Para Díaz, estabelecer uma definição para tal sinergia depende do modo como “hábito cultural” desse meio oscila (DÍAZ, 2008, p. 450).

Para alguns consultores do escritório da UNESCO em Santiago, esse hábito cultural no campo educacional hodierno padece da instauração de um livre comércio de serviços simbólicos em detrimento de uma redução das barreiras de propriedade intelectual. Esse movimento, conforme texto publicado em 2002, é liderado pela França e pelos Estados Unidos, com grande apoio da China e da Coreia. Nele,

Las redes ocupan el lugar de la sala de clases habiéndose provocando una radical transformación del entorno en que ocurren los procesos de aprendizaje. La gente aprende a lo largo de la vida y renueva sus destrezas siguiendo las evoluciones del mercado laboral. Los mejores centros internacionales de educación han unido esfuerzos con los privados, los gobiernos y los organismos multilaterales y regionales de financiamiento y organizado una verdadera cruzada de mejoramiento educacional. La sociedad de la información ha empezado a llamarse sociedad de la educación. América Latina ha superado la brecha de capital humano que lo separaba de los países del sudeste asiático y, en virtud de eso, se ha producido el denominado “efecto Londoño”, quien predijo en 1995 que un salto adelante en la educación reduciría espectacularmente la pobreza y la desigualdad en el continente. (UNESCO/ OREALC, 2002, p. 211)

Em rede, os bens simbólicos intercambiáveis são homogeneizados à medida que os produtores culturais com maiores capacidades de concorrência exercem nos mercados educacionais sua força em termos de melhor preço, maior escala produtiva, melhor pontuação em rankings internacionais, entre outros fatores. Se a América Latina absorve esses indicadores com maior voracidade, talvez isso corresponda a uma demanda de mercado reprimida, mas de maneira nenhuma, comprovadamente atendida conforme suas necessidades reais.

É mister reconhecer, pois, que a rede de bens simbólicos instaurada estabelece um tipo de isomorfismo curricular. Esse isomorfismo, todavia, conforme atenta Braslavsky (2004) não se baseia na sociedade tal qual a conhecemos, mas sim numa proposta comum de futuro, instaurada a partir da expectativa de globalização que a tecnologia parece nos prometer. Deixando os nacionalismos e as especificidades de lado, passamos a valorizar os direitos humanos, os princípios ecológicos e “la noción de un mundo con culturas igualitarias y sociedades interdependientes” (Braslavsky 2004a: 38 apud MAGENDZO, 2008, p. 26).

Ora, é certo que a educação é o campo do futuro e daí a normalidade da crise no campo (Novoa, 2010), mas é importante analisar qual o projeto de futuro do presente. Nesse “futuro”, valores universais, maior interdependência entre as pessoas, cooperação, solidariedade, respeito à diversidade, enfim, habilidades e atitudes para a “competência internacional” colocam em foco muito mais um conhecimento relacional, procedimental do que instrumental, axiológico (MAGENDZO, 2008, p. 28).

Há que se reconhecer, portanto, que a escolha dos temas a serem tratados não é neutra e que o que se estuda na escola faz parte do campo político. Segundo Jurgen Habermas (1971) os interesses nesse campo podem ser divididos em 3 categorias: controle técnico, comunicação e emancipação, cada qual relacionado com um dos meios sociais: trabalho, linguagem e poder.

Ciente desse fluxo, Magendzo, um dos dirigentes do processo da reforma curricular chilena, neste país se optou por um currículo de coleção com objetivos fundamentais transversais como elementos integradores dessa coleção de temas. A suposta ingenuidade deste tipo de currículo, segundo Magendzo, é contornada pela forte classificação e regulamentação do conhecimento transmitido, bem como pela certeza de sua

distribuição equitativa e universal. Segundo Haltenhoff (2004), a eficácia curricular e seu bom acompanhamento passariam, ainda, pela constante atualização das disciplinas conforme as necessidades momentâneas e locais, bem como pelo entendimento de que essas atualizações seriam legitimadas pelo uso social do conhecimento (HALTENHOFF, 2004, p.164).

Para a autora, que estudou as reformas curriculares da formação inicial docente no Chile, não havia na época de todas essas reformas curriculares termo ou área de conhecimento mais frequentemente citado que a *tecnología*. E sob este manto, um sem fim de definições e entendimentos: técnica, arte, ofício, estudo. Ainda assim, a área distinguiu-se a ponto de merecer disciplina especial seja na formação inicial docente, seja no ensino médio.

Definida como área de estudos a ser efetivada em três frentes: desenvolvimento de projetos, análise de sistemas tecnológicos e tecnologia e sociedade, a Tecnologia Educativa deveria estar sintonizada com as demais disciplinas do colégio/universidade viabilizando, por meio do uso do laboratório de informática e/ou dos recursos de hardware disponíveis, a efetivação de projetos de outras disciplinas por meio de seus dispositivos, o que, supostamente, levaria o discente e o docente – de todas as disciplinas envolvidas – a familiarizar-se com os conhecimentos da área.

De uma certa maneira, a inserção da disciplina não causava grande impacto. Isto porque a instrução chilena já era adepta do ensino por projetos, tão propalado por John Dewey (Gysling et Cox, 2009), além de discutir, por recomendações de organismos internacionais, presentes no território chileno desde muito antes das demandas que configuraram a criação da PREAL (Rodríguez, 2008), a relação entre tecnologia e sociedade. As novidades, portanto, emanavam da proposta intermediária da disciplina: analisar sistemas. Para entender o que a análise dos sistemas tecnológicos significa invocamos uma explicação daquela que coordenou a concepção da matéria:

Entrega a los estudiantes comprensión profunda de las principales interrelaciones del mundo tecnológico entre medio ambiente y las actividades productivas, entre la calidad de vida y las soluciones tecnológicas, entre el diseño y la seguridad de las personas. Es fundamental en el mundo actual ser capaz de comprender que las acciones tienen efectos muchas veces no previstos y que la evaluación de una determinada situación donde interviene la tecnología requiere considerar su impacto en el medio social y ambiental. Adicionalmente, la capacidad de concebir un sistema, ya sea éste de naturaleza física o social es la base para concebir nuevas soluciones que eviten daño y mejoren la calidad de vida de las personas. (ELTON in HALTENHOFF, 2008, p. 105)

Se este eixo da disciplina possui tal significado, seu objetivo é o de entregar

conocimientos y capacidades que permiten a las personas anticipar problemas, visualizar distintas soluciones y enfrentar con flexibilidad cambios en la forma de hacer las cosas, todos aspectos fundamentales, especialmente para la inserción laboral hoy. (ELTON in HALTENHOFF, 2008, p. 105).

Treinando flexibilidade e capacidade de adaptação, a disciplina aceita, a princípio pedagogos e licenciados de outras áreas com formação continuada na área de tecnologia, para ministrar a disciplina. Com o tempo, segundo a jornalista Francisca Elton, coordenadora da área na reforma curricular universitária, licenciados em informática e/ou profissionais de áreas como Análise de Sistemas ou Engenharia de Produção, uma vez cumpridos os créditos de licenciatura em universidades, poderiam responsabilizar-se por ela. Ou seja, um

dos objetivos da disciplina também era incorporar ao universo educacional personagens de outras áreas, flexibilizando e expandindo o vocabulário e os métodos aí desenvolvidos. Segundo Elton:

Basicamente, la disciplina se preocupa por entregar a los Estudiantes herramientas que les permitan tomar decisiones como usuários, consumidores y creadores de tecnología con el mayor beneficio personal, social y medioambiental, y el menor costo. (ELTON in entrevista a HALTENHOFF, p.102)

Nessa economia, ou melhor, nessa ecologia do conhecimento, concordam boa parte dos pesquisadores até aqui citados sobre a necessidade de se reconhecer o peso da tecnologia nos processos de tomadas de decisões e que se estudar as consequências da inserção de uma disciplina especialmente voltada para ela tanto no currículo do ensino médio chileno, quanto na grade curricular básica da formação de seus docentes. Há, ainda, indicam esses autores, que se perguntar até que ponto o conjunto de informações ministrados no bojo dessa disciplina atende às expectativas de domínio e transmissão de quaisquer tipos de saberes. Mais além, há que perguntar-se até que ponto o campo se distingue de uma pedagogia oitocentista supostamente capaz de reunir esforços e redimir dissidentes, bem como quais as razões e implicações dessa transposição vernácula. A esta última pergunta, Haltenhoff nos responde:

la Educación Tecnológica no es una actualización de las antiguas Artes Manuales, no es una réplica moderna del desarrollo de habilidades para la elaboración de productos manufacturados, por el contrario, Educación Tecnológica requiere de aportes multidisciplinarios para la identificación de diversidad de problemas de vida cotidiana posibles de abordar, donde pueden concurrir requerimientos medioambientales, económicos, sociales, legales y de todo orden. El espectro multidisciplinario se amplía y diversifica dependiendo si la naturaleza del problema a resolver y ello exige también de la concurrencia de habilidades cognitivas de orden superior, así como de competencias técnicas y éticas que son las que participan en el delicado trabajo de identificar los efectos de un proceso de toma de decisiones, como la solicita el método de proyectos (HALTENHOFF, 2004, p.164-5).

Mediadora e facilitadora do conhecimento, a tecnologia, assim como o novo, é encarada como signo de desenvolvimento quase sempre benéfico, resistir a ela é resignar-se a um mundo sem luz, mesmo que a própria tecnologia seja uma de suas principais demandantes.

c) Tecnologia na formação docente

Em 1964, Mário Gonzáles foi nomeado diretor da Escola de Educación da Universidad de Concepción e introduziu ali um modelo pedagógico baseado nos princípios da Tecnologia Educativa²⁴⁰. Para Gonzáles, a tecnologia educativa representava “una ciencia pedagógica que operacionaliza la teoría pura y la teoría práctica educacional”, relacionada ao caráter comunicativo da educação, ou seja, às técnicas de transmissão de conhecimento.

Segundo a pesquisadora UNESCO, Maria Inês Bastos (2010), na América Latina dos anos 1990, foi comum depositar no uso das TICs em programas de formação docente inicial e continuada a esperança de algum tipo de atualização do ensino e de inclusão social das classes menos favorecidas no mercado profissional.

²⁴⁰ Andrés Pumarino descreve sua carreira no LinkedIn com as seguintes palavras: I took in June 2010 as Director General Academic DuocUC my responsibility is to academic innovation, educational technology and linkage with public and private stakeholders, among other subjects. November 2006 I was Director in Alonso Ovalle site at DuocUC. I was academic deputy director in Alonso Ovalle site in DuocUC since 2000 and Director at Eduoc, e-learning unit in DuocUC since 2006. Since 2004 Im teacher in Open University, Universidad Oberta de Cataluña, UOC - www.uoc.edu. At 2005, Im teaching in Pontificia Universidad Catolica de Chile in the Master in ICT , my course is legal aspects of technology in Chile.

Todavia, o estudo dos programas vigentes feito por esta pesquisadora não fornece justificativas consistentes para a comprovação desta tese, o que é, de início, assinalado pela investigadora.

Para Bastos (2010), programas massivos, administrados de maneira centralizada, projetados por consultores distantes da realidade docente, sem avaliações de caráter retro-alimentador ou de acompanhamento (ao invés de punitivas), executados nas escolas apenas após a chegada dos equipamentos, em horário que excede a carga destinada ao trabalho do docente, com materiais didáticos cuja orientação teórico-metodológica raras vezes se distingue do tradicional já utilizado pelo docente se mostram comuns na região. Também é comum, para a pesquisadora, que esses programas ganhem boa reputação entre os docentes chamados a testemunhar para órgãos financiadores dos mesmos. Para Bastos (2010), se pode constatar todo um discurso em prol da tecnologia e suas benesses que, entretanto, não se converte em práticas benéficas no universo profissional – seja ele docente ou discente.

Tendo privilegiado a descentralização administrativa, contudo, o Chile pode ater-se às especificidades locais. Outra vantagem chilena, segundo a pesquisadora (Bastos, 2010), foi atrelar os programas de formação docente às práticas em sala de aula, bem como a avaliação do desenvolvimento profissional docente ao reconhecimento por pares. Com essas duas medidas, segundo Bastos (2010), o Chile pode criar e difundir indicadores de qualidade profissional autênticos e, por tal, mais consistentes e aceitos na comunidade; bem como conferir maior noção de aplicabilidade e de eficiência à formação docente, em geral reduzida a uma discussão teórica distante das salas de aula, que se efetivava no contra-turno docente.

Paralelamente, uma grande reestruturação da formação inicial docente foi implementada nas universidades, mediante concorrência oficialmente liderada pelo Estado (Avalos, 2011). Foram, ainda, estabelecidos projetos de avaliação da formação inicial, do trabalho docente nas escolas e das estruturas gestoras da educação, tanto no sentido de compreender por quê, com tanta riqueza – lembremos que de 1995 a 2000 o Chile era considerado o “jaguar” da América Latina –, o país seguia mantendo baixos níveis de aproveitamento em testes internacionais; quanto no sentido de prestigiar professores desvalorizados por manterem, em um Estado neoliberal, a estabilidade de emprego e a tão propalada baixa produtividade dos setores públicos (Louzando; Morduchowicz, 2011).

Entre os inúmeros programas de formação continuada com condução nacional incrementados com algum uso de tecnologia no período pode-se destacar o programa Enlaces, a Red de Maestros de Maestros e o P-900. No caso do programa *Enlaces*, essa ciberinfraestrutura tornou-se ainda mais iminente.

Programa nascido na Universidad Católica de Chile/Santiago, mas criado pela Universidad de la Frontera/Temuco, o *Enlaces* tinha como objetivo, em meados da década de 1990, atualizar os conhecimentos docentes a partir de seu letramento digital. Distribuiu-se laboratórios de computadores e monitores responsáveis por ministrarem cursos de iniciação à cultura digital, seguidos de cursos sobre a aplicação dessa cultura à educação, em diferentes Centros Zonais. Esses Centros Zonais poderiam ser escolas, prefeituras, secretarias de educação e mesmo universidades. A segunda geração do programa, já no início dos anos 2000, contou com diferentes cursos, dados por diferentes universidades – já não no formato de cursos nacionais (Menezes, 2005).

Hoje em dia, diferentes universidades propõe diferentes cursos à secretaria *Enlaces*, cuja sede fica em Santiago e é administrada via Ministério da Educação. Esta secretaria confere ou não um selo de qualidade aos cursos e os disponibiliza em plataforma virtual comum. Uma vez na rede *Enlaces*, a universidade ou

instituição de ensino – lembremos do caráter híbrido do mercado educacional chileno – pode dispor do espaço dos centros zonais para formação de formadores, formação de docentes ou mesmo de discentes. Note-se que os cursos são subsidiados pelo Estado, mas boa parte deles conta também com mensalidades cobradas aos professores; e, ainda, que a estrutura física dos centros zonais, igualmente, recebe fundos estatais e provinciais, mas seus principais mantenedores são as universidades e instituições educacionais que “vendem” seus cursos nesses espaços (Cadiz, 2012).

Polissêmico, o sistema de formação continuada de professores no Chile possui uma agenda repleta de metas: uniformização de parâmetros de avaliação, definição de objetivos comuns para a formação, estudos aprofundados acerca das características de sua demanda. Alinhadas, essas metas apontam para velhos problemas latinoamericanos, tais como a falta de rigor operacional no âmbito governamental, a antiga centralidade operacional de projetos e a consequente elitização do público atendido (Bellei et al, 2008).

Para alguns dos *think thanks* chilenos, o uso de tecnologias de informação e comunicação na formação continuada docente contribui para a atualização profissional e também para a democratização das oportunidades locais. Ainda que o investimento inicial na ciberinfraestrutura decorrente desses modelos educacionais seja considerado alto, no Chile, mais alto é o risco de defasagem tecnológica e, pior, de falta de competitividade internacional. Note-se, pois, que os modelos de formação docente continuada nesse país latino-americano são mensurados conforme seu nível de eficiência global, bem como que o sucesso do trabalho docente é diretamente ligado com a produtividade chilena (Diaz, 2008).

d) Tecnologia no mercado de trabalho docente

Segundo Carmen Sotomayor e Horacio Walker (2009), entre 1982 e 2001 a matrícula escolar referente educação média aumentou de 65 a 86% no Chile. Esse aumento refletiu sérias mudanças no sistema escolar e na formação profissional do setor. Primeiro, houve um aumento no número de docentes, diretores e trabalhadores da educação em geral. Depois, dada a revitalização da profissão docente, o setor foi diversificado: mais jovens, mais homens e mais profissionais de outras áreas se envolveram na esfera educacional. Como se pode imaginar, a carreira docente foi amplamente modificada nesse período e convertida num “conjunto de submercados o mercados diferenciados”, segundo Beatrice Ávalos.

Para termos uma idéia das mudanças implementadas no mercado de trabalho desse período, realizamos uma entrevista com Andrés Pumarino²⁴¹, diretor acadêmico do DUOC, antigo Departamento Universitario Obrero Campesino, hoje acrônimo para o centro de profissionalização ligado à Universidad Católica de Santiago.

²⁴¹ Pumarino define essas modalidades de ensino e sua aplicação no DUOC com as seguintes palavras: “B-learning de hecho es una relación de 70-30, 70 presencial, 30 virtual. Y eh de hecho en uno de lo módulos, en el que tiene ahí, Uso de Tecnología Para Procesos Educativos, se le han enseñado al profesor que quieran rediseñar materiales digitales educativos, esto es bastante novedoso, en realidad no hay universidades. En Alemania, el modelo nuestro es más similar a un modulo de educación dual. Pero los nuestros no están en la empresa, en Alemania están en la empresa de estudios. Los meister, en Alemania están los meister. Los meister y trabajan sobre la base de, que son los profesores, son personas de la empresa. En cambio nosotros traemos a los profesores acá. En cambio la empresa en Alemania, van a la empresa. Humm pero nosotros somos un college, como un multi-college, un TAFE australiano. En ese modelo, en Europa no, no hay, los politécnicos podrían ser, pero son más con orientación universitaria”.

Segundo Pumarino, em 2011, a DUOC contava com 64 mil alunos, dos quais, conforme Pumarino, 10% estava na modalidade *blended* e seguia metodologias *b-learning*²⁴², o que para ele significa dizer que os discentes eram preparados para uma formação continuada em suas carreiras, pressuposta numa filosofia de “long life education”, ocorrida em contato contínuo com a instituição de origem por meio de acesso a bibliotecas on line repletas de materiais e cursos digitais para auto aprendizagem do discente.

Segundo Pumarino, esse esforço de aproximação com a tecnologia ocorria, no DUOC deste o ano 1998, quando o primeiro projeto sistemático de formação docente para uso de plataformas virtuais de aprendizagem foram implementados. Nesse projeto, denominado Monterrey, 600 professores DUOC foram incitados a desenvolver em word seus primeiros materiais didáticos digitais, chamados de UTED, Unidad de Tecnología Educativa, estes transformados em material interativo por uma equipe de profissionais da área de informática. Em 2011, a DUOC contava com mais de 5.000 materiais associados aos seus cursos.

É importante destacar também que a cada dois anos os professores do DUOC são avaliados e que seu trabalho como produtor de materiais didáticos, o que inclui sua atuação em ambientes virtuais de aprendizagem, galgou um espaço de até 40% das notas concedidas. Segundo Pumarino, no DUOC:

Los mejores profesores nuestros no son los licenciados. Son los técnicos. Hay un tema de validar en el modelo educativo en base a competencias. Pero, da más prestigio estar en una universidad pública o privada, que estar en una institución de formación técnica profesional. Pero el Banco Mundial, la USB, el FMI. Todos dicen que esto es el futuro. En Chile hay 6 universitarios, estudiando contra un técnico, ¿quién va ganar más?

Referencias bibliográficas

- Avalos, Beatrice. La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones. In: Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Santiago: UNESCO/OREALC, 2002.
- BASTOS, M.I. O impacto das TICs na educação. Brasília, 2010. Organizado por UNESCO, OIREALC, Brasil: ministério da educação.
- BECA, C. E. Compromiso com el desarrollo profesional docente 2006-2009. Puerto Madero: CPIEP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2010.
- Bellei, Cristián; Contreras, Daniel; Valenzuela, Juan Pablo. La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. Santiago: U. de Chile/ UNICEF, 2008.
- Brunner, José Joaquín. Trayectorias y proyecciones del sistema educacional. Los debates de la república educacional: 1910-2010. In: FIGUEROA, Maximiliano; Vicuña, Manuel. El Chile bicentenario. Santiago: Universidad Diego Portales, 2010.

²⁴² O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

- Cox, Cristián; Gysling, Jacqueline. La formación del profesorado en Chile 1842-1987. Santiago: Universidad Diego Portales, 2009.
- Díaz, Sebastián Donoso. El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado?. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 3, set./dez. 2008.
- HINOSTROSA, Henrique. Nueva Agenda de políticas docentes em América Latina y El Caribe: nudos críticos y criterios de acción. In: Reunión Regional Ministerial para América latina y El Caribe, 2011, Buenos Aires, 2011. Preparado por La Oficina Regional de Educación para América y El Caribe (OREAL/UNESCO Santiago).
- MAGENDZO, Abraham. Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica. Santiago: LOM Ediciones, 2008.
- RODRIGUEZ, Margarida Victoria. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização. Brasília, UCDB, 2008.
- Sotomayor, Carmen. Walker, Horacio. Formación continua de profesores. Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar? Santiago: Universitaria, 2009.
- UNESCO. Datos Mundiales de Educación Chile 2010-2011. SANTIAGO, 2011.

O lugar do Trabalho Docente na estratégia do Banco Mundial para a educação brasileira

William Pessoa da Mota Júnior, Michele Borges de Souza

Resumo:

Em documento recente, o “Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda” (2010), o Banco Mundial faz um balanço positivo das políticas educacionais levadas a cabo no Brasil pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e aponta uma série de recomendações a serem seguidas pelos governos posteriores para que o Brasil atinja uma educação considerada pela Instituição Multilateral de nível mundial, com resultados educativos semelhantes às médias alcançadas pelos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Programme for International Student Assessment - PISA, e melhore também as estatísticas em relação às taxas de escolarização líquida, bruta e média de anos estudados pela força de trabalho no país. No rol das recomendações indicadas no documento supracitado, há um destaque para as políticas voltadas para o trabalho docente em seus diversos aspectos (formação, condições de trabalho, carreira e remuneração) como estratégia para que o Brasil atinja os desafios estabelecidos pelo Banco. O presente trabalho tem por objetivo investigar o lugar conferido pelo Banco Mundial ao trabalho docente como fator de desenvolvimento educacional para o Brasil, bem como o caráter e o sentido de suas orientações, e analisar os pressupostos teóricos da concepção de educação e sociedade do Banco que embasam sua estratégia para as políticas educacionais brasileiras para o decênio atual. Far-se-á análise do documento “Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda” e revisão bibliográfica das produções relativas às categorias Banco Mundial e Trabalho Docente nos últimos anos. Trata-se de um trabalho cuja relevância e pertinência deve-se ao fato de que o trabalho docente enquanto alvo das políticas educacionais tem ganhado centralidade em um país como o Brasil em que as políticas educacionais há pelo menos duas décadas são notoriamente influenciadas por Organismos Internacionais como o Banco Mundial e cujas repercussões são bastante controversas no meio acadêmico e na sociedade.

Palavras-Chave: Trabalho Docente, Banco Mundial, Educação, Brasil.

Introdução

Há pelo menos duas décadas o Banco Mundial (BM) se ocupa da questão educacional no Brasil. O interesse deste Organismo Internacional pela educação nos países da periferia do capitalismo marcou uma importante mudança na agenda internacional do Banco nos fins de 1980 e início dos anos 1990. Nos anos 1990 os documentos elaborados por este organismo demandavam que a educação seria a:

chave-mestra capaz de romper as amarras do subdesenvolvimento e do atraso, abrindo caminhos que, inevitavelmente, levariam os países ao desenvolvimento e à modernização. A educação reduziria a desigualdade e a pobreza ao melhorar a produtividade de toda a população, fornecendo habilidades necessárias para a adaptação a épocas economicamente voláteis (BOMFIM, 2012, p. 17).

Alguns estudos já demonstraram a influência que os diagnósticos e as orientações do BM tiveram sobre as principais mudanças operadas tanto na educação básica quanto na educação superior brasileira durante os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Os estudos Altmann (2002), Squissardi (2000), Kruppa (2000) e Lima (2011) atestaram que nos últimos 20 anos a focalização na educação básica, em particular o ensino fundamental e médio, a implantação de políticas de financiamento público e a disseminação de sistemas de avaliação e testes em larga escala são políticas desenvolvidas dentro de um projeto educacional impulsionado pelo Banco Mundial para o Brasil, que por sua vez está articulado à estratégia político-econômico-social dos centros de decisão e comando do capital internacional. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a privatização do ensino superior por meio da diferenciação institucional e da diversificação das fontes de financiamento das Instituições de Ensino Superior (IES) impulsionadas por mudanças na legislação educacional são exemplos de reformas e políticas adotadas nesse período que foram balizadas pelas formulações e interesses do Banco, que na realidade atua como um intelectual orgânico do capital.

Recentemente foi publicado por este Organismo Internacional o documento *“Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda”* (2010) traduzido para o português “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, no qual faz uma análise minuciosa dos avanços na educação básica proporcionada pelo governo brasileiro nos últimos 15 anos abrangendo os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). No documento é confirmado o apoio para o crescimento da política e integração econômica brasileira o que propiciará o mais importante progresso educacional. Ele aponta uma série de recomendações a serem seguidas pelos governos posteriores para que o Brasil atinja uma educação considerada “de nível mundial” em termos de qualidade. Qualidade esta entendida como sinônimo de resultados educativos semelhantes às médias alcançadas pelos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no *Programme for International Student Assessment* (PISA) priorizando deste modo melhorar as estatísticas em relação às taxas de escolarização líquida e bruta e a média de anos estudados pela força de trabalho no país.

No rol das recomendações indicadas no documento, há um destaque para as políticas voltadas para o trabalho docente em seus diversos aspectos (formação, condições de trabalho, carreira e remuneração) como estratégia para que o Brasil atinja os desafios estabelecidos no documento.

O presente trabalho tem por objetivo investigar o lugar conferido pelo Banco Mundial ao trabalho docente como fator de desenvolvimento educacional para o Brasil, bem como o caráter e o sentido de suas orientações, e analisar os pressupostos teóricos da concepção de educação e sociedade do Banco que embasam sua estratégia para as políticas educacionais brasileiras para o decênio atual.

Para tanto, far-se-á análise do documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* e revisão bibliográfica de artigos publicados das produções relativas às categorias Banco Mundial e Trabalho Docente nos últimos anos. Trata-se de um trabalho cuja relevância e pertinência deve-se ao fato de que o trabalho docente enquanto alvo das políticas educacionais tem ganhado centralidade em um país como o Brasil em que as políticas educacionais são notoriamente influenciadas por Organismos Internacionais

como o Banco Mundial e cujas repercussões são bastante controversas no meio acadêmico e na sociedade.

O Banco Mundial e a educação nos governos Cardoso e Lula da Silva.

O Banco Mundial²⁴³ foi criado em 1944, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), na Conferência de Bretton Woods. Em 1947 passou a ser um organismo especializado da Organização das Nações Unidas (ONU). A razão de ser do Banco Mundial é prestar assistência financeira e técnica aos países membros com o objetivo de expandir e consolidar sua concepção de desenvolvimento econômico e social de uma economia de mercado dirigida pelos Estados Unidos da América, que detém 18% do capital votante e a presidência do órgão desde seu nascimento (SGUISSARDI, 2000).

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* ou como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros.

Segundo Helena Altmann (2002), no cerne das propostas do Banco Mundial para as reformas educacionais nos países periféricos, entre eles o Brasil, destaca-se a ênfase na educação básica²⁴⁴, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. É importante frisar que o investimento do Banco Mundial na educação básica na década de 1990 deu-se no ensino fundamental propriamente, em virtude da Conferência Mundial de Educação para Todos. O discurso dessa agência era de focalização de recursos na educação básica, pois deste modo seria possível alcançar melhores benefícios sociais e econômicos aliados a um desenvolvimento sustentável e de longo prazo e para a o alívio da pobreza principalmente nos países em desenvolvimento.

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o *Amigos da Escola*.

A centralização dos sistemas de avaliação foi a forma de fixar padrões de desempenho e induzir a resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. É nesse contexto que são implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (1996), a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação Lei nº 9.394/1996 reflete essa perspectiva de descentralização em termos da flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa e financeira que são repassados à escola e a forte centralização na avaliação, entendida como controle de resultados e fixação de padrões de desempenho.

²⁴³ Para o BM a educação básica inclui apenas o ensino fundamental, no caso brasileiro.

²⁴⁴ UERJ

A influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais no Brasil dos anos 1990 foi bastante significativa tanto em sua concepção quanto em sua operacionalização. Sguissardi (2000) elenca e analisa exemplos e processos concretos em relação a reforma do ensino superior que confirmam o alinhamento das políticas educacionais brasileiras com a concepção de educação do BM e seu projeto para a periferia do capitalismo na década mencionada:

A simples leitura dos principais documentos publicados pelo BM seriam suficientes para verificar-se a profunda influência de seus diagnósticos e orientações sobre a educação superior junto às políticas públicas da maioria dos países. E isto se dá em áreas como as da legislação, do processo de privatização e diferenciação institucional, do financiamento público e diversificação de fontes de recursos, e da natureza das instituições, entre outras[...] Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM (SGUISSARDI, 2000, p. 11-12).

Segundo Leher (1999), o Banco Mundial tornou-se uma espécie de ministério da educação dos países periféricos ao estabelecer *condicionalidades* em termos das políticas sociais a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do FMI e do BM. A capacidade de emprestar recursos aos países periféricos, combinado com a assessoria técnica prestada pelo Banco, permitiu que politicamente este se tornasse o maior centro mundial de informações sobre desenvolvimento e pudesse canalizar para a órbita de influência dos EUA a maioria dos países que estavam passando por processos de descolonização e que estavam sendo disputados pela URSS.

As condicionalidades, portanto, estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal, o que significou, no caso do Brasil a partir do governo de Collor de Melo (1990-1992), a radicalização da liberalização da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento.

No documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2010) o Banco Mundial faz um balanço positivo das reformas educacionais concebidas e executadas no Brasil durante os governos Cardoso e Lula da Silva.

De 1990-2010, o aumento na escolaridade da força de trabalho brasileira foi um dos mais rápidos já registrados inclusive mais rápido que o da China, que tem sido líder global na expansão escolar nas décadas anteriores. As matrículas nas escolas secundárias brasileiras têm aumentado rapidamente e hoje é maior que em outros países da América Latina e Caribe – ALC (Latin America and the Caribbean – LAC), apesar de parte dessa taxa refletir altos índices de repetência. Outras grandes lacunas nos países em desenvolvimento da ALC e em qualquer outro lugar são bem delimitadas, tais como a conclusão da escola primária e cobertura do pré-escolar. Em áreas chave como a avaliação da aprendizagem do aluno e o monitoramento do desempenho educacional mais geral, o Brasil em 2010 pode ser considerado não somente um líder na região da ALC, mas também um modelo mundial (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 14).

Este progresso educacional brasileiro é confirmado a partir dos resultados do PISA organizado pela OCDE no ano de 2009. De acordo com o documento do BM este avanço se deu a partir da elaboração de políticas públicas nacionais em três áreas críticas, são elas: Equalização do financiamento da educação; Medição dos resultados e; Transferências condicionais de recursos financeiros para aumentar o nível de escolaridade da população de baixa renda. Como não houve mudanças de essência no caráter e nos objetivos das políticas educacionais, o Banco Mundial caracteriza que há traços de continuidade entre os governos e as políticas dos dois presidentes, apesar dos partidos de ambos se declararem como de oposição um ao outro.

Em relação ao financiamento da educação o documento aponta como um dos fatores de progresso nesta área a transformação do papel assumido pelo governo federal quando criou no ano de 1996 do fundo de equalização de recursos da educação básica o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Conforme é apresentado neste documento antes da criação deste Fundo

[...] existiam grandes disparidades de custos por estudante nas diferentes regiões do Brasil, e em diferentes escolas em funcionamento nessas regiões [...]. O cenário nacional parecia uma confusão administrativa de escolas estaduais e municipais que eram geograficamente próximas, mas tinham níveis de recursos por estudante e qualidade bem diferentes. A Constituição estabelece que 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados em nível municipal e estadual sejam destinadas à educação, mas a obrigatoriedade não leva em conta as grandes variações quanto à cobertura do ensino e as receitas fiscais das diferentes jurisdições. Como resultado, enquanto o custo por estudante na escola municipal em partes do Nordeste do Brasil era menor que R\$ 100 por ano – menor que na Nicarágua e Bolívia naquela época – esse custo podia ser de R\$ 600 ou mais em escolas estaduais na mesma região e R\$ 1.500 ou mais por ano nos sistemas estadual e municipal do Sudeste – ou similar a escolas na Coréia e Singapura (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 15).

Na avaliação do BM o FUNDEF incidiu em relação a essas disparidades por meio de uma estratégia que envolveu três passos. O primeiro foi de garantir um nível mínimo nacional de custo por estudante na educação primária ou ensino fundamental. O segundo seria a organização de um sistema de determinação federal de redistribuição de recursos em que a arrecadação dos estados é feita por meio da complementação de recursos federais. O terceiro e último passo foi a obrigatoriedade de que 60% da distribuição total deveria ser investida em salários de professores e 40% em outros custos operacionais (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010).

Este Fundo atrelou a parcela de recursos vinculados para a educação ao número de matrículas no ensino fundamental induzindo a um processo de municipalização do ensino no Brasil. Os gestores municipais viram nessa subvinculação de recursos a oportunidade de aumentar suas receitas, já que quanto mais alunos matriculados, mais recursos receberiam. Este fato não ocorreu na prática, foi exatamente o contrário. Lembramos que o FUNDEF foi criado durante o governo de Cardoso e após oito anos deixou de existir, mas o governo posterior (Lula da Silva) deu continuidade e expandiu esta política de redistribuição nomeando-a de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Ao aumentar o nível mínimo de gastos na educação básica, FUNDEF e FUNDEB tem conduzido um aumento significativo nos gastos educacionais gerais no Brasil desde 1998, em termos reais e como proporção do PIB.

De aproximadamente 2% do PIB em 1995, os gastos na educação básica subiram para 4% em 2008. Considerando que os gastos na educação superior adicionam mais 5,2% de investimentos do PIB do Brasil, essa parcela continua a aumentar. [...] A principal mensagem aqui é que a reforma FUNDEF/FUNDEB tem transformado o Brasil tanto estimulando um crescimento geral nos gastos com a educação básica após 1998 quanto melhorando a equidade dos gastos pelas regiões e jurisdições (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 17).

O investimento global do Estado brasileiro com Educação, iniciou-se uma recomposição no percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado ao setor extremamente incipiente na década de 2000. Houve um crescimento de apenas 1,2% do PIB em uma década, percentual absolutamente insuficiente diante dos desafios educacionais em nosso país.

Não podemos deixar de evidenciar que tanto o FUNDEF como o FUNDEB trouxeram como carro chefe a questão da valorização do magistério anunciada no seu próprio nome. Segundo Ramos (2006, p. 9) o FUNDEF pode ser sim considerado como um avanço em relação a questão e discussão da valorização, mas tal fundo não contribuiu de fato para a valorização do professor:

[...] até agora, o que pode ser concluído é que seus argumentos oficiais para a valorização do professor –feitos inclusive pelo presidente Fernando Henrique Cardoso- acabaram interferindo negativamente no plano ideológico dentro do objetivo da valorização, por reforçar uma concepção de professor como vilão do sistema de ensino e de problemas educacionais como resultado da incompetência profissional docente, camuflando o fato de que a deterioração da categoria do magistério nada mais era (como é) do que parte do próprio processo de destruição que vinha sofrendo há décadas (bem como sofre) a escola pública brasileira, no contexto das políticas públicas nacionais.

Segundo Davies (2008) analisando a valorização via FUNDEB afirma que a “real valorização do magistério” em termos salariais fica prejudicada, tendo em vista que este Fundo adota a mesma lógica do anterior (FUNDEF), qual seja, não há um aumento dos recursos, o que há é uma redistribuição. Este autor explica que a União deverá fazer uma complementação para alguns estados e municípios. Esta complementação poderá ser significativa em termos percentuais e mesmo absoluta pelos estados que não alcançarem o valor mínimo nacional.

Em relação à avaliação, denominada pelo documento do BM de “medição dos resultados”, os autores da publicação que estamos analisando exaltam ao longo de todo o texto os sistemas e mecanismos de avaliação constituídos nos governos Cardoso e Lula da Silva (SAEB, Prova Brasil/Provinha Brasil, IDEB, ENEM, Provão, ENADE) como exemplos internacionais de políticas que contribuem para orientar os esforços técnicos e financeiros a serem manejados pelo Estado, em particular o incentivo à meritocracia no âmbito das escolas e entre os professores.

Partindo de um ponto inicial de ausência de informações sobre a aprendizagem do aluno em 1994, os presidentes Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva tem construído sistematicamente um dos mais impressionantes sistemas para mensurar resultados na educação. Em muitos aspectos a avaliação estudantil Prova Brasil/Provinha Brasil e o índice composto da qualidade do sistema de educação IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) desenvolvido por uma subdivisão de avaliação do Ministério da Educação INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é superior à prática atual dos EUA e outros países da OCDE em quantidade, relevância e qualidade das informações que são fornecidas a respeito dos estudantes e do desempenho escolar. Igualmente importantes são as medidas

âncoras para uma nova onda de política no Brasil destinada a criar fortes incentivos para professores e escolas (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 17-18).

A avaliação ou medição de resultados, conforme a concepção do Banco Mundial, segundo Dias Sobrinho (2010) contribui com uma importante reflexão sobre o caráter das políticas de avaliação desenvolvidas pelos governos neoliberais, como aquelas levadas a cabo no Brasil no período que vai da segunda metade da década de 1990 até o final da primeira década do século XXI.

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.202-203).

O balanço dos intelectuais críticos, ligados aos movimentos sociais em defesa da educação pública, em relação à primeira década do século XXI é oposto ao do Banco Mundial, pois as continuidades em termos de caráter e objetivos das políticas educacionais entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva foram muito mais fortes e permanentes do que se podia esperar na transição de governo. O analfabetismo e a não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa dá sinais mais nítidos de incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente de violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional. Frigotto (2011) realizou um balanço da década passada no que se refere à educação em nosso país e aponta caminhos para reflexão que colocam em cheque toda a euforia do Banco Mundial que é objeto de análise neste texto.

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

O lugar do Trabalho Docente na estratégia do Banco Mundial para a educação brasileira: diagnóstico e orientações para os próximos anos.

O documento do BM (2010) apresenta quatro estratégias/desafios para a educação brasileira para o decênio 2010-2020 e que estão intimamente relacionadas ao trabalho docente: 1º aumentar a qualidade do professor; 2º proteger o desenvolvimento da primeira infância das crianças mais vulneráveis; 3º construir um sistema de ensino secundário (médio) e; 4º maximizar o impacto das políticas federais na educação básica por meio do “laboratório ação educativa”.

Como já evidenciado nos estudos de Bomfim (2012) no documento do BM há uma clara evidencia da relação responsabilidade dos docentes perante aos resultados educacionais. Neste caso, o BM visualiza como a política educacional poderá recrutar (bons) professores e melhorar o desempenho daqueles que já

estão em serviço. Portanto, a solução seria com base em três elementos: atrair pessoas de alto calibre; apoiar a melhoria contínua na prática; recompensar o desempenho.

O BM defende a ideia de reforma na formação de professores e padrões de recrutamento. Mas o próprio documento do BM aponta algumas fragilidades na maioria dos países no recrutamento de professores e os sistemas de compensação possuir fracas ligações entre salários e desempenho. Principalmente porque a carreira dos professores nos sistemas de ensino é definida pelo tempo de serviço, rígidas formas de pagamento e progressão na carreira, pouca diferenciação salarial entre os professores em início e fim de carreira, esforços individuais para alcançar bons resultados não são recompensados, falta de penalidades para mau desempenho dos professores.

O recrutamento de professores tomando como base qualificações formais de ensino (ou titulação) e/ou a certificação de produtividade, na ótica do BM, não são bons indicadores da eficácia dos professores no trabalho.

No caso Brasil, a pesquisa do BM revela que os professores recrutados são escolhidos em quantidade inferior a um terço dos alunos de graduação. Nas avaliações do PISA do ano de 2006 os dados das habilidades cognitivas média de estudantes com 15 anos de idade que se identificavam como futuros professores comparando-se com os futuros engenheiros, os primeiros estavam bem abaixo do padrão global. Resumidamente, os professores recrutados no Brasil foram os alunos que tiveram pior desempenho (BOMFIM, 2012). Na avaliação do BM a profissão docente no Brasil é considerada de baixo status social e que não vem atraindo pessoal que tiveram maior rendimento acadêmico durante o ensino médio.

É importante evidenciar que para o BM não há um interesse em investir no salário dos professores sem ter uma contrapartida. Este organismo omite outras faces do problema para recrutar bons profissionais como: precarização das relações de trabalho docente, flexibilização de vínculos, baixa remuneração, ausência frequente de concursos públicos, expansão da contratação de docentes temporários (BOMFIM, 2012). Atrair e reter os bons professores nos sistemas de ensino dependem também do *status* ou da reputação que a profissão tem na sociedade e isto está condicionado ao grau de educação e capacitação que são requeridos para que um indivíduo queira seguir na carreira do magistério.

Em relação a seleção de candidatos para os cursos de formação de professores no Brasil o BM enfatiza que não há tanta seletividade como em países como Singapura e Finlândia, configurando como um grande entrave para a política educacional brasileira porque:

O processo é altamente descentralizado; estados e municípios definem seus próprios critérios e processos de contratação. No nível estadual e em muitos municípios, a contratação é baseada em provas escritas (concursos) e uma revisão dos títulos e os candidatos são classificados. Em municípios menores, os processos podem ser menos formais. Não há nenhuma entrevista ou tarefas avaliativas, tais como a preparação de um plano de aula de amostra ou ministrar aula em uma classe, por exemplo. Formalmente, pode haver um período experimental de trabalho, mas é raramente aplicado (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 56).

Mesmo a seleção de candidatos a professores no Brasil não ser única, pois não há um sistema nacional de educação, cada município e estado possui o seu, o BM faz elogios ao Ministério da Educação (MEC) por suas ações no nível federal para tentar elevar o nível de qualidade dos professores em todo o país. Citam-se três estratégias: criação do Exame Nacional de Entrada na Carreira Docente; melhoria da qualidade do serviço pré-treinamento para professores de ciência e matemática e; estabelecimento de um processo

formal de recrutamento e plano de carreira para os professores. Estes seriam elementos cruciais para estabelecer a qualidade da seleção e permanência de professores. O BM aponta como experiências brasileiras positivas as realizadas nos estados de São Paulo e Minas Gerais que seguiram a risca as regras baseando-se em testes de conteúdo para a seleção de professores.

O Estado de São Paulo é visto como “estado inovação” ao adotar políticas de promoção na carreira docente (Prova de Promoção) visando recompensar só os melhores professores que atingirem as maiores pontuações em testes difíceis de domínio de conteúdos. A adoção desse novo plano de carreira tem altíssimas remunerações o equivalente a 4 vezes do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* anual o que colocaria os professores paulistas acima dos 10% dos salários dos profissionais em nível nacional. Para o BM esta política seria um grande incentivo para os professores continuarem a adquirir formação continuada e para os ingressantes no magistério possuírem capacidades adequadas para a entrada na vida acadêmica e um modelo a ser seguido pelos outros estados do país. O que consideramos importante mencionar é que tal promoção na carreira do magistério poderá desencadear dentro do ambiente de trabalho a competitividade, a separação entre os melhores e os piores professores.

O BM evidencia que para melhorar a prática docente deve-se reformar o treinamento em serviço. Segundo o documento há uma grande quantidade de programas de treinamento em serviço. Porém, muitos estão entregues às universidades de educação, que ainda não passaram por um processo rigoroso de avaliação, apresentando abordagens ideológicas o que inclui a crença de que a baixa qualidade da educação brasileira tem suas origens no baixo e pobre desenvolvimento dos alunos. O que segundo o BM isto se contrasta com as novas convergências no desenvolvimento profissional de professores dos países que compõem a OCDE. Bomfim (2012, p, 21) evidencia que o embate entre universidades públicas que promovem a formação de professores e as premissas do BM não é recente e tem como principal ponto de discordância as propostas que priorizam:

um preparo teórico-prático consistente para a adoção de uma ação docente crítica, socialmente significativa, que possibilite ao coletivo de professores desenvolver, com autonomia social e ética, formas melhores de atuação, com base nas necessidades da maioria e não nas demandas do mercado. Afinal, a capacidade de intervenção crítica de quem trabalha em educação depende do grau de consciência dessa mesma realidade. Em outras palavras, para agir criticamente é preciso saber para que se age, com que meios se pode agir, o que conservar e o que superar, deixando claro o potencial dos processos formativos. Para isso será preciso desvelar a causalidade dos fenômenos sociais e suas conexões internas e externas, o que se opõe às recomendações do BM.

O que seria importante, para este Banco, é que a formação de professores seja mais voltada para a transmissão específica, estratégias práticas e técnicas formuladas tomando como método de verificação a observação da eficácia ação dos professores. Tais observações em sala de aula medirão três coisas: como o professor usa o tempo da aula; como o professor usa os materiais disponíveis e; o envolvimento dos alunos.

No Brasil, já começaram a adotar mecanismos de observações em sala de aula para melhorar a qualidade da escola. Os municípios pioneiros foram: Minas Gerais. Pernambuco e Rio de Janeiro. O padrão seria dos países da OCDE em que as normas de boas práticas chamadas Benchmarks são para que os professores passem pelo menos 85% do tempo de aula em ensino, não mais do que 15% do tempo para a administração da sala de aula (atendimento, coleta da lição de casa, distribuição de deveres) e tempo zero

em atividades não acadêmicas (bate-papo com os alunos ou deixar a sala de aula para obter alguma coisa, entre outros.). Os dados do Brasil revelaram há uma elevada percentagem de tempo perdido em sala de aula pelos professores. O tempo gasto com ensino ficou abaixo de 66%. Tempo gasto com gerenciamento da sala entre 25-31% e de 7-12% para atividades não acadêmicas, 3-8% o professor está fora da sala de aula.

Essa pesquisa proporcionada pelo BM tem como principal foco “medir” a eficácia do professor na sala de aula. Os dados relacionaram tempo gasto pelo professor com ensino e o desempenho dos alunos evidenciando que:

Os 10% dos municípios do Rio de Janeiro com melhor desempenho no IDEB, os professores gastam 70% do tempo em sala de aula comparado com 54% dos 10% com pior desempenho. Nas salas de aula das “melhores” escolas, os professores não perdem um minuto do tempo de aula oficial; nas escolas de níveis inferiores, os professores estavam ausentes da sala de aula durante 3% do tempo (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 62.).

Na análise de Bomfim (2012, p. 20) o BM preservando algumas das suas formulações passadas as novas estratégias se traduzem na “expropriação do trabalhador docente”.

Trata-se, agora, de impor um padrão de formação voltado às chamadas “boas práticas”, esvaziando o sentido do trabalho de ensinar e, ainda, de tentar controlar o trabalho em sala de aula, com base em padrões produtivistas, sob dupla argumentação: os professores, no Brasil, perdem muito tempo na sala, e este tempo perdido faz falta aos alunos pobres. Tais padrões, a despeito das condições concretas da escola pública brasileira e, ao mesmo tempo, das suas possibilidades de mediação dos interesses da maioria discriminada, reduzem o ato pedagógico de ensinar a procedimentos de ensino considerados mais ou menos eficientes tendo em vista padrões previamente definidos.

Da forma com se esta estabelecendo, de acordo com Bomfim (2012), os cursos/programas de formação continuadas desencadeadas pelo BM com base em métodos de observação em sala de aula os cursos não seriam mais teóricos, mas sim com adoção de vídeos e exercícios práticos para o ensino de técnicas mais eficazes para o uso do tempo, materiais de aprendizagem e fazer com que os alunos se concentrem mais nas tarefas em sala. Na avaliação desta autora o que se pode verificar na rotina do professor a concretização de novas formas de mercantilização do trabalho docente. É um discurso camuflado em que na verdade o que se advoga é que o professor assuma a responsabilidade para si pela aprendizagem dos alunos tornando-o cada vez mais produtivo.

Considerações Finais

As atuais políticas educacionais traduzidas, dentre outros, na valorização e crescente centralidade das avaliações externas, defendidas e propagadas pelo governo, sob a tutela do Banco Mundial, são tidas como importantes ferramentas para a aferição dos resultados esperados em relação ao alcance das metas definidas para a educação básica no Brasil, impactando de forma significativa sobre o trabalho pedagógico e a profissão docente, inclusive repercutindo e desencadeando questionamentos no âmbito de sua profissionalização. Enfatizamos, portanto, que a lógica do BM é de subordinar o trabalhador docente e de controlar o seu trabalho para garantir melhores resultados na educação, enfraquecendo e limitando, como

diz Bomfim (2012), o trabalho docente a práticas essencialmente mercantilista conforme preconiza pelo sistema capitalista de produção.

A educação, especialmente de nível básico, assumiu um caráter fundamental para garantir da adesão social à nova conjuntura política, visando a efetivação do papel de regulação do Estado, fortalecendo a cultura do desempenho, incorrendo em grandes alterações no trabalho docente, cujas ações, dentre outros, passam a ser formuladas em função dos indicadores de desempenho, pautadas por uma maior preocupação com os resultados, pela política de descentralização e autonomia e com a exigência de cumprimento de metas e resultados.

Referências

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 28, n. 1, June 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>
- BOMFIM, Maria Inês. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v.38, nº 1, jan./abr. 2012.
- BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda. World Bank Publications, 2010. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em: jul. 2013.
- DAVIES, Nicolas. FUNDEB: a redenção da educação básica. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 15, n. 1, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Rev. Bras. Educ., Abr 2011, vol 16, nº 46, p. 235-254, ISSN 1413-2478.
- KRUPPA, Sônia Maria Portela. O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90. 382f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2000.
- LEHER, R. “Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.” Outubro, Nº 3, p. 19-30, 1999.
- RAMOS, G. P.. Valorização docente e qualidade do ensino no FUNDEF: texto e contexto. In: VII Seminário nacional de estudos e pesquisas, 2006, Campinas. VII Seminário nacional de estudos e pesquisas. Campinas : HISTEDBR/UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/G/Gessica%20ramos.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2012.
- SILVA Jr., João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições.

Universidade e Sociedade. Brasília, n. 22, p.66-75, nov. 2000.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). O

Banco Mundial e as políticas educacionais. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Processos Lúdicos de Desenvolvimento na Profissão Docente: Subtítulo do trabalho

Márcia Souto Maior Mourão Sá, Marina Falcão Lima de Magalhães²⁴⁵

Palavras-chave: Processos Lúdicos – Brincar – Professor– Rio de Janeiro – Escola Pública – Políticas Educacionais – Teorias de Aprendizagem –Formação docente

O texto tem como objetivo mostrar o trabalho de formação docente realizado na disciplina Processos Lúdicos e Criativos de Desenvolvimento e Aprendizagem, do Departamento de Estudos da Subjetividade e Formação Humana, na Faculdade de Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ministrada no 2º semestre de 2012, cuja carga horária de 60h permitiu a realização de uma pesquisa de campo fora da sala de aula pelos alunos.

Embora a proposta tradicional da disciplina esteja baseada no Estudo dos Teóricos da Aprendizagem, foi possível, com o consentimento dos alunos, mudar a forma de avaliação que se pautou na realização de seminários baseados, por sua vez, nas pesquisas feitas pelos alunos em diversos espaços sociais. Assim, conseguimos também vivenciar uma aprendizagem significativa já que o eixo da avaliação se voltou para a prática da pesquisa e para relevância brincar na educação. Foi escolhida a faixa etária de 15 – 70 anos, incluindo a Universidade da Terceira Idade – UNATI da UERJ.

Para a escrita desse texto decidimos fazer um recorte na faixa de 20 – 40 anos porque foi nessa faixa etária que os alunos de Pedagogia puderam se encontrar com professores da rede pública municipal. Nossa abordagem pretende focar a necessidade de incluir no currículo de formação de professores as teorias do brincar, principalmente as baseadas na psicanálise, como é o caso de Winnicott, É principalmente através das contribuições teóricas desse autor que os sujeitos transitam no continuum de sua vida do brincar para a experiência cultural podendo usufruir dos artefatos culturais, sociais e científicos da sociedade. O brincar, além de ser uma experiência de construção de conhecimento promove saúde emocional e insere o sujeito no universo da cultura.

Embora os cursos de formação de professores discurssem sobre a importância do brincar na educação infantil, a pesquisa realizada pelos alunos da disciplina constatou que as práticas pedagógicas cotidianas negam o brincar e não permitem que as crianças brinquem no horário escolar.

Este estudo começa com a pesquisa que foi realizada para pontuar as estatísticas do uso da brincadeira em sala de aula e nos espaços educativos, a qual é indispensável para a formação humana autônoma e criativa, sustentada pelas políticas educacionais baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96, que consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos. Por fim, queremos relacionar os benefícios da brincadeira no cotidiano da sala de

²⁴⁵ Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) – Brasil, Red Estrado - Ecuador

aula para criar um ambiente educativo sadio para a aprendizagem de qualidade e apontar os saltos de desenvolvimento que são possibilitados pelo brincar como construção de conhecimento pelas crianças.

Previsto na Constituição Brasileira (art.214 e art.212, parágrafo 3º) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) passou a ser o foco das atenções das organizações ligadas à educação, na perspectiva da defesa da concepção de formação de recursos humanos para a educação como uma formação que deveria se dar a serviço da sociedade e como forma de emancipação política e social. Assim, dois planos estão em discussão no Congresso Nacional.

O primeiro, chamado PNE da Sociedade Brasileira (PL n.º 5.155/98), resultado dos debates organizados pelo Fórum Nacional de Educação no I e II Congresso Nacional de Educação (CONED), formulou diretrizes e metas para a educação para os próximos dez anos, de forma democrática e participativa. O segundo, elaborado pelo Ministério da Educação (PL n.º 4.173/98), contém metas para a educação nacional, baseando-se na LDB, na Emenda Constitucional n.º 14, no Plano Decenal de Educação para todos (1993), nas experiências do atual governo, além de seminários realizados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e de contribuições de entidades como Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, e União de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

De acordo com NEVES (2000),

por Plano de Educação entende-se o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio da correlação das forças sociais gerais e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação, em uma determinada formação social concreta e em um determinado momento. (NEVES, 2000, p.147)

Para a mesma autora, a apresentação de dois planos nacionais de educação é uma evidência clara do estágio da correlação de forças sociais no campo educacional do Brasil; assim é que este fato materializou os embates sucessivos tanto quando da tramitação da LDB, quanto na definição da política educacional na aparelhagem estatal e na sociedade civil.

Tanto o PNE da União quanto o PNE da Sociedade Brasileira reconhecem a formação mínima do professor exigida pela LDB e apontam para uma desejável formação em nível superior, estabelecendo, para tanto, um prazo de dez anos para que os planos sejam efetivamente aplicados. No entanto, o PNE da Sociedade Brasileira estabeleceu que a formação do professor deve se dar no âmbito das Universidades, visando a manutenção, na formação docente, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo-se a relação entre teoria e prática. Além disso, indicou que os cursos de formação de professores, em qualquer nível ou modalidade, deverão obedecer às diretrizes curriculares, tendo a docência como base da formação profissional, foco no trabalho pedagógico, sólida formação teórica, além de possibilitar vivências de forma de gestão democrática e de desenvolvimento do compromisso social e político da docência.

Em consonância com o disposto na Lei n.º 9394/96, o PNE do governo incentiva a formação de professores nos Cursos Normais Superiores, constituindo-se em mais um instrumento capaz de fortalecer e impulsionar as mudanças já esboçadas pelas políticas educacionais.

Para KUENZER (1998), ao se retirar das Universidades a responsabilidade da formação dos professores,

adota-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores, o que, para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação dispensaria o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção de conhecimento em educação. (KUENZER, 1998, p.10)

Na educação básica inicial, a exigência de uma atuação docente mais competente nos planos ético-político e cognitivo-técnico constitui-se em imperativo para a construção e transformação do mundo social humano. Neste sentido, não se trata apenas de transferir a responsabilidade da Universidade para os Institutos Superiores de Educação; antes, parece se tratar de relegar a formação básica à qualidade de subproduto, dispensando-se a exigência de uma atuação docente mais competente nos planos ético-político e cognitivo-técnico.

O PNE do Governo, segundo NEVES (2000), tem como objetivo a integração submissa dos trabalhadores à lógica capitalista, privilegiando, assim,

...as políticas de redirecionamento e uniformização dos conteúdos curriculares em todos os níveis, a reavaliação dos materiais instrucionais, de controle dos resultados instrucionais e de ensino, da formação e da persuasão de novos intelectuais de diferentes níveis e do emprego de novas tecnologias educacionais (NEVES, 2000, p. 178).

Na formação para o trabalho complexo, categoria na qual se poderia incluir o trabalho pedagógico, ao priorizar as atividades de ensino e de extensão, em detrimento da pesquisa, o PNE do governo não leva em conta o fato de que

o conhecimento científico e tecnológico, além de consubstanciar em principal força propulsora da superação da atual crise de acumulação, adquire, mais nitidamente, a dimensão política de reserva estratégica de soberania nacional (NEVES, 2000, p.177).

Assim é que, ao analisar os PNE's do governo e da sociedade brasileira, é possível verificar o conflito de posições ideológicas, concepções de sociedade, de homem e de educação nas diferentes propostas. É importante, portanto, avaliar criticamente as propostas de formação de professores, tendo em vista que nessa questão estão em jogo aspectos mais profundos, como a reconstrução do entendimento coletivo dos educadores sobre o que é a educação, sobre o que sejam as tecnologias educativas em seus avanços, não apenas como instrumentalizadores da prática docente, mas também como perspectiva maior definidora da dimensão profissional no mundo de hoje e das concepções que devem embasar a formação de professores.

Com a promulgação da Lei no 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incorporou as experiências e lições aprendidas ao longo desses anos, inicia-se outra etapa de reforma. Em relação à flexibilidade, regime de colaboração recíproca entre os entes da federação e autonomia dos entes escolares, a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos.

Na sucessão da LDB, os órgãos educacionais nacionais estão desenvolvendo um esforço de regulamentação e implementação do novo paradigma curricular. No Conselho Nacional de Educação foram estabelecidas, em cumprimento ao mandato legal desse colegiado, as diretrizes curriculares nacionais para

a educação básica. Por seu caráter normativo, as diretrizes são genéricas: focalizam as competências que se quer constituir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas.

No executivo, o MEC elaborou um currículo nacional $\frac{3}{4}$ os parâmetros curriculares do ensino fundamental e do ensino médio $\frac{3}{4}$, além de referenciais curriculares para educação infantil, educação indígena e educação de jovens e adultos. Todo esse trabalho está disponível, em caráter de recomendação, a todos os sistemas e escolas.

Estados, municípios e escolas estão, por sua conta, adotando as providências necessárias à organização de seus currículos de acordo com o novo paradigma disposto na LDB e nas normas nacionais. Essas iniciativas se beneficiam tanto dos parâmetros e referenciais preparados pelo MEC quanto da assistência técnica de universidades, instituições de estudos e pesquisas e organizações não-governamentais do setor educacional.

A implementação da reforma curricular envolve, e envolverá ainda mais, em diferentes graus, distintos segmentos do setor educacional brasileiro. Devido à complexidade do sistema federativo do país e sua enorme diversidade, esse processo ocorre com muito mais consenso do que dissenso. Duas razões contribuem para a construção desse consenso: o contexto econômico e cultural, que impõe a revisão dos conteúdos do ensino; e a LDB, que atua como fator de coesão. Na medida em que as principais respostas para essa revisão foram contempladas na lei, os vários âmbitos ou instâncias de sua regulamentação e execução estão empenhados em colocá-la em prática.

Se a aprovação da LDB marcou o final da primeira geração de reformas educacionais, as diretrizes e parâmetros curriculares inauguraram a segunda geração, que tem duas características a serem destacadas: não se trata mais de reformas de sistemas isolados mas sim de regulamentar e traçar normas para uma reforma da educação em âmbito nacional; e atinge, mais que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que o aluno deve aprender, o que ensinar e como ensinar.

A etapa que ora se inicia, se implementada para atingir suas conseqüências mais profundas, deverá mudar radicalmente a educação básica brasileira ao longo das duas ou três primeiras décadas do terceiro milênio. Para gerenciá-la de modo competente, é preciso que todos os envolvidos construam uma visão de longo prazo e negociem as prioridades.

As Demandas da Reforma da Educação Básica para a Formação de Professores coloca em primeiro plano a formação inicial enquanto preparação profissional. De acordo com o texto, é a formação inicial que permite aos professores a apropriação de conhecimentos e a experimentação das competências para atuar no novo cenário, qual seja o da realidade atual.

O Suporte Legal para a formação de professores destaca, da legislação em vigor, os pontos que tratam desta questão, isto é, os artigos da LDB que tratam das atribuições e da formação dos professores, bem como os que criam os Institutos Superiores de Educação (ISE). Em seguida, o texto aborda as chamadas Questões a serem enfrentadas na formação inicial, momento em que se assinala que os problemas da formação de professores são históricos, especialmente no que se refere às licenciaturas. Finalmente, apresentam-se os Princípios Norteadores para uma Reforma da Formação de Professores, bem como as Diretrizes para a formação de professores, nos capítulos 5 e 6 respectivamente.

É necessário mencionar que o texto enfatiza a necessidade de se tratar a formação do professor enquanto uma formação profissional, entendendo que

...tal formação não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Essa formação deve ser de alto nível no cuidado e na exigência, tanto em relação ao que é oferecido pelo curso, quanto ao que é requerido dos futuros professores. (MEC: 2000: 23)

Pode-se depreender que, ao objetivar a "proposição de orientações gerais que apontam na direção da profissionalização do professor e do atendimento às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira" (MEC, 2000:3), o documento traça o perfil do educador para o próximo milênio. Assim é que, se a proposta para a educação nacional traduz-se, no dizer de ANDRADE (2000), no estabelecimento da "cultura de qualidade",

...a importância da escola, portanto, no interior de tal projeto, reside no fato de que é nela que se dará a moldagem de tal "argamassa", necessária e adequada à construção de um novo "edifício social" (ANDRADE,2000, p.70).

O documento destaca ainda a "distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou" (MEC, 2000:6), estabelecendo, portanto, a necessidade de investimento na formação profissional para o magistério. É importante observar que, embora no texto do documento esteja explícito que a formação de um profissional da educação deva "estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação..." (MEC:2000:6), a proposta básica do documento recomenda que a formação se faça nos Cursos Normais Superiores.

Ao discutir os processos de produção e de compreensão do "Ser-professor" presentes nas políticas curriculares nacionais e locais e em seus diversos matizes singulares presentes nos contextos locais, estamos tratando de modos de compreender e, especialmente, de modos de "Ser-professor" que são cultural e cotidianamente tecidos nos discursos e práticas curriculares. Estamos, portanto, falando em construções permanentes que envolvem saberes, fazeres, identidades, valores e atitudes vinculadas às culturas de "Ser-professor" produzidas em múltiplos contextos.

Nas práticas estão compreendidas negociações permanentes de saberes, valores e condutas que se informam nas redes de conhecimentos e as formas culturais que configuram os espaços da formação de professores. Nas redes de formação, nas práticas cotidianas, nos currículos-composição e nos relatos de formação não é possível hierarquizar saberes, valores ou atitudes nem marcar um momento de formação como sendo a "formação inicial" já que cada docente apontará em suas redes, práticas, experiências e movimentos. Nesse sentido, o cotidiano e os processos que nele se desenvolvem ocupam lugar privilegiado para o entendimento do currículo nesse espaço de prática social (SANTOS, 1995, p. 277) instituído para a finalidade educativa. A partir dessas ideias, entendemos que as redes formadas na negociação entre as culturas de referência individuais e locais com a cultura escolar/institucional são produtoras de culturas cotidianas próprias a cada espaço educativo institucionalizado e fornecem às práticas elementos para compor os currículos praticados. Assim, essas reconfigurações permanentes das subjetividades e culturas, que se evidenciam nas pesquisas, são férteis para pensar os processos emancipatórios enquanto lutas

processuais, conforme aponta Santos (2001), e reforça a opção epistemológica por pensar e formar em redes e não utilizar as noções de formação inicial e/ou continuada.

Dado o caráter de sua produção e apresentações em modos, práticas e valores, as produções relacionadas ao “Ser-professor” foram consideradas como culturas com base no conceito de cultura trazido do campo dos Estudos Culturais, pensado num contexto político e interpretativo (WILLIAMS, 1992 e MARCUS, 1998). Cultura, portanto, seria aquilo que se relaciona à experiência ordinária de práticas significativas, de processos de significação das práticas sociais, incluindo os produtos desses processos e práticas. Como mais contemporaneamente expresso por Hall (1997).

A Teoria do Brincar na abordagem de Winnicott

Dentre as várias teorias do brincar e suas articulações com os processos lúdicos e criativos, sem dúvida é a abordagem psicanalítica do brincar construída por Winnicott através de sua prática clínica como pediatra e psicanalista que nos fornece uma base de conceitos que nos permite entender o brincar como estruturante do sujeito e, ainda mais, como aquilo que nos qualifica no continuum de nossa existência ao engajamento na experiência cultural da humanidade. Mais do que pontuar o brincar como a qualidade da experiência que os sujeitos mantem com o mundo, seus objetos e pessoas, é através do brincar que nos habilitamos a criar conhecimento, arte e cultura, já que o brincar, por si só, já é uma construção de conhecimento.

O brincar acontece em um tempo e lugar para os quais podemos retornar sempre que desejarmos, embora cada nova experiência de brincar necessite de uma nova criação e para isso precisamos transitar entre dois mundos: o mundo da subjetividade e o mundo da objetividade, criando possíveis caminhos entre a realidade objetivamente percebida e aquilo que concebemos de forma subjetiva. É nesse transito entre realidade e subjetividade, nesse espaço potencial que a experiência do brincar acontece e o lugar onde podemos tornar real aquilo que pertence à ordem de nossas fantasias, sonhos e desejos e através dessa experiência, sempre singular da brincadeira, podemos expressá-las ao mundo externo.

De forma bem resumida podemos sintetizar uma sequência para a história do brincar: em primeiro lugar temos um bebê que *cria* o objeto através de sua vivência da *experiência onipotente da ilusão*; depois, esse mesmo objeto é *repudiado* como um “não-eu”, reaceito e objetivamente *percebido*; finalmente a criança pode brincar, em uma espécie de *playground*, construído no espaço intermediário entre ele e a mãe em uma base de confiabilidade. A etapa seguinte é o de estar sozinho na presença de alguém, um tempo em que a criança se permite brincar por pressupor que a mãe continua ali, sempre disponível em suas lembranças. O próximo estágio é permitir que a mãe ou outra pessoa participe da brincadeira, mas de acordo com as suas “regras” e, em seguida, passa a aceitar o brincar do outro, ou seja, a introdução de ideias que não são suas. Para Winnicott, nessa etapa podemos perceber que o caminho para o brincar compartilhado já foi devidamente pavimentado.

A sequência acima nos possibilita compreender em que base a experiência do brincar se assenta: a da confiabilidade, que é a mesma da experiência da ilusão. Em outras palavras, é o sentimento de confiabilidade que nos fornece a certeza de que não serei destruído pelo outro, que posso “ser”, expressar qualquer gesto, qualquer palavra autêntica e criativa. Segundo Winnicott, o entendimento dessa condição *sine qua non* permite diferenciar o verbo substantivado “brincar” do substantivo “brincadeira”. Essa última modalidade nada mais é do que uma atividade e podemos ver uma imensa quantidade de crianças que se

envolvem em brincadeiras, mas que efetivamente não estão brincando, simplesmente obedece, de forma submissa, às regras de um jogo ou às expectativas de alguém. O brincar no sentido que Winnicott imprime a essa palavra, *é uma experiência, e uma experiência sempre criativa, uma experiência num continuum espaço-tempo, uma forma básica de viver* (1975:50).

No início de nossas vidas como recém nascidos, quando nada mais éramos, segundo a Psicanálise, do que totalidades indiferenciadas, vivemos uma total dependência do outro. Podemos nomear esse outro como mãe, embora não necessite ser a mãe biológica. Essa mãe nos ofereceu uma adaptação quase completa às nossas necessidades, respondendo às nossas chamadas, identificando e identificando-se com as nossas necessidades, Winnicott nomeou essa pessoa como *mãe suficientemente boa*, por não ser perfeita, nem ideal, mas real e humana. Portanto, essa mãe – como qualquer ser humano – falha. E porque ela falha, podemos nos diferenciar dela e construir o princípio da realidade sem abrir mão, totalmente, do princípio do prazer, mas aprender a adiar a satisfação de nossos desejos e tolerar as frustrações. Podemos viver a experiência da onipotência – controlando magicamente o mundo, típico das brincadeiras de faz de conta – e sair da ilusão, auxiliados, novamente por essa mãe que progressivamente foi deixando de nos atender prontamente a medida que fomos crescendo. A *ilusão* ocorre na sobreposição daquilo que é oferecido pela mãe e do que é concebido pelo bebê, constituindo daí em diante uma *terceira área de experiência* entre a subjetividade e a objetividade. É nessa terceira área que o brincar está localizado.

Para Winnicott *o que quer que se diga sobre o brincar das crianças aplica-se também aos adultos*, que manifesta-se, por exemplo, na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no sendo de humor (ibid:61). A idéia aqui é estabelecer vínculos entre o brincar criativo e a experiência cultural, compreender que brincar, criar uma poesia ou produzir um texto científico são formas diferentes de expressão de um gesto espontâneo, que pertencem ao mesmo território lúdico, constituído, em sua origem, na experiência de ilusão vivida entre mãe e bebê.

Transportando toda essa abordagem winnicottiana para dentro do cenário escolar podemos tecer algumas reflexões. O brincar é criação e construção de conhecimento. Para tanto necessita ser livre e não dirigido por alguém, se assim o for, deixa de ser brincar e passa a ser atividade dirigida por alguém. As aprendizagens que daí decorrem são: obediência e submissão às regras do outro. Todas as estratégias didáticas que tem como base, no dizer das professoras, no lúdico são atividades dirigidas que impedem a criação e a construção do conhecimento pela criança. É preciso que tenhamos consciência disso: criatividade não pode ser ensinada, pode ser construída através da experiência do brincar criativo. Isso não significa que as professoras não podem mais oferecer atividades dirigidas em forma de brincadeiras, mas que uma parte do dia escolar precisa ser administrado pelos próprios alunos para que possam utilizá-lo na criação de suas próprias brincadeiras.

Os cursos de formação de professores no Brasil insistem em uma grade curricular que incentiva, em suas disciplinas, o uso contínuo e ininterrupto de atividades dirigidas, mantendo a criança constantemente ocupada em realizar *trabalhinhos* de recorte, colagem, pintura etc, sem nenhum momento livre para brincar. O discurso pedagógico enaltece o *lúdico*, como se tratasse de uma entidade pedagógica, que retira da criança toda e qualquer possibilidade de criação desde a Educação Infantil. Ao passar para o Ensino Fundamental, a escola se torna séria e o brincar não pode mais fazer parte do cotidiano escolar porque a criança precisa aprender os conteúdos. Quanto mais avançamos nas séries, mais vai sendo abolido o brincar, até sua total extinção. As escolas que pertencem a rede particular de ensino, que funcionam como

empresas que geram lucros, não permitem o brincar das crianças alegando que os pais não pagam mensalidades altas para que seus filhos brinquem na escola, mas seus projetos *político pedagógicos*, contraditoriamente, estão assentados no *lúdico*. Todas as atividades escolares, segundo essas escolas, originam-se de uma brincadeira ou de uma história contada pela professora, portanto as crianças se divertem muito na escola.

Da mesma que é tarefa materna desiludir a criança para que ela possa “ser” e “fazer” (brincar), também cabe ao professor desiludir o aluno, pois se o ato de ensinar pressupõe uma correspondente capacidade de aprender, aí está implícito que o aluno é capaz de conceber subjetivamente – com o auxílio de sua atividade cognitiva e a partir de sua realidade existencial – uma idéia que dá sentido ao que lhe é apresentado do exterior. Mas, tal como a mãe que oferece o seio ao bebê exatamente ali onde ele seria capaz de concebê-lo, não se trata de um intercâmbio, mas de um verdadeiro diálogo que decorre da sobreposição de duas áreas lúdicas, envolvidas no processo criativo. A palavra do professor se localiza exatamente onde o educando a teria criado, o que lhe dá a oportunidade de viver a experiência da *ilusão* de criar, sem a qual não se pode estabelecer um contato significativo com o mundo.

É essa experiência paradoxal que permite ao aluno reivindicar a autoria do que foi aprendido na sala de aula, ou seja, apropriar-se criativamente do conhecimento. Entretanto, será necessário que o professor adie a satisfação de suas expectativas em relação à aprendizagem do aluno, que consiga suportar o erro e o absurdo de maneira não retaliativa e, ainda mais, que consiga conviver, durante algum tempo, com certo nível de *des-ordem* e esperar até que o não-saber se converta em algum saber.

Esse tempo de espera – tempo potencial – é o momento oportuno para brincar com as idéias, conjecturar sem se comprometer com a precisão absoluta do conhecimento, formular hipóteses sobre o real a partir de suas próprias experiências e impressões, inventar, investigar e tentar descobrir algo novo.

Outra contribuição interessante da abordagem winnicottiana sobre o brincar diz respeito a própria construção do conhecimento que não acontece no território da pura objetividade e tampouco no território da pura subjetividade, mas na sobreposição de duas áreas intermediárias entre o interior e o exterior. Portanto, o campo do fazer pedagógico localiza-se no campo da transicionalidade, cuja meta é pavimentar o caminho que vai do brincar à experiência cultural. Contudo esse campo precisa ser construído na relação eu-outro, o que vai depender da qualidade da relação professor-aluno, ou seja, depende de que ambos sejam capazes de construir um espaço de encontro onde o aprender e o ensinar aconteçam de modo significativo. Em outras palavras, vai depender da capacidade que ambos tiverem de brincar.

Mas se a instituição escolar não permite o brincar porque a escola é coisa séria? E Se foi retirada qualquer possibilidade de autonomia do professor lhe compete tão somente exercer a ordem e disciplina necessárias para a boa aprendizagem dos alunos? Foi essa formação que lhe foi fornecida pelos cursos de formação de professores e pelos cursos de licenciatura em nossas universidades, as disciplinas de didática lhes ensinaram técnicas de gestão da sala de aula, dos alunos, de ensino, falaram sobre a afetividade na relação professor-aluno, mas nada lhes informaram sobre a qualidade dessa relação que se dá no encontro em sala de aula e na aventura criativa do conhecimento que ambos embarcam.

Na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro onde leciono há dezoito anos nos Cursos de Licenciatura e Graduação em Pedagogia, somente no Curso de Pedagogia temos duas disciplinas dedicadas a ludicidade. Tais disciplinas não são oferecidas para a Licenciatura. E na Graduação

a ênfase ainda recai na execução de atividades lúdicas tanto por parte dos docentes como na demanda dos alunos. A escolha de teorias do brincar assentadas na construção do conhecimento e no viver criativo acaba sendo uma decisão do docente que irá ministrar a disciplina e da inflexão que ele irá imprimir em seu cotidiano de sala de aula.

As pesquisas de campo que realizei com os alunos durante o semestre letivo evidenciaram o menosprezo dos sujeitos entrevistados pelo brincar das crianças embora o discurso das pessoas utilizasse frases recorrentes como: *é brincando que a criança aprende*, mas um brincar que só poderia acontecer fora da escola, nunca como parte do cotidiano escolar e do currículo. Mas o que mais nos impactou foi a pesquisa realizada por um grupo composto por quatro alunas de Graduação com os professores da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

As categorias abaixo citadas foram retiradas das palavras-chaves encontradas na primeira questão do instrumento, que consiste: O que é brincar.

Durante a análise apareceram cinco categorias: Imaginar (28%), Descontração (18%), Alegria (18%), Aprender e Criação (18%). A análise quantitativa evidencia a associação do brincar com o verbo imaginar, o que reforça a concepção de Winnicott (1975): *“Brincar é essencial, é porque brincando que o paciente se mostra criativo”*, partindo dessa citação gostaríamos de criar um adendo no que se refere a questão do paciente, o autor citado é psiquiatra e entende a brincadeira, como algo saudável para a saúde emocional.

Mas nos chamou muito a atenção a fala de uma professora, que de forma sucinta, retrata um resumo de todas as falas das demais professoras:

“É no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata atribuindo significados, no brincar a criança aprende, desenvolve a imaginação, fundamenta afetos e explora suas habilidades” (Professora de Educação Infantil)

De acordo com as diretrizes propostas pela prefeitura do Rio de Janeiro (SME, 1998), o profissional de educação infantil tem a brincadeira como uma forma de avaliar suas práticas enquanto docente, onde o brincar é considerado como um eixo da organização do trabalho pedagógico, pois ela contribui para diversas aprendizagens e também para uma ampliação de rede significados constituída pelas crianças.

Como um complemento do que foi afirmado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), vale lembrar a concepção do Vygostky (1989) sobre a importância do brincar: *“É por intermédio do brincar que a criança compreende seu grupo e cultura, constrói significados e elabora interpretações das diversas realidades.”*

Partindo de tudo o que foi brevemente exposto acima, as alunas de graduação escreveram em seu relatório de pesquisa o seguinte trecho:

Entendemos a criança da educação infantil, como um sujeito de direitos, e de deveres. Vivendo em um grupo, a criança através das brincadeiras apreende e refaz as regras do cotidiano através da interação com as outras crianças e com os objetos.

De forma a realizar análise de tudo o que foi lido, entre teóricos, questionários, pudemos fazer um relato de que a brincadeira está sim na presente na escola, mas não a brincadeira defendida pelos autores citados no decorrer desse ensaio. Acreditamos que isso se deve a vários motivos:

A falta de conhecimento sobre a importância da temática, tanto pela gestão como pelos professores, a necessidade de se cumprir milhões de metas impostas pela Secretaria de Educação.

Brincar, sonho, fantasia sempre estiveram associados a coisas pouco sérias ou sem importância. Nossa sociedade insiste na divisão em dois mundos opostos onde, de um lado, estariam o brincar, os sonhos, a imaginação e, de outro, o mundo sério da razão, do trabalho.

Esta ideia justifica o descaso, tão frequente na cultura adulta, pelo ato de brincar, não levando em conta que o adulto também brinca. Brinca, não só aquele adulto que, por força do seu exercício profissional, convive com as crianças, mas também, o executivo engravatado no escritório, o operário com sua britadeira no asfalto, a costureira da fábrica, a dona de casa em sua cozinha.

Frequentemente acredita-se que as atividades lúdicas sejam próprias das séries iniciais do primeiro grau, ou mais afetas a algumas disciplinas, como a Educação Física ou Artística. Entretanto, o que se verifica é que o ato de brincar, tão privilegiado pelas crianças e adolescentes, ocupa poucos espaços na escola: espaços onde é "permitido" brincar, onde supostamente não se realiza um trabalho sério, como se a brincadeira não fosse importante para o desenvolvimento da capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar, avaliar.

Isto conduz a algumas concepções errôneas, tão habitualmente encontradas nas escolas, tais como:

_"Nas classes de educação infantil era só brincadeira, mas agora que vocês estão na primeira série é diferente, é sério!" (Professora de Ensino Fundamental I, A)

_"Esta turma só tem boas notas em Educação Física porque lá eles só brincam. Mas, nas matérias importantes eles estão com um péssimo desempenho." (Professora de Ensino Fundamental I, B)

_"Este aluno só foi aprovado em Artes. Também se não passasse em Artes seria demais. É muito fácil!"(Professora de Ensino Fundamental I, C)

Referências

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL, Projeto de Lei, de Iniciativa do MEC, Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, 12/02/98.

_____: CONGRESSO NACIONAL, Projeto de Lei n.º 4.173/98, institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, 10/02/98.

_____: CONGRESSO NACIONAL, Projeto de Lei n.º 4.155/98, substitutivo da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, 16/11/99.

_____. "Lei n.º 9.394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", In Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23.12.96, pp. 27.833 -27.841, 1996.

_____: Parecer CP n.º 115/99, de 10 de agosto de 1 999, Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 10/08/99.

_____: Parecer CES n.º 970/99, de 09 de novembro de 1.999, Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos

cursos de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Brasília, 09/11/99.

_____: Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1.999, Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 30/09/99.

_____: Parecer CEB n.º 01/99, de, Diretrizes Curriculares para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília,

_____: Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1.999, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio na modalidade Normal. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 19/04/99.

_____: Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior. Grupo de Trabalho do Ministério da Educação. Brasília, maio de 2000.

_____: Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Grupo de Trabalho do Ministério da Educação. Brasília, maio de 2000.

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. Os profissionais da Educação: Organização e Participação, hoje, nas lutas em prol da Educação e do Educador. III Caderno de Educação, Belo Horizonte, p.49-66, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). A formação dos profissionais da educação: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Mimeo. 1998.

MARCUS, G. Ethnography through Thick & Thin. New Jersey: Princeton University Press, 1998

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil ano 2000: Uma nova divisão de trabalho na Educação. Rio de Janeiro, RJ: Papéis e Cópias, 1997. 112p. ISBN 85-85987-06-5

_____ (org.): Política Educacional nos anos 90: determinantes e propostas. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 1997. 180p. ISBN 85-7315-033-5.

_____ (org.): Educação e Política no Limiar do séc.XXI. Campinas,SP: Autores Associados, 2000. 200p. ISBN 85-85701-94-3.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.267p.

SARMENTO, Diva Chaves. Caracterização da formação do Pedagogo. MEC/SESU. Comissão de Especialistas de Ensino-Educação. Juiz de Fora, junho de 1994.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____.A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. (3. Ed). São Paulo : Cortez, 2001.

_____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Sao Paulo : Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. Campinas, SP: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

SENRA, Alvaro de Oliveira. Propostas Educacionais da Igreja Católica sob o Neoliberalismo. In: NEVES, Lúcia Wanderley. Política Educacional nos anos 90: determinantes e propostas. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 1997. 180p. ISBN 85-7315-033-5.

WILLIAMS, R. Cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WINNICOTT, D.W. O Brincar & a Realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975

Artigos:

Eloiza Gomes de Oliveira & Marly de Abreu Costa. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: Um desafio. Disponível em:
<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Oliveira.pdf>. Data de acesso: 10/07/2013

Daniela Motta de Oliveira. A Formação de Professores na Lei 9394/96 - Um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90. Disponível em:
<<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1603.htm>>. Data de acesso: 27/11/2012

Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación y el trabajo docente: transformaciones educativas en Ecuador (Sumak Kawsay) y Bolivia (Sumak Qamaña)

Carlos Crespo Burgos²⁴⁶

Palavras-chave: Transformaciones educativas Políticas educativas nacionales - nuevos paradigmas de desarrollo. Pedagogías del Sur. Docentes. Bolivia - Ecuador

En este trabajo se comparte los resultados de la investigación que el autor desarrolla en el Doctorado Latinoamericano 'Políticas Públicas en Educación y Profesión Docente', en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais-Brasil.

Da cuenta de las profundas transformaciones educativas ocurridas en la última década, en países latinoamericanos como Bolivia y Ecuador, en el contexto de la crisis de hegemonía del neoliberalismo. A partir de nuevos marcos constitucionales, políticos e institucionales se ha promovido la denominada 'refundación' de los Estados, con la inspiración de nuevos paradigmas emergentes de desarrollo: 'Buen Vivir' o Sumak Kawsay en Ecuador; 'Vivir Bien' o 'Sumak Qamaña' en Bolivia. Nuevas leyes de educación han surgido con la perspectiva de consolidar el rol del Estado como garante del derecho a la educación. Se ha generado una dinámica de construcción social de nuevos sentidos para la Educación, no en clave de la 'productividad', como caracterizó a las políticas de los 90, sino del 'Buen Vivir'. Estos nuevos sentidos disputan su legitimación en nuevos escenarios políticos y sociales, luego de dos décadas de imposición de agendas externas de política educativa, orientadas al servicio del capital internacional y del mercado. Estos países transitan de la formulación de 'discursos fundacionales' a una fase de 'construcción' de políticas públicas de educación, mediante la generación de estrategias y programas, donde la coherencia y articulación con las matrices ideológicas se encuentran en debate, bajo la mirada crítica de diversos actores, especialmente de los propios docentes y sus organizaciones.

La investigación explora las matrices de pensamiento que orientan los discursos emergentes sobre educación y desarrollo en los nuevos marcos constitucionales y legales. E identifica las heterogéneas y hasta contradictorias traducciones a políticas y programas educativos nacionales, que implementan estos Gobiernos de Ecuador y Bolivia, en el contexto de las prioridades de construcción de su legitimidad política. El estudio se enfoca en las políticas y estrategias priorizadas en cada país para la transformación de la 'escuela pública'. Y analiza críticamente el lugar enunciado en el discurso oficial para los docentes y el asignado efectivamente. Por otra parte, identifica posiciones de docentes frente a estos cambios propuestos desde el Estado.

²⁴⁶ El insuficiente progreso de las reformas de los 90s han sido contrastados con la magnitud de los esfuerzos. A pesar de los avances en materia de reformas, se reconoció que los actuales sistemas educativos no estaban respondiendo a las demandas de los países. Los diagnósticos sobre la situación educativa latinoamericana coincidieron en señalar que en materia de calidad, equidad y eficiencia educativa, había grandes deudas (PREAL, 1999).

El estudio se enriquece con un enfoque interdisciplinar: con apoyo de la Epistemología se comprenden las matrices de los paradigmas de desarrollo y educación emergentes. Y con respaldo de la Sociología Política se contextualizan los procesos de transición que viven estas sociedades andinas. Mediante el análisis de contenido y de discurso se analizan los nuevos marcos legales y sus traducciones en políticas y estrategias educativas, así como las posiciones de los actores, principalmente docentes.

La investigación sobre estos procesos en A.L interesa puesto que se han constituido en importantes laboratorios para orientar la “resolución de problemas históricos del continente”. Aporta a la comprensión crítica de las trayectorias que asumen las políticas de transformación educativa en estos nuevos escenarios, e identifica continuidades y rupturas con relación a otros modelos educativos prevalecientes en América Latina en las últimas décadas. Aporta a la reflexión – aun inicial en A.L. - sobre la importancia de nutrir las políticas de Educación con las denominadas ‘pedagogías sociales del Sur’, para asegurar el nuevo lugar asignado a la Educación: constituirse en ‘garantía’ de la equidad y sociedades del ‘Buen Vivir’. El estudio amplía la reflexión sobre estos nuevos procesos de transformación educativa, llevándola más allá de las reglas del monopolio de la ‘competencia científica’ y de los discursos formalizados de los sindicatos docentes.

Primera parte : nuevos escenarios y paradigmas desde el sur: la construcción del buen vivir.

“Estamos presenciando un cambio cultural impresionante, un nuevo sentimiento que emerge y está buscando concretizarse en el paisaje social. Ya nada es igual. El cambio ha sido interior, de sensibilidad de los pueblos y eso encontrará su forma social y política. Son los pueblos los que están eligiendo gobernantes que rompen con los parámetros homogéneos de la globalización, son los pueblos los que están levantando lo distinto, son ellos los que se abrieron a nuevas respuestas y nuevos riesgos” (Tomás Hirsch, 2006)

Nuevo horizonte histórico y nuevos escenarios

América Latina se caracteriza, en la actualidad, por la diversidad de procesos políticos en marcha en un contexto de crisis de la hegemonía del neoliberalismo. En ruptura con los parámetros homogéneos impuestos por la ‘globalización’ del capital, desde 2003 se han elaborado nuevas constituciones con amplia participación social y se han producido nuevas leyes generales de educación (LAFORCADA, 2011). En casi todos los países de América del Sur están en marcha procesos transformadores de distintos tintes y matices, liderados por gobierno de izquierda o progresistas, provenientes en la mayoría de los casos, de innovadores espacios de articulación y de plataforma coincidentes, cuya gama va desde el distanciamiento del neoliberalismo hasta propuestas de cambios civilizatorios (LEÓN, 2010). En el caso de Ecuador y Bolivia, desde la segunda mitad de la última década, se han generado profundas transformaciones de sus marcos políticos e institucionales, a partir de la aprobación de nuevas Constituciones políticas (Ecuador, 2008 y Bolivia, 2009), con amplias repercusiones en la redefinición del rol del Estado y en el emprendimiento de reformas integrales en la educación. Se ha reivindicado, por parte de sus actores, que estas constituciones recogen y han sido consecuencia de años de luchas sociales, y de resistencia popular al neoliberalismo y a la agenda impulsada por los sectores dominantes, que generó durante décadas un injusto sistema económico, político y social, orientado a perpetuarse por la práctica cómplice e interesada de los partidos políticos tradicionales que, a su vez, anuló la participación ciudadana en la toma de

decisiones (SENPLADES, 2009). La naturaleza de esta refundación, sin embargo es compleja y va acompañada de luchas y conflictos. Como destaca Walsh (2009: 152) “las pugnas y el agudo conflicto civil que Bolivia ha vivido desde finales de 2007, sirven como ejemplos; pugnas y conflictos que también se observan en el Ecuador, promovidos por los medios privados de comunicación, por la Iglesia y por los grandes intereses económicos”.

En este contexto, se viven en la región experiencias inéditas de revitalización de lo público y también de presencia pública de nuevas generaciones que no quieren más la Educación como lucro. Frente a las recetas neoliberales que debilitaron al Estado durante las últimas décadas, se busca recuperar su rectoría y consolidar su rol como garante del derecho a la educación, en el marco de una refundación del Estado, vinculada a un nuevo pacto social de convivencia en la diversidad y a la construcción de un Estado Plurinacional e intercultural. Estas transformaciones responden a un momento histórico de cambio social y político por el que transita la región latinoamericana, donde tanto las actuales Constituciones como las leyes educativas, recientemente aprobadas, recolocan a la educación en el horizonte de sociedades del “Buen Vivir” y no en clave de la ‘productividad’ al servicio del crecimiento económico y el ‘desarrollo’, como caracterizó a las políticas de los 90²⁴⁷.

Se ha tratado de comprender estos cambios en el marco de la emergencia de un momento sin precedentes en el que, tal vez por primera vez, en más de 500 años de subordinación, silencio y colonialismo, emerge la posibilidad de otro horizonte de sentido histórico (QUIJANO, 2010). América Latina vive una situación inédita en mucho tiempo, quizás nunca vista en la historia de la región (Acosta, 2010). En América Latina, dice Quijano (2010), está emergiendo hoy la crítica más radical y eficaz al *eurocentrismo* – como modo de producir subjetividad, imaginario, memoria histórica, conocimiento -, a la propuesta de la ‘*colonialidad del poder*’, que trabaja sobre una base del re descubrimiento y de una recusación del episteme racista, que secularizó junto con eso la teología cristiano-medieval, que generó ese dualismo radical del que aún somos presos, con su evolucionismo positivista, desde fines del siglo XIX. Lo que está ocurriendo ‘en y desde’ América Latina es que están reapareciendo nuevas racionalidades, desde los pueblos que fueron colonizados y están produciéndose otras nuevas.

Sumak Kawsay: emergencia de nuevos paradigmas frente al ‘desarrollo’

La primavera política que vive América Latina es un momento inédito, marcado por la convocatoria de las distintas sociedades a pensarse a sí mismas y delinear su presente y futuro bajo nuevos parámetros. En este contexto, están en emergencia innovadoras reconceptualizaciones. Verdaderas revoluciones conceptuales, que se construyen desde elaboraciones de procesos ingeniosos en el ‘de aquí para adelante’, pero cimentados en una historia milenaria y en un presente definido como participativo. Dan cuenta de una voluntad explícita de transitar de una propuesta de cambio civilizatorio que se alimentó de siglos de resistencias, hacia la puesta en marcha de una alternativa civilizatoria de largo alcance (Irene León)

Es posible identificar elementos comunes en las reformulaciones que hacen los países de la región; algunos autores (LEON, 2010) han considerado que forman parte de una ‘propuesta continental’ cuya identidad se puede identificar por aspectos como la búsqueda de sentidos, las profundas re-conceptualizaciones²⁴⁸, la

²⁴⁷ Por ejemplo, las redefiniciones de las nuevas constituciones.

²⁴⁸ Nno más desde la importación de algún pensamiento guía, ni de alguna fórmula previa para enrumbar los cambios)

valoración del pensamiento propio²⁴⁹ y la construcción participativa que se hace en proceso. Acosta (2010), por su parte, añade que ‘las soberanías en plural’ constituyen otro elemento cohesionador de todas estas propuestas: soberanía financiera, soberanía alimentaria, soberanía en el manejo y control del agua, soberanía cultural y educativa y, finalmente, la soberanía regional.

Sus más importantes promotores han insistido que las nuevas propuestas aluden a un cambio de paradigmas y no a simples reformas o modificaciones de contenidos (HUANACUNI, 2010), puesto que el “Buen Vivir” constituye una propuesta muy distinta que ‘desarrollo’: “una de las transformaciones paradigmáticas más importantes de este cambio de época alude al cuestionamiento del concepto de desarrollo: modo de acumulación, un sistema de socio-económico y político, un tipo de relaciones sociales (LARREA, 2010). Huanacuni (2010) enfatiza que conceptos como ‘Desarrollo sostenible’ o ‘sustentable’ aun esconden contradicciones de raíz no resueltas. En la cosmovisión de los pueblos originarios no se habla de desarrollo, *porque “los modelos ‘civilizatorios’, desarrollistas y modernistas, hegemónicos en el planeta, durante los últimos siglos, han llegado ya a su tope y, por tanto, toca el descenso. (...)”*. Para el caso de los pueblos de Bolivia, el Vivir Bien va mucho más allá de la sola satisfacción de necesidades o el acceso a servicios y bienes, más allá del mismo bienestar basado en la acumulación de bienes. El Vivir Bien no puede ser equiparado con el desarrollo tal como es concebido en el mundo occidental. En la cosmovisión de los pueblos originarios no se habla de desarrollo como estado anterior o posterior de sub-desarrollo y desarrollo, como condición para una vida deseable. Más bien se habla de crear condiciones materiales y espirituales para una vida armónica en permanente construcción del *Vivir Bien*.

La noción de Buen Vivir es, en rigor, otro paradigma. Consecuentemente, otro modo de ver, comprender, aprehender el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse, construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de situarse, ubicarse, “colocarse” en el mundo (otro lugar social). Guarda la memoria de nuestras culturas originarias y sus más profundos modos de pensar, de pensarse, de crear y organizar su vida colectiva. Pero es también memoria de futuro, porque guarda dentro de sí las mejores aspiraciones de un futuro definitivamente más humano (LIZARAZO, 2011).

Existe la comprensión de que el Buen Vivir se plantea como una alternativa *a/* desarrollo y no tanto una alternativa *de* desarrollo. A partir de este postulado, autores como Escobar (2012) consideran a estas conceptualizaciones y propuestas como parte de los discursos de transición” hacia lo que ha denominado el ‘post desarrollo’. El significado de estos procesos se puede vislumbrar con claridad, según este autor, en los debates más recientes sobre la definición del desarrollo y los derechos de la naturaleza que tienen lugar en países como Ecuador y Bolivia; y en una nueva ola de movimientos y luchas en estos países y en otras partes del continente que pueden ser interpretadas en términos de dos procesos interrelacionados, a saber, la activación de las ‘ontologías relacionales’ y una redefinición de la autonomía política.

Nuevos sentidos para la educación en el marco de los nuevos paradigmas de sociedad

En estos nuevos escenarios, se reconecta a la educación con demandas históricas de sociedades interculturales y diversas, y se busca dar respuesta a la necesidad de ‘igualdad de oportunidades para todos’ (CRESPO, 2008). En consecuencia, se presentan para la Educación numerosos retos, puesto que

²⁴⁹ Este constituye un material publicado recientemente por el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

las transformaciones requeridas se enfrentan a escenarios en disputa, por la herencia de más de dos décadas de imposición de agendas externas de política educativa orientadas al servicio del mercado. Pero, a la vez, se abren para la educación insospechadas posibilidades de construcción de nuevos sentidos y respuestas, desde el Sur, que toman distancia con la ideología universal del mercado que la redujo a un “hecho económico” (CRESPO, 2012). Se han deefinido para la Educación principios, orientaciones y responsabilidades muy distantes del ideario impuesto en la etapa neoliberal:

“La educación es un derecho de todas las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”, con los compromisos de ‘universalidad y gratuidad’. Constituye a la vez “un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, la garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el ‘Buen Vivir’

(Ecuador, Constitución 2008, Art. 26) .“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto de los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia” Ecuador. Constitución 2008, Art. 27.

“El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble) Bolivia. Constitución Política del Estado, 2007. Art. 8

Los nuevos marcos proponen que la educación abandone su función reproductora, salga de su arrinconado letargo de ‘cenicienta sectorial’, para asumir roles estratégicos en la construcción de nuevos modelos de sociedad, basados en principios de igualdad, equidad, soberanía nacional, interculturalidad, plurilingüismo para la integración latinoamericana de los países y su inserción estratégica en el contexto internacional en igualdad de condiciones (Crespo, 2012).

En el marco de estas nuevas Constituciones se contempla un nuevo enfoque del desarrollo educativo que privilegia al ser humano y al desarrollo de los pueblos sobre el capital. Se sitúa a la educación como garante de la ‘igualdad’ (de oportunidades para todos’) y como ‘condición indispensable’ para hacer posible un ‘nuevo régimen’ de desarrollo (“Sumak Kawsay).

Buen Vivir supone integración entre lo económico y lo social, político y cultural, que incluye un sistema económico justo, democrático, productivo, solidario y sostenible basado en distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo; y, la garantía de derechos como el ejercicio pleno de los derechos, incluyendo la visión andina de los derechos.

La nuevas Constituciones (Ecuador, 2008; Bolivia, 2009) reconocen las raíces milenarias y celebran a la naturaleza, la Pacha Mama, “de la que somos parte y es vital para nuestra existencia”... Apelan a la *sabiduría ancestral*... y declaran ‘una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza para alcanzar el Buen Vivir, el Sumak Kawsay’. Proyectan el horizonte del buen vivir declarando “una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades”. En el caso de Bolivia, los fundamentos se plasman en varias fuentes:

- Fundamentación Filosófica (Vivir Bien)
- Fundamentación Sociológica (Estado social comunitario)
- Fundamentación Pedagógica (Modelo educativo Sociocomunitario Productivo)

- Fundamentación Legal (Constitución Política del Estado y la Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”)

Para Boaventura de Souza Santos (2009) los derechos de la ‘Pacha mama’ (naturaleza), dentro del concepto del Sumak Kawsay, que persigue el Estado Plurinacional ecuatoriano, contienen mayores y nuevas formas de hacer gobierno, de hacer Estado y de hacer política. Al respecto, considera que algo muy importante a tomar en cuenta es que hay tres formas de democracia: la representativa, la participativa y la comunitaria. En las comunidades se decide por consenso y esa es la forma de democracia comunitaria que contiene el concepto de la pluriculturalidad, que estaría midiendo la ruta por la carga histórica y no por la capacidad de voto. Esto significaría, para este pensador, hacer justicia histórica y a la vez un mecanismo interesante para incluir la pluriculturalidad. Para ello, debemos preguntarnos hasta donde queremos lograr la igualdad y hasta qué punto queremos mantener las diferencias. El objetivo es ser diversos, vivir diferente pero ser iguales

Segunda parte: rupturas y continuidades en la implementación de las políticas educativas.

Ecuador y Bolivia, países a los que se toma como casos de la presente investigación, han emprendido procesos de transformación denominados por sus gobiernos como “Revolución Educativa”. Una vez legalizados los nuevos marcos constitucionales y legales y posicionados públicamente sus discursos fundacionales, estos países caminan actualmente por una fase de ‘transición’ marcada por la recuperación de la rectoría de los sistemas educativos por parte del Estado. Bajo este contexto, se formulan y construyen políticas educativas públicas, que buscan traducirse en estrategias y programas, donde la coherencia y articulación con sus matrices ideológicas se encuentran en debate, bajo la mirada crítica de diversos actores, especialmente de los propios docentes y sus organizaciones. Transitan de la formulación de sus discursos fundacionales a una fase de ‘concreción’ de las políticas públicas de educación.

Efectivamente, las políticas educacionales no se encuentran al margen de los procesos y transformaciones señaladas que vive la región. Al respecto, se ha señalado que pueden identificarse líneas de continuidad y/o profundización de las reformas de los 90’s, así como radicales propuestas educativas, en el caso de Bolivia, fundadas en la ‘descolonización del pensamiento’ y orientadas a construir y aplicar un nuevo ‘Modelo Educativo Socio Comunitario y Productivo’ (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA, 2012), o las políticas y medidas orientadas a garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación, como en el caso de Ecuador. Sobre estas dinámicas contradictorias se ha señalado que Neoliberalismo y pos-neoliberalismo, con diversos formatos, conviven de manera compleja y contradictoria en un escenario donde prima la búsqueda de la integración regional (OLIVEIRA, 2011).

Por ello, resulta de gran importancia generar investigación sobre estos procesos para propiciar espacios de reflexión y contribuir a dar pasos hacia la elaboración de propuestas que aporten a la ‘construcción social’ de los vínculos y articulaciones -aún poco pensados en la región - entre la Educación y los nuevos paradigmas de sociedad.

Nuestras preguntas de investigación.

Nuestro esfuerzo busca contribuir a ampliar en estos países los márgenes del debate y de la reflexión, saliendo más allá de los límites del sistema educativo constituido y sus instituciones, y repensar más allá de las reglas del monopolio de la 'competencia científica' (BORDIEU, 1999). Se requiere mirar desde otras y diversas perspectivas para no caer presos de los enfoques que acabaron por reducir a la educación como mercado; poner en diálogo las prácticas sociales con las teorías 'científicas' de la educación; superar la observación lejana y acrítica de la academia. Recuperación las miradas de lo propios actores de la educación, sobre todo los docentes, para examinar críticamente estos cambios y contribuir a alimentar y reorientar estos modos complejos de construcción. Reinventar un nuevo diálogo, desde el Estado con la sociedad, los educadores, los estudiantes, las organizaciones sociales, las comunidades educativas, la empresa privada, entre otros.

La investigación realiza un acercamiento crítico a los procesos de transformación política y social que viven nuestros países, a partir de una exploración de las raíces de los nuevos pensamientos educativos y concepciones de desarrollo que están en su base nutriéndolos e inspirándolos, los mismos que han sido colocados en nuevos escenarios normativos y del conocimiento. Las preguntas se mueven en la búsqueda 'más amplia' de comprensiones fundamentales que permitan identificar los cambios y estrategias pertinentes con los nuevos horizontes de sociedad que los pueblos se han planteado. Buscan situarse en una perspectiva mayor, en el escenario donde se disputan sentidos e intereses, enlazando la comprensión de las fuerzas del recorrido histórico contemporáneo con las tendencias de transformación futura, más allá de los acontecimientos de los que el investigador hace parte. Realizar una lectura crítica de los escenarios en conflicto para comprender las fuerzas en juego.

- ¿Cómo leer, dimensionar e interpretar estas nuevas formulaciones y propuestas de cambio en la educación que están gestándose en los últimos años en países como Ecuador y Bolivia, a partir de la emergencia de lo que parece ser un nuevo pensamiento filosófico, político y económico?
- ¿A qué necesidades responden? ¿Es posible afirmar que expresan necesidades históricas de reconectar la educación con demandas fundamentales de los pueblos, postergadas por los poderes en sociedades inequitativas, diversas e interculturales?. ¿Cómo leer estos cambios educativos desde el momento histórico presente, del que uno hace parte? ¿Cuáles son los requerimientos para poder reconocer estos cambios?
- ¿Cómo estas nuevas propuestas educativas entran en diálogo con raíces filosóficas y culturales de los pueblos indígenas y se reconectan con formulaciones educativas que ya estuvieron actuando en otros momentos de nuestra historia educativa? ¿Son propuestas que tienen hilos con la historia educativa y raíces culturales?
- ¿Cuál es la relación y las traducciones entre estas perspectivas filosóficas y concepciones de vida y los proyectos educativos nacionales, que se están gestando en estos países?
- ¿Qué tensiones o contradicciones pueden vislumbrarse entre estas nuevas propuestas educativas con las particulares traducciones que van gestándose en políticas y programas (escoger), en el contexto mayor de los nuevos escenarios de disputa de intereses y construcción de sentidos para la educación?

- ¿Qué encuentros y desencuentros se aprecian entre estas construcciones mayores con las ‘miradas de cambio educativo’ y ‘experiencias educativas innovadoras’ (cotidiano de la escuela) que realizan docentes desde sus prácticas y escuelas?

La gestión educacional como campo de disputa

En la tradición de la sociología e historia de la educación se ha reconocido al campo educacional como una arena de disputa en la que sus actores tratan de imponer sus opciones políticas y arbitrarios culturales y donde opera la lucha por el monopolio de la “competencia científica” (BORDIEU, 1999). Esta mirada puede ser útil para situar y comprender la gestión actual de las políticas educativas en Bolivia y Ecuador como ámbitos donde sus operadores al realizar las traducciones en planes, programas, proyectos o estrategias disputan por imponer sus opciones política-pedagógicas y sus categorías de percepción e interpretación (SANDER, 2009).

Estas disputas e imposición de opciones, estrategias y decisiones ocurren en la fase de concretización operativa de las políticas, donde van tomado lugar importante ‘los especialistas’ (como poseedores del saber científico y técnico), quienes terminan por imponer sus dispositivos tecnocráticos correspondientes a los marcos de referencia vigentes de sus disciplinas, en contradicción con las matrices epistemológicas de los nuevos paradigmas de desarrollo, que desconocen y, solo formalmente, declaran servir. Esto ocurre ciertamente en el caso del Ecuador, donde la traducción de los marcos constitucionales a programas y estrategias se sustenta en el uso del conocimiento especializado. Barroso (2011) ha reconocido para el caso de Portugal que la regulación basada en el conocimiento se asocia a transformaciones tanto estructurales como cognitivas ocurridas en el marco de medidas de modernización administrativa inspiradas en lo que se ha denominado una ‘nueva gestión pública’. El uso del conocimiento sirve no solo para fundamentar y legitimar las decisiones políticas, o garantizar su eficacia, sino sobre todo como ‘una forma de gobernar’ la educación (BARROSO, 2011). Siguiendo al mismo autor, la noción de ‘instrumento de acción pública’ ayuda para percibir el modo como operan hoy los cambios en las políticas públicas y el papel que los nuevos modos de regulación desempeñan en la reorganización del Estado y de sus formas de gobierno (OLIVEIRA, 2011). Precisamente, en búsqueda de coherencia estratégica con el concepto del Sumak Kawsay, que persigue el Estado Plurinacional ecuatoriano, Boaventura Santos (2009) en sus observaciones al proyecto político de Ecuador recomendaba que “la orientación a futuro debe ser la convivencia y las nuevas formas hegemónicas, más horizontales”, enfatizando que “los derechos de la pacha mama, contienen mayores y nuevas formas de hacer gobierno, de hacer Estado y de hacer política”. Como ha señalado Walsh (2009), el tiempo del estado “uninacional” y ‘monocultural’ se está terminando. Sin embargo, los caminos hacia el nuevo ordenamiento estatal para los casos de Ecuador y Bolivia (similares pero contextualmente diferentes) todavía están llenos de atascos, obstáculos e incógnitas.

Una revisión de significados y alcances conceptuales, permite apreciar que el sistema educativo en Ecuador enuncia de muy diversos modos y traduce de maneras distintas y hasta contradictorias la propuesta del nuevo régimen del Buen Vivir’. (CRESPO, 2012). Sin duda, el Buen Vivir constituye una definición amplia y compleja, difícil de ser traducida en el sistema educativo. Sin embargo, traemos algunas reflexiones de estudios recientes que enuncian algunas dimensiones que no pueden ser obviadas al momento de orientar y proyectar su concreción (UNESCO – VVOB, 2011):

- El enfoque y las metas de calidad educativa que aspiran estos países requieren estar alineados dentro de un horizonte histórico mayor que de sentido y direccionalidad a la transformación educativa, puesto que el Buen Vivir responde a un modelo de sociedad deseable, aquella que se quiere construir. Las políticas de mejoramiento de la Calidad no pueden responder a un enfoque neutral, requiere una construcción desde los sujetos- actores de la educación y las condiciones históricas.
- Buen Vivir conecta con un enfoque de la educación que se traduce en el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos y contribuya a su calidad de vida. Esta es la gran apuesta, más allá del dominio de mediciones y estándares como única vía para asegurar calidad educativa. Puesto que en el marco de definición del Buen Vivir se despliegan una serie de valores, comportamientos, actitudes, que no pueden ser medidos bajo los esquemas de pruebas estandarizadas y que, sin embargo, son fundamentales en el proceso formativo de las personas. Ello demanda ampliar modelos de evaluación y sus instrumentos y contextualizar sus resultados.
- La perspectiva del Buen Vivir implica repensar la relación entre el sistema educativo y las instituciones educativas. Las escuelas como agentes de cambio, como agentes de revisión permanente de la práctica docente, de análisis de la experiencia de aprendizaje, de conexión con la comunidad educativa, no contradice con la importancia de *verse (y sentirse) como parte de una unidad*, de un esfuerzo mancomunado hacia objetivos generales y compartidos ligados a un proyecto de país.
- De acuerdo al Plan Nacional para el Buen Vivir, la calidad debería ser un elemento que integre a todas las ofertas educativas, a todos los niveles y modalidades y a todas las instituciones educativas, sus estudiantes y docentes. Hay que dejar de ver por retazos o por fragmentos esta problemática como si fuese asunto de unos pocos a los que les “falta la calidad”. La perspectiva ampliada e integral se convierte en principio rector del Sistema Educativo en Ecuador, puesto que permitirá integrar a la educación inicial y a la ‘educación permanente para personas adultas’ (Constitución 2008, Art.347), articular con la Educación Superior (Constitución 2008, Art.344), así como incorporar las modernas tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo, propiciando ‘el enlace con las actividades productivas o sociales’ (Constitución 2008. Art.347).

Los retos desde el Sur: la construcción de la interculturalidad crítica y las nuevas educaciones

Las transformaciones descritas en Ecuador, Bolivia y la región han generado nuevas situaciones, demandas y retos inéditos para la Educación. Por una parte, la apuesta simultánea por la universalización y la mejora de la calidad, por otra la construcción de una nueva institucionalidad, basada en la reorganización territorial. Una ‘revolución educativa’ difícilmente podrá hacerse efectiva y sostenerse con ‘ideas de ayer e instituciones de antes de ayer’ (CALAME, 2009). Estos países enfrentan, sobre todo, la construcción de la ‘soberanía cultural y educativa’ que, se requieren, por ejemplo, para cambiar el patrón de consumo que está vigente en amplios sectores de la sociedad (ACOSTA, 2010). En este momento histórico de cambio de época se ha resaltado que el desafío de desarrollar el paradigma del Buen Vivir, necesariamente, implica ir hacia las personas y no solamente hacia las cosas, es decir, “cambiar las personas que cambian las cosas”,

simultáneamente, “mover” los modos de ver, de comprender, de hacer, incluso y quizás especialmente, los modos de ser, para que el esfuerzo de transformación, en este caso paradigmático, sea relevante y sostenible (LIZARAZO y CRESPO, 2011; Souza, 2012).

Ante esta gran necesidad histórica surgen también nuevos pensamientos y nuevas respuestas educativas; como ha señalado Quijano (2010), ahora en América Latina hay mucho más que resistencia. Mencionaremos algunas de estas propuestas, apenas como una breve referencia de la riqueza de la reflexión y la generación de propuestas que emergen actualmente en la región y, particularmente, en Ecuador y Bolivia.

El educador colombiano Marco Raúl Mejía (2012) aporta con un ejercicios de construcción - reconstrucción de las “Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur”, a partir de lo que denomina “Cartografías de la Educación Popular”²⁵⁰. Por su parte, desde Ecuador Catehrine Walsh²⁵¹ (2010) ha desarrollado la propuesta de la “interculturalidad crítica y la pedagogía de-colonial”, con apuestas que denomina “(des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. “Mientras la educación liberal mira al “progreso humano” de los individuos vistos aisladamente como átomos sociales, la pedagogía intercultural crítica avanza hacia el desarrollo humano, social y espiritual colectivo, tratando a los humanos como seres sociales, culturales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual”. El brasileño José de Souza Silva (2012) ha construido con diversas organizaciones de América Latina, una propuesta educativo-política que denomina la “ruta indicativa para la construcción pedagógica de ‘el día después del desarrollo’, inspirada en una “pedagogía de la felicidad para una educación para la vida”, basada en el paradigma del ‘buen vivir’/‘vivir bien’:

Después de siglos de la “idea de progreso” y décadas de la “idea de desarrollo”, la humanidad nunca estuvo tan desigual y el planeta tan vulnerable. ¿Cómo revolucionar la pedagogía para cambiar este estado de cosas desde el proceso educativo? Una opción es instituir ‘la vida’ como fuente y fin de la educación, comunicación, cooperación e innovación y reemplazar el “ser desarrollado” como meta por el ‘ser feliz’ como fin. No será fácil superar este reto que exige imaginación pedagógica crítica para desentrañar el vínculo geopolítico e histórico entre la idea de raza y la relación poder-saber-ser-naturaleza que condiciona las relaciones internacionales, la dinámica del Estado y la naturaleza de los sistemas de educación, comunicación, cooperación e innovación, así como para asumir las premisas que emergen en América Latina para construir el paradigma del ‘buen vivir’/‘vivir bien’ (SOUZA SILVA, 2012).

Es en este contexto que Bolivia ha convocado a una gran transformación cultural que ha bautizado como la “Descolonización del pensamiento”. Esta cruzada se ubica dentro de la denominada ‘perspectiva Pós-Colonial’ en tanto campo epistemológico que se orienta a marcar una ruptura con la tradición clásica sometida a principios eurocéntricos. Engloba aspectos históricos e culturales y toma para sí nuevas miradas que posibiliten la apertura para la comprensión de movimientos sociales y culturales, más allá de la hegemonía del mercado en la época de la globalización.

²⁵⁰ Profesora principal y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

²⁵¹ Prof. Dr. do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – ciro.ufal@gmail.com.br

Referências

- Acosta, Alberto (2010). Respuestas regionales para problemas globales. In: Irene León (Coord), Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios (pp 89 - 103). Quito: FEDAEPS.
- Barroso, Joao. Da política baseada no conhecimento às praticas baseadas em evidencias. Consequências para a regulacao do trabalho docente (2011). In: Oliveira, Dalila. y Duarte, Adriana (org). Políticas Públicas e Educacao: regulção e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traco Editora.
- Bordieu, Pierre (1999). Intelectuales, Política y Poder. Buenos Aires, Eudeba.
- Calame, Pierre (2009). Reinventar la democracia. La revolución de la gobernanza. Quito: CEM, UASB, CAFOLIS.
- Crespo, Carlos (2009, octubre). Claves educativas en la Nueva Constitución del Ecuador de 2008. Documento preparado para el Ministerio de Educación y la Asociación Flamenca para la Cooperación al Desarrollo (VVOB), Quito, Ecuador.
- Crespo, Carlos (2012). Buen Vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación. In : Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción. (pp. 63–78). Quito: Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Escobar, Arturo (2012). Más allá del desarrollo: Postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. In: La Invención del Desarrollo. Popayán: Editorial universidad del Cauca (Prefacio a la segunda edición. pp 9 – 43).
- Estado Plurinacional de Bolivia (2008). Constitución Política del Estado. 2007. La Paz: Ministerio de Educación.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2010). Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.
- Fullan, Michael (2007). Las Fuerzas del Cambio con creces. Madrid: Akal.
- Huanacuni Mamani, Fernando. Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales (2010). La Paz: Ediciones Convenio Andrés Bello.
- Larrea, Ana María (2010). La disputa de sentidos por el Buen Vivir como proceso. In: Socialismo y Sumak Kawsay. Los nuevos retos de América Latina. Quito: SENPLADES.
- Lizarazo, Nelsy (2011. Noviembre). La no violencia y la no discriminación como campos informativos: un aporte simbólico al Buen Vivir. Cuenca: Pressenza IPA. Agencia de Noticias de Paz y No-violencia.
- León, Irene - coord (2010), Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios. Quito: FEDAEPS.
- Laforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. Educacao e Sociedade, v.32 (n. 115), pp 287-304.
- Mejía, MarcoR. (2012). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. La Paz: Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia

- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2011). Modelo Educativo, Currículo y metodologías para la transformación e inclusión. Cuadernos para el Análisis y debate sobre educación alternativa y especial, No 1. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Oliveira, Dalila (2011). As políticas educacionais dos novos governos na América Latina. *Educacao e Sociedade*, v.32 (n. 115), pp 281 - 285
- Quijano, Aníbal (2010). América Latina: hacia un nuevo sentido histórico. In Irene León (Coord), Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios (pp 55 – 71). Quito: FEDAEPS.
- Sander, Benno (2009). Gestión educacional. Concepciones en disputa. In: Retratos da Escola. (Dossiê: Financiamento e Gestao da Educacao Básica). V. 3 (n. 4) Brasília: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educacao)
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador – SENPLADES (2007). Plan Nacional de Desarrollo, 2007: Planificación para la revolución ciudadana. Disponible en: <http://www.senplades.gov.ec/images/stories/descargas/2snp/1pnd/DLFE-205.pdf>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador – SENPLADES (2010): Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2009-2013. Quito, Ecuador.
- Santos, Boaventura (2009, Noviembre). Construyendo el Estado Plurinacional. Taller SENPLADES. Quito, Ecuador.
- Souza S., José (2012). El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. Campina Grande-PB, Brasil.
- UNESCO/ OREALC (2007) Educación de calidad para todos, un asunto de Derechos Humanos. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO.
- UNESCO – VVOB (2011). Fluctuaciones de la calidad educativa en el Ecuador reciente y la apuesta por construir la calidad para el Buen Vivir. Estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de escuelas de calidad en Ecuador (1980-2010) y recomendaciones para un programa de escuelas para el Buen Vivir (En prensa). Quito. IAEN- UNESCO – VVOB. (investigadora: Analía Minteguiaga).
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Abya Yala
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Quito - Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar (29 pp) .

Território e educação: contribuições teóricas do Observatório das Metrópoles a partir da conceituação de Fernandes e de Bezerra

Ciro Bezerra²⁵², Denis Avelino²⁵³

O objetivo deste artigo é analisar como um dos projetos de pesquisa mais representativos no Brasil e América Latina: o *Observatório das Metrópoles* (OM) aborda a relação território e educação. Em outros termos, como esse projeto analisa a socioespacialização das relações sociais capitalistas, mediadas pela escola. Nossa análise fundamenta-se nas reflexões de Fernandes sobre o território (2008, 2008a, 2009, 2011) e de Bezerra sobre a dialética do trabalho na produção do espaço social e, particularmente, na sociografia do capital (2009, 2010, 2011). O primeiro enfatizando que o território é mais que superfície, área ou palco, constituindo-se de relações sociais, governança e propriedade e o segundo, pressupondo a formação do espaço social pela dialética do trabalho, propõe a categoria sociografia do capital para explicar as imbricações entre moradia, escola e trabalho: complexos categoriais basilares das dinâmicas territoriais. Com estas abordagens cotejamos as formulações do Observatório das Metrópoles sobre a relação território e educação. Paratanto, adotamos como método a análise da Leitura Imanente. Esta metodologia possui três momentos bem definidos. O primeiro é a decomposição ou desconstrução do texto em suas unidades significativas mais elementares: categorias, conceitos e ideias. O segundo movimento é identificar a trama que articula tais unidades a uma teoria, hipótese(s), tese(s) e proposição(s). O terceiro corresponde a um movimento contrário, de recomposição do texto e enunciação dos pressupostos explícitos e implícitos. Por conseguinte, orientando-nos por tal metodologia, o artigo se compõe de três momentos articulados. Destacamos as principais categorias, conceitos e ideais de Fernandes, Bezerra e do Observatório das Metrópoles; a trama teórica e explicativa constituída pelas unidades significativas e, por último, as convergências e divergências dessas abordagens quando está em jogo a relação território e educação.

Palavras-chave: território, educação, trabalho, capital e sociografia do capital.

Os “Atributos do Território” proposto por Fernandes.

A segunda metade do século XX foi marcada por transformações estruturais na modernidade. E a “compressão do tempo” não foi o fenômeno mais radical. Queremos ressaltar a compressão do espaço. E esta foi tão significativa que fez aceder da terra dos humanos a categoria que tem revelado, mais significativamente, as contradições do século XXI. Trata-se da categoria território. A Geografia, nas Ciências Humanas, foi a disciplina que mais sentiu esse impacto. A ponto de um dos maiores intelectuais brasileiros, o geógrafo Milton Santos, afirmar:

A Geografia alcança no fim de século XX a sua era de ouro, porque a geograficidade se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do

²⁵² Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – denisavelino@yahoo.com.br

²⁵³ Sobre a propriedade Fernandes (2009) postula que “embora o poder soberano do capital crie a imagem da totalidade a maior parte das pessoas e das propriedades das sociedades capitalistas não são capitalistas. Pelas relações de dominação articuladas no campo e na cidade, o capital concentra propriedades de modo a controlar os territórios. E recentemente começou a comprar florestas” (FERNANDES, 2009, p. 12).

conhecimento do que é Território. O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar. (SANTOS, 2002, p. 9).

Foi esse fato que nos aproximou do tema território e educação. As teorias sociológicas de educação deixam em aberto uma série de questões. Não consegue responder, por exemplo, problemas como violência escolar, precarização e proletarização do trabalho docente, perda progressiva da qualidade do trabalho pedagógico. Habitou-se ao individualismo metodológico, para quem o sentido da horizontalidade, escalaridade e multidimensionalidade não faz o menor sentido, e enfeixou-se da sala de aula para fazer etimologia e portfólios, imaginando encontrar com esses procedimentos os detalhes e minudências do grande problema defendido por intelectuais como Tardiff, Lessard, Nóvoa: falta de profissionalismo, identidade e valorização docente. Talvez Bourdieu seja o único teórico que se salvou neste oceano da sociologia da educação. Que nos ajuda a entender um pouco sobre a compressão do espaço e seu efeito sobre a sociabilidade, a subjetividade, a socialização e, por conseguinte, a produção, socialização e apropriação de conhecimentos. Mas este não é o lugar para aprofundar esse balanço: os limites da sociologia da educação do Reino Unido e Estados Unidos, em relação aos vínculos entre educação e território. O fato é que Portugal, talvez, seja hoje o único país a atacar de frente essa problemática. E o faz em duas frentes, teórica e politicamente. Portugal vem se empenhando em desenvolver uma política educacional desde a década de 1990, que abarca essas duas categorias. Trata-se do Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Uma política educacional ampla que envolve disciplinas como currículo, trabalho docente, formação, saúde, psicologia, a cultura, entre outras dimensões sociais que estão diretamente vinculadas à escola.

Em vista disto este artigo se aproxima da abordagem geográfica de território. E irá dialogar com as reflexões do pesquisador Bernardo Mançano Fernandes. Por dois motivos. Porque em sua conceituação de território destaca a importância das relações sociais e das classes sociais. Portanto, faz alusões às categorias fundamentais da sociologia, apesar de ser geógrafo. O que para nós revela um mérito incomensurável em função do corporativismo no âmbito das ciências, alimentado pelo profissionalismo intelectual, o que contribui fortemente para a fragmentação, a especialização e o embotamento científico, num mundo cada vez mais largo, múltiplo e plural. E porque vem coordenando importantes pesquisas no âmbito da Educação do Campo no Brasil: as duas Pesquisas Nacionais de Educação na Reforma Agrária, protagonizada pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária. E é o coordenador da Cátedra da Unesco de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo.

A categoria território foi examinada, com rigor necessário, em três artigos: *Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*; *Entrando nos territórios do Território* e *Sobre a Tipologia de Territórios*. Mais especificamente nos dois últimos. E nos parece que a sua grande contribuição foi o seu esforço em formular uma tipologia dos territórios não como tipo ideal, mas para explicar as disputas territoriais, os conflitos. Entendendo estes como imanentes ao desenvolvimento territorial, como “contradição estrutural do capitalismo”. Em suas palavras: “o conflito agrário e o desenvolvimento rural são processos são processos inerentes da contradição estrutural do capitalismo e paradoxalmente ocorrem simultaneamente” (FERNANDES, 2008a, p. 2)

Apesar da relação território e educação não ser tratada como objeto de investigação, como complexo social orgânico, sua compreensão de território abre tal possibilidade. Especificamente sobre a categoria território Fernandes “procura ir além da significação clássica mais utilizada do conceito como espaço de governança” e “defende a ideia que a definição da sua significação é uma relação de poder que precisa ser constantemente debatida” (FERNANDES, 2008b, p. 1). Apesar da importância do poder outras categorias lhe parecem fundamentais: “na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania” (ibidem, p. 5). Considerando diversos definições de espaço e esses “principais atributos” do território a primeira aproximação a um conceito território e a seguinte:

O ponto de partida para uma reflexão sobre o Território é o Espaço. ‘O espaço é a materialização da existência humana’ /.../ O espaço é uma totalidade /.../ ‘o conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ação, que formam o espaço de modo indissociável, solidário e contraditório’. Nesta definição [de Milton Santos] estão contempladas a natureza e a sociedade. Por sistemas de objetos são compreendidos os objetos naturais ou elementos da natureza e os objetos sociais ou objetos produzidos por meio das relações sociais, que modificam e transformam a natureza, explicitando então a indissociabilidade /.../ Ao analisarmos o espaço não podemos separar os sistemas, os objetos e as ações, que se completam no movimento da vida, em que as relações sociais produzem os espaços e os espaços produzem as relações sociais /.../. Desde esse ponto de vista /.../ o espaço e as relações sociais estão em pleno movimento no tempo, construindo a história. Este movimento ininterrupto é o processo de produção do espaço e de territórios. (FERNANDES, 2008b, p. 3).

Apesar de alguns traços tautológicos: “as relações sociais produzem os espaços e os espaços produzem as relações sociais”, a conceituação de Fernandes procura recolher de Lefebvre e Milton Santos os elementos necessários para formular os “principais atributos” que deve ganhar o território. Mesmo nesta primeira aproximação observamos a rejeição de se conceber o território como área, palco ou base. Nele estão implicadas as relações sociais, a existência humana e a vida concreta mesma, que envolve objetos e ações num “movimento ininterrupto”.

Além das relações sociais são imanentes ao território a governança e a propriedade. Para Fernandes

Sempre é importante enfatizar a relação entre os territórios como espaço de governança e como propriedade. Esta relação é determinada por políticas de desenvolvimento, portanto quem determina a política define a forma de organização dos territórios. Aqui é preciso lembrar seus atributos: cada território é uma totalidade, por exemplo, os territórios de um país, de um estado, de um município ou de uma propriedade são totalidades diferenciadas pelas relações sociais e escalas geográficas. Essas totalidades são multidimensionais e só são completas neste sentido, ou seja, relacionando sempre a dimensão política com todas as outras dimensões: social, ambiental, cultural, econômica etc. compreender essas relações é essencial para conhecermos as leituras territoriais realizadas por estudiosos de diversas áreas do conhecimento e por diferentes instituições que impõem seus projetos de desenvolvimento às comunidades rurais (FERNANDES, 2008b, p. 5).

É interessante essa determinação entre a política e o desenvolvimento territorial, em função de ser a política a definidora da “forma de organização dos territórios”. Mas é preciso estar atento para o fato de o Estado Nacional ser a organização política do capital. Caso contrário perde-se o sentido, singular, dialético, que Marx atribuiu à totalidade. Ele nega, justamente, a sociologia liberal funcionalista, que confere arbitrariamente autonomia às instâncias da sociedade: economia, política, cultura, etc. Nesse sentido, temos que ter muito cuidado com a relação entre território e totalidade. Admitir, por exemplo, que “cada

território é uma totalidade”, para em seguida fragmentá-lo diversos territórios: “de um país, de um estado, de um município ou de uma propriedade” pode desfazer a ideia de território como totalidade, mesmo sob a ressalva de que “país, estado, município e propriedade são totalidades diferenciadas pelas relações sociais e escalas geográficas”. A totalidade é unidade do diverso, não uma composição de partes ou “diferenciação” de unidades. Uma compreensão filosófica equivocada de totalidade pode distorcer o seu sentido revolucionário e transpô-la para o universo reformista. Isto é, que podemos resolver as “contradições estruturais do capitalismo”. Como reparar o que é estrutural? Essas considerações são pertinentes em função de como Fernandes observa o conflito entre o capital e os camponeses. Parecendo tratá-los como polos dissociados no modo de produção capitalista.

Temos então uma disputa entre capital e campesinato. As propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento. Territórios camponeses e territórios capitalistas como diferentes formas de propriedades privadas disputam o território nacional. (FERNANDES, 2008 b, p. 6)

Desde a análise Econômica das Formas Pré-capitalistas Marx chama atenção da convivência de diferentes modos de produção, sob a hegemonia de determinado modo de produção. E o que caracteriza este não é simplesmente a “propriedade”, senão a produção de mercadorias. Assim, se os camponeses produzem mercadorias dentro dos padrões capitalistas de produção, comercialização e consumo é difícil admitir a hipótese da total independência camponesa do capitalismo. Isto não significa negar as diferenças, tampouco deixar de reconhecer a resistência política dos camponeses frente ao capital, para manter sua autonomia. Mas gostaria de chamar atenção para outros fatos: que também nos educamos nas disputas territoriais, e que o que está em jogo nessas disputas, lutas e resistências é a socioterritorialização da cultura. O que dá liga às classes sociais. Isto é, às formas sociais personificadas pelas pessoas, formas que conferem status, *ethos* e distinção. A estruturação das relações sociais capitalistas apenas conseguiu se firmar como relações hegemônicas geohistoricamente, e, portanto, legítimas, com a personificação das formas sociais que, em grande medida, se realiza no processo de socialização, apropriação e produção de conhecimentos.

Pelo que visto o conceito de tipologia dos territórios já se encontra esboçada em 2008. Ele procura “contribuir com a leitura das disputas territoriais e seus processos de conflitualidades”. Na sequência de suas pesquisas essas disputas e conflitualidades serão vinculadas às classes sociais e suas lutas:

Apresento uma tipologia de modo a estabelecer uma leitura da diversidade territorial que produz a multiterritorialidade. E esta leitura tem como estrutura a produção espacial e territorial por meio das relações sociais, promovidas pelas classes em (p. 1) permanente conflitualidade na disputa por modelos de desenvolvimento e de sociedade.

A tipologia dos territórios é um conceito simples. Foi uma forma que Fernandes encontrou de tornar sua compreensão de território mais didática. Como é sabido por todo Pedagogo e Pedagoga a didática muitas vezes empobrece o saber com o intuito de tornar o complexo em simples, e, por conseguinte, acaba simplificando a complexidade. As características dos tipos de territórios podem ser sintetizadas em uma tabela.

TIPOS DE TERRITÓRIOS	CARACTERIZAÇÃO

1º	ESPAÇO DE GOVERNANÇA	Ponto de partida da existência das pessoas; Território da nação; Está organizado em diversas escalas e instâncias: estados, províncias, departamentos e municípios são frações integradas e independentes do 1º território, são diferentes escalas dos espaços de governança;
2º	PROPRIEDADE²⁵⁴	A propriedade é entendida como espaço de vida, podendo ser particular ou comunitária; A casa é tomada como referência desse tipo de propriedade inventada por Fernandes; Todos os sistemas políticos criam propriedades como diferentes formas de organização do espaço; Propriedades podem ser definidas pelo valor de uso e valor de troca;
3º	ESPAÇO RELACIONAL	As conflitualidades caracterizam este território; Reúne as propriedades fixas e móveis e promove movimentos de expansão e refluxo; Os movimentos de expansão e refluxo são determinados pelas relações sociais e as conflitualidades entre as classes, grupos sociais, sociedade e Estado; Está relacionado às formas de uso dos territórios e territorialidades; A circulação de mercadorias faz parte desse território. A expansão ou encolhimento dos mercados empresariais.
4º	IMATERIAL²⁵⁵	O território imaterial está presente em todas as ordens de territórios e está relacionado com o controle e domínio sobre o processo de construção de conhecimentos e suas interpretações; Inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia, etc; O mundo imaterial pertence ao mundo das ideias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo

²⁵⁴ Apesar de polêmico considerar o imaterial como território e fugir completamente do debate travado contemporaneamente (ver GORZ 2005; AMORIM, 2009, PRADO, 2003 e 2004 e BEZERRA, 2011), Fernandes não deixa de considerar que o imaterial envolve “o processo de construção do conhecimento” e reconhece que esse “processo” se constitui como “uma disputa territorial”. Entretanto é extremamente limitado considerar que tais disputas “acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas”. Bourdieu (2008) demonstrou o quanto é complexo e amplo as disputas pela apropriação de conhecimento na sociedade capitalista, e quais as implicações quando examinou os critérios que distribuem as pessoas nas diversas posições sociais no âmbito da sociedade. A incorporação de conhecimentos é decisivo e é demarcada pela condição de origem de classe social. Mais do que disputas epistemológicas entre intelectuais a apropriação do conhecimento organiza o território porque está associada concomitantemente a apropriação da ciência e tecnologia.

²⁵⁵ Muitas são as políticas relacionadas ao desenvolvimento das forças produtivas: Políticas de Pesquisa & Desenvolvimento; Políticas de Inovações Tecnológicas; Políticas de Produtividade e Qualidade; Políticas Nacionais de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia; Política de Qualificação Profissional; Programas de Pós-graduação das IES-Públicas; a Política de Financiamento de Pesquisas e Bolsas; enfim, o Plano Nacional de Educação; Políticas da Reforma Agrária; Políticas de Habitação, incluindo aqui a especulação imobiliária; Políticas de Transportes; Políticas de Desenvolvimento Econômico e Territorial; Políticas de Desenvolvimento da Agricultura, entre outras políticas do Estado Nacional que contribuem com a reprodução sociometabólica do capital.

	material; Assim, a produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. A produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da produção imaterial [mais uma tautologia]. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais; A importância do território imaterial está na compreensão dos diferentes tipos de território material. Nós transformamos as coisas, construímos e produzimos objetos na produção do espaço e do território; A lógica do território material e imaterial são determinadas pela relação de poder, isto é, definir, significar, precisar a ideia ou pensamento, de modo a delimitar seu conteúdo e convencer os interlocutores de sua validade.

A educação se identifica nesse território imaterial. Ainda que possamos considerá-la um território específico, ela permeia todos os territórios. Porém, apesar de esta compreensão corresponder à realidade Fernandes não a desenvolve. A demonstração de como o território educacional se socioespacializa e penetra nos demais territórios deixou uma lacuna. O que transparece é uma inegável fragmentação do território em diversos tipos de territórios e a perda explicativa de como eles se comunicam e se interpenetram, constituindo um todo orgânico e indissociável. Ou seja, uma totalidade do diverso. Essa noção foi perdida na abordagem do território por Fernandes. Apesar de sua discussão sobre o território não deixar de considerar o imaterial ou educacional, como parece claro na caracterização do 4º território.

O Imaterial no Território do Capital segundo Bezerra

A premissa de Bezerra é que a produção, organização e diferenciação das moradias, bairros e municípios onde se reside; da profissionalização e apropriação de conhecimentos onde se estuda (ensino básico e superior); e da ocupação dos postos de trabalho onde se trabalha (nas organizações públicas, privadas, com ou sem fins lucrativos, e confessionais) imbricam-se e fortalecem determinados processos de produção e distribuição do poder e das riquezas nos lugares, locais e território que constituem configurações geográficas.

Ora, no capitalismo essa produção, organização e diferenciação promovem desigualdade, marginalização e violência material e simbólica. Esses processos se socioespacializam no território. Portanto, a socioespacialização do poder e das riquezas, no território do capital, forja as lutas de classe. Nestas circunstâncias há enorme resistência da classe trabalhadora submeter-se à territorialização do capital. Territorialização que se faz simultânea todo o tempo e de forma ubíqua em casas, fábricas e escolas, sem tréguas. A desterritorialização do capital exige então que ele seja derrotado em suas territorialidades. Que as forças política do trabalho se apropriem do território e engendre uma nova cultura que gere *habitus*

condizentes com princípios solidários e autônomos, em todas as instituições sociais, mormente a casa, a fábrica e a escola; que se aproprie da cidade e passe a governá-la: organizar bairros, municípios e estados.

Todo esse processo que movimenta conflitos latentes, conectado à dinâmica do capital e ao desenvolvimento das forças produtivas²⁵⁶ envolve, irrefutavelmente, a produção da ciência e tecnologia. Em termos mais amplos, envolve a produção, socialização e apropriação social de conhecimentos: o imaterial ou capital imaterial, capital intelectual, ou ainda, como preferem os contadores, o ativo intangível. O que na nossa perspectiva, compreendendo o complexo categorial do trabalho em Lukács, é o conhecimento incorporado à força de trabalho, que a enriquece, valoriza e a qualifica. O imaterial, mediado pela força de trabalho, confere forma humana a natureza, o que os sentidos humanos percebem como material. Imaterial é o conhecimento incorporado à força de trabalho. Sua importância, na dinâmica do capital, é que ele migra do corpo da força de trabalho para o corpo das mercadorias, no processo de valorização do capital. Em termos didáticos, a força de trabalho funciona como DNA transportador do imaterial ao material. Ele opera a transfiguração da natureza e, simultaneamente, da natureza humana. A força de trabalho é sua mediação nas relações capitalistas.

Há algo importante nesse processo: quem confere materialidade ao imaterial é o trabalho pedagógico. Aquele tempo na dialética do trabalho dedicado a elaboração dos meios se autonomizou na história e constituiu um campo específico: a produção do conhecimento objetivo, que envolve, há muitos séculos, todo sistema escolar. A dialética do trabalho também envolve o projeto, e o domínio dos nexos internos, causais, do objeto sobre o qual opera o sujeito, o domínio das séries causais. É desta forma que a dialética do trabalho se socioespacializa no território, locais e lugares, continuamente, e em múltiplas escalas. Abrange todo o percurso de escolarização e fabricação. Tudo que atende as necessidades e desenvolve as potencialidades humanas: dos alimentos às moradias; das artes à administração; a vida no campo e na cidade. Este percurso geohistórico é, também ele, um momento da dinâmica do capital, nele também agrega-se conhecimentos à força de trabalho. Como propõe Marx em *O Capital* a força de trabalho constitui a composição orgânica do capital juntamente com o capital constante, é capital variável.

Como constitutivo da dinâmica do capital o processo de produção e apropriação do imaterial é disputado territorialmente, vale dizer, nos locais e lugares sociais concretos, entre as forças do trabalho e as do capital. Irrefutavelmente, como ocorre em todas as disputas entre estas forças, de forma desigual, contraditória, e diferenciada, mediada por lutas de classe, envolvendo direitos e polícia, ainda que estas lutas sejam mascaradas por formas de poder patrimonial, burocrático e gerencial-corporativo. No âmbito da Universidade ou do Mundo Acadêmico estas lutas ocorrem entre as oligarquias acadêmicas. Coalizão de grupos acadêmicos, que dominam revistas, programas de pós-graduação, administrações das Universidades, bem como os espaços que veiculam o conhecimento científico e sistematizado: o imaterial. Estes espaços pontuam a produtividade intelectual, critério utilizado para financiamento de projetos de pesquisas, o que justifica a disputa das oligarquias pelo controle desses espaços. Os critérios de pontuação são decididos e definidos pelos órgãos de fomento a pesquisa: revistas qualisadas, participação em bancas de mestrado e doutorado, em congressos internacionais, entre outras coisas. As chamadas oligarquias

²⁵⁶ Esse termo, líder, não pode ser naturalizado, passar em branco em nossas leituras, ele resgata a figura do antigo catedrático, que dispunha de soberania intelectual quase absoluta, ancorada na liberdade de cátedra; portanto, tem um sentido político importante dentro do escopo das oligarquias brasileiras e acadêmicas. Ele dá viga à base da estrutura institucional universitária da Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É, assim, funcional à engenharia institucional oligárquica da política científica brasileira.

acadêmicas estabelecem vínculos com as oligarquias políticas e burocráticas do Estado e, assim, constituem campos de forças políticas, corporativas, que disputam o controle dos recursos orçamentários das Políticas de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Os vínculos abrem acesso a cargos políticos e administrativos nas universidades, no Estado e nos órgãos de fomento à pesquisa. Contribuindo para reproduzir uma cartografia capitalista na produção, apropriação e socialização do imaterial.

Essa disputa estrutura uma forma de poder no âmbito do Estado e constitui um campo específico de forças políticas: uma tecnoburocracia singular, intelectualizada, que mais adequadamente pode ser concebida como intelectuais orgânicos ao capital. Nem por isso deixam de se sujeitar às normas do estado de direito capitalista. As oligarquias acadêmicas submetem-se, por exemplo, ao regime de salários e, paratanto, personificam formas sociais mercantis: cargos, carreiras e profissões. As profissões são personificações encarnadas pela força de trabalho, mesmo a intelectual, durante um percurso formativo estabelecido em lei. Percurso que concede títulos a todos àqueles que se sujeitam ao processo disciplinar da escolarização. Títulos profissionalizantes obtidos no ensino médio, tecnológico em Institutos Superiores; e graduação, mestrado e doutorado nas Instituições de Ensino Superior.

A institucionalização da produção, socialização e apropriação do imaterial, nesta *dinâmica sociográfica do capital*, acirra a competitividade entre os “líderes” dos Grupos de Pesquisa. Desta forma eles são contaminados pela racionalidade do produtivismo e da eficiência, sem, claro, o necessário retorno em qualidade de vida. Racionalidade que os obriga a se associarem, no sistema de ciência e tecnologia do Estado-nação, a oligarquias já constituídas, constituindo verdadeiras redes de grupos privados de poder que controlam a produção do imaterial.

Assim consolidados, os Grupos de Pesquisas privilegiados, com seus objetos e linhas quase privatizadas, quase patenteadas, no “quase-mercado” da produção de conhecimento (ainda sem Nota Fiscal) se subordinam aos órgãos de fomento à pesquisa. Mas esta subordinação não seria tão daninha caso não houvesse a imposição desleal de uma produtividade acadêmica (medida por *Índice de Produtividade Individual*), baseada em condições desiguais de recursos e oportunidades. Penalizando os pesquisadores iniciantes, marginalizados pelas oligarquias acadêmicas consolidadas. Tal situação obriga-os a participar de eventos acadêmicos de toda ordem, arbitrariamente, visando aumentar o Índice de Produtividade Individual²⁵⁷. Os Grupos de Pesquisas são, assim, envolvidos em disputas de poder no campo do imaterial, “competição administrada” diz o comandante da Reforma Gerencial da Administração Pública dos anos 1990, que defende a flexibilização do trabalho no serviço público e afirma, cinicamente, que sua Reforma não é neoliberal (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Ora, o que Bourdieu concebeu como “capital cultural” pode também ser concebido como “capital imaterial”. Claro está que o imaterial é controlado dinamicamente pelo processo de produção, socialização e apropriação de conhecimentos, processo pedagógico de valorização cognitiva.

O imaterial é, desde os *Grundrisse* de Marx, fundamentalmente, *intelectual coletivo*. E aparece em Lukács (2004) como conhecimento objetivo. Contudo, admitindo-se o processo de produção e valorização do capital, além de ser necessário explicar o processo de produção de conhecimento, mais importante é

²⁵⁷ Muitos atribuem ao imaterial diversos significados. Mas se o diluirmos analiticamente nesta diversidade, tende-se perder o foco, perda que compromete a politização do argumento. Por isso, prefiro concentrar a análise do imaterial, sobretudo, no conhecimento, o que nos abre imensas possibilidades para nos contrapor às teses pós-modernas e relativistas, que discutem a sociedade do conhecimento.

desvendar o processo de valorização da força de trabalho²⁵⁸. Uma questão fundamental é descobrir, então, como a materialidade do imaterial, a força de trabalho enriquecida no processo de escolarização é forjada; que métodos, técnicas e tecnologias são mobilizados na dialética do trabalho pedagógico, para objetivarem aquilo que se põe como imaterial: o conhecimento sistematizado.

Não podemos perder de vista que, apesar de sua autonomia, o projeto e intencionalidade de apropriação do imaterial são determinados pela realidade. Os produtores, socializadores e apropriadores, sujeitos pedagógicos, não são soberanos e absolutos, confrontam-se com as séries causais do imaterial que pretendem transformar em causalidade posta. Parodiando Marx, podemos formular esta assertiva na seguinte proposição: “os sujeitos pedagógicos realizam pesquisas, mas não de acordo com sua vontade ou intenções”. Toda e qualquer pesquisa é determinada pela realidade da pesquisa que compõem-se basicamente da natureza do objeto, da capacidade do pesquisador ou equipe de pesquisadores e dos recursos necessários para sua realização.

A problemática do imaterial sugere as seguintes questões: o que confere materialidade ao imaterial? Quem e como se produz o imaterial? Com que técnicas e recursos? Como e o que permite produzir, socializar e apropriar o imaterial? Que fontes documentais revelam o processo dessa socialização e apropriação? Mediado por quais instituições e em que tempo-espço? Realmente o imaterial é intangível, como sugerem, por exemplo, Gorz, os “operaristas italianos”, e diversas teses e dissertações que discutem o imaterial, no contexto da acumulação flexível? Minha linha de pensamento sobre o imaterial é desafiada por tais questões.

A Produção do Imaterial no Observatório das Metrópoles

O Observatório das Metrópoles – OM é um programa “plurinstitucional e pluridisciplinar” que vem se ampliando desde a década de 80, momento em que se realizou o projeto Avaliação da Conjuntura Social e do Desempenho das Políticas Públicas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Atualmente é composto de 97 principais pesquisadores e 59 instituições dos campos universitários, fundações estaduais e prefeituras e também instituições não governamental. Sua coordenação geral fica no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – IPPUR sob a orientação do Dr. Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro. As pesquisas se desenvolvem através de um plano de trabalho estruturado nas seguintes linhas: Linha 1 – Metropolização, dinâmicas intermetropolitanas e o território nacional; Linha 2 – Dinâmica sócio-espacial da exclusão/integração nas metrópoles: estudos comparativos; Linha 3 – Governança urbana, cidadania e gestão das metrópoles; Linha 4 – Monitoramento da realidade metropolitana e desenvolvimento institucional (ver tabela 1). Vários projetos e subprojetos, que vem condensando ampla produção de conhecimento (ver gráfico 1), estão sendo desenvolvidos nessas linhas de pesquisa que procuram compreender a realidade de 11 metrópoles brasileiras (Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia, Recife, Salvador, Natal, Fortaleza e Belém) e uma aglomeração urbana (aglomeração urbana de Maringá).

PLANO DE TRABALHO DO OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES

²⁵⁸ Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - brites@ipleiria.pt

Linha 1: Metropolização, dinâmicas intermetropolitanas e o território nacional	
Sublinhas	Transformações recentes na organização do espaço urbano-metropolitano;
	Transformações econômicas da estrutura metropolitana: polarização, dispersão e integração;
	O metropolitano e Não-Metropolitano no Território Nacional: cidades brasileiras, desenvolvimento regional e planejamento territorial;
	Estudos de casos.
Linha 2: Dimensão sócio-espacial da exclusão/integração nas metrópoles: reprodução das desigualdades e impactos na sociabilidade urbana.	
Sublinhas	2.1 Organização social do território das metrópoles – 1980/2010: padrões e evolução.
	2.2 Organização social do território e dinâmica de estruturação.
	2.3 Organização social do território das metrópoles e reprodução das desigualdades.
	2.4 Organização social do território e criminalidade violenta.
	2.5 Desenvolvimento conceitual e metodológico.
	2.6 Estudos de Casos
Linha 3: Governança Urbana, Cidadania e Gestão das Metrôpoles	
Sublinhas	3.1 Cultura Política, Cidadania e Segregação nas Metrôpoles;
	3.2 Arranjos Institucionais de Gestão metropolitana;
Linha 4: Monitoramento da Realidade Metropolitana e Desenvolvimento Institucional.	
Sublinhas	4.1 Monitoramento da Política de Desenvolvimento Urbano;
	4.2 Formação-sociedade civil e agentes governamentais;
	4.3 Transferência de Resultados e Desenvolvimento Institucional;
	4.4 Publicações;
	4.5 Formação e Fixação de Jovens Pesquisadores.

Tabela 1: Organizado a partir da Proposta de Trabalho 2009 – 2013 do Observatório das Metrôpoles contendo as linhas e sublinhas de pesquisas.

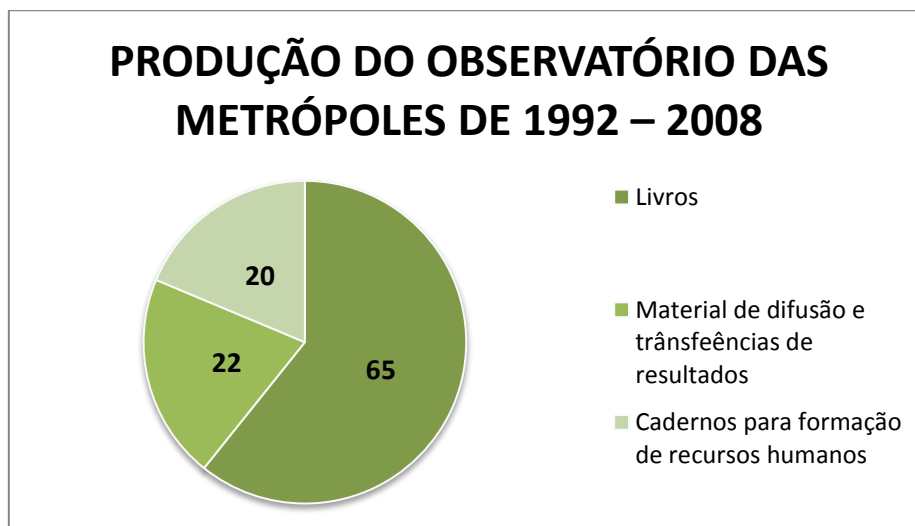


Gráfico 2: Organizado a partir da Proposta de Trabalho 2009 – 2013 do Observatório das Metrópoles.

A questão urbana no Brasil, com ênfase nos processos decorrentes da metropolização e da concentração desse fenômeno em regiões metropolitanas, impulsionam as investigações do plano quinquenal, 2009-2013, do OM. A reestruturação produtiva de 70 e as transformações socioeconômicas decorrentes nas décadas subsequentes é um dos pontos de partida anunciados por esses estudos.

Os reflexos dessas mudanças desempenharam um papel marcante na organização urbana territorial do Brasil. O aumento das assimetrias socioterritoriais se vem se constituindo atrelado à perversão da desigualdade social. É nesse sentido que uma das conclusões das análises do OM, em relação a concentração de riqueza, caracteriza a dinâmica socioterritorial das metrópoles como sendo marcada pelo conflito na centralidade da ocupação e uso do solo (idem, p. 31).

De um lado a desigualdade socioespacial se apresenta na concentração de equipamentos e serviços urbanos com fácil acesso às “camadas superiores. E de outro, territórios que envolvem parte significativa da população vivendo amontoadas em processo crescente de “vulnerabilidade social”, quais sejam, sujeição a forte instabilidade no mercado de trabalho, dependentes de moradias atrelada a uma perversa segregação residencial, vitimada a exacerbação da violência, desprovida do acesso qualitativo a apropriação de conhecimento e etc.. Salienta-se que, se na aparência da paisagem urbana ela se revela de forma dual, na constituição interna da desigualdade socioterritorial, ela é indissociável.

Detalhando a análise o observatório indica, dentre outras coisas, que a segregação residencial é reforçada por três mecanismos: ordem mercantil da moradia (venda, compra e aluguel), sociabilidade violenta e instabilidade no mercado de trabalho (idem, p. 31 a 33). Contudo, os dilemas enfrentados pelas metrópoles brasileiras implicam em desafios de governança metropolitana que vai além das frequentes concepções políticas de gestão fundada numa atuação localista; para quem os estudos apontam a necessidade de uma “dinâmica cooperativa”, alicerçada em regras consolidadas de reciprocidade e sistema de participação cívica (idem, p. 36).

Referência

- AMORIM, Henrique (2009). Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo. São Paulo: Annablume/FAPESP.
- BENSAÍD, Daniel (1999). Marx, o intempestivo: Grandezas e misérias de uma aventura crítica (séculos XIX e XX). Tradução de Luiz Cavalcante de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BEZERRA, Ciro (2011). Geografia do Capital: Desenvolvimento territorial, educação do campo e políticas públicas. 2012. 410 p. Tese de Doutorado em Geografia Agrária, Faculdade de Ciências e Tecnologias da UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. Brasil.
- . (2009). Conhecimento, Riqueza e Política: Um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci. Maceió: EDUFAL.
- BOURDIEU, Pierre (2008). A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP.
- FERNANDES, Bernardo M. (2008). Entrando nos territórios do Território In João Edmilson Fabrini & Eliane Tomiasi Paulino (Orgs.), Camponato e Territórios em Disputa (pp. 273-302). São Paulo: Expressão Popular Camponato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular.
- . (2009). Sobre a Tipologia de Territórios. In: Marcos Aurélio Saquet & Eliseu Savério Sposito (Orgs.). Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular.
- . Questão Agrária (2008): Conflitualidade e desenvolvimento territorial. Retirado em Janeiro 10, 2013 de http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf.
- GORZ, André (2005). O Imaterial: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume.
- JÚNIOR, A. Thomaz; & JÚNIOR, L. B. França (2009). Geografia e trabalho no século XXI. Presidente Prudente: Centelha, v. 4.
- LEFEBVRE, Henri (1974). La production de l'espace. Paris: Éditions Anthropos.
- LUKÁCS, Georg (1963). Estética 1: lá peculiaridad de lo estético. Traducido por Manuel Sacristián. Vol. 1. Barcelona (Espana): Grijalbo.
- MARX, Karl (2011). Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política. Tradução de DUAYER, M. SCHNEIDER, N. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MARX, Karl; & ENGELS, Friedrich (2009). A sagrada família: Ou a crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo.
- OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES: território, coesão social e governança democrática. Proposta de trabalho 2009 -2013. Rio de Janeiro, 2008.
- SANTOS, Milton (2006). A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. Edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da universidade de são Paulo.
- POSTONE, Moishe (2006). Tiempo, trabajo y dominación social: Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx. Traducción de María Serrano. Madrid: Marcial Pons.

PRADO, Eleutério (2003). Pós-grande indústria: trabalho imaterial e fetichismo – uma crítica Negri e Hardt. São Paulo: Crítica Marxista, Nº 17, pp. 109-130.

(2004). Uma crítica à economia política do imaterial. São Paulo: Outubro, Nº 11, pp. 45-70.

Tema 4

Trabalho Docente no Ensino Superior

Os académicos no ensino superior: entre o que fazem e o que gostariam de fazer

José Brites Ferreira²⁵⁹ & Maria de Lourdes Machado²⁶⁰

Resumo:

Os académicos constituem um dos setores fundamentais das instituições de ensino superior, dadas as funções que lhe estão atribuídas e o contributo que deles se espera para a concretização da missão das instituições do ensino superior. Alguns autores referem-se aos académicos como "escultores" da qualidade das instituições, considerando-os fundamentais para o sucesso dos estudantes. Todavia, os académicos têm vindo a ser confrontados com mudanças e transformações no seu trabalho e nas condições em que o mesmo decorre. O caso de Portugal não é exceção, como o demonstram as alterações verificadas no estatuto da carreira docente, em 2009.

A presente comunicação resulta de um projeto de investigação sobre a satisfação e motivação dos docentes no ensino superior português, que foi desenvolvido no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. A metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo incluiu a passagem de um questionário para recolha de dados junto dos académicos e a realização de entrevistas a *policy makers* e gestores de recursos humanos.

Os resultados obtidos dão-nos preciosas indicações sobre os níveis de satisfação e motivação dos académicos no ensino superior e mostram, nomeadamente, que os académicos referem que gostariam de despendar o seu tempo de trabalho de modo diferente daquilo que acontece. Em síntese, gostariam de ter uma agenda de trabalho diferente da que costumam ter.

Palavras-chave: ensino superior, satisfação, trabalho académico

Introdução

O campo educativo tem sido objeto de múltiplas mudanças e transformações. No caso do ensino superior, em Portugal, assistiu-se, em poucas décadas, a um enorme crescimento do mesmo, que resultou, no aumento do número de estudantes, de docentes, de instituições e que fez do ensino superior um espaço onde a heterogeneidade e a diferença passaram a ter mais visibilidade do que no passado. Na última década, houve múltiplas mudanças, nomeadamente o *Processo de Bolonha*, a aprovação de novos normativos reguladores do regime jurídico das instituições de ensino superior (IES), da avaliação e qualidade das mesmas e ainda da carreira académica.

Os docentes constituem um recurso chave para as instituições do ensino superior, sendo mencionados na literatura como "escultores" da qualidade das instituições, fundamentais para o sucesso dos alunos (Altbach, 2003; Capelleras, 2005; Machado, Brites, Magalhães, & Sá, 2011; Taylor et al., 2007). Todavia, os académicos têm também vindo a ser confrontados com transformações e desafios ao seu trabalho, um

²⁵⁹ CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Bragança -lmachado@cipes.up.pt

²⁶⁰ Doutora em Educação na área de Políticas Públicas Educacionais, Universidade Federal do Acre – UFAC

pouco por todo o lado (Barrier & Musselin, 2009; Bentley, Coates, Dobson, Goedegebuure & Meek, 2013; Brites Ferreira, Machado & Gouveia, 2012; Ferreira, Machado & Gouveia, 2013; Machado, Meira Soares, Brites, Brites Ferreira, Farhangmehr & Gouveia, 2011; Teichler, 2012). Dada a relevância dos académicos na vida das IES, o Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) desenvolveu um estudo sobre satisfação e motivação dos docentes no ensino superior português, projeto que foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A presente comunicação surge na sequência deste projeto e de mudanças e transformações ocorridas na academia e na regulação do trabalho académico. Assim, a presente comunicação articula-se em três pontos. O primeiro centra-se na satisfação do trabalho académico. No segundo são referenciadas mudanças ocorridas na academia e sobretudo na regulação do trabalho académico, em Portugal. No terceiro ponto, dá-se conta de parte dos resultados obtidos no âmbito do projeto citado, em particular no que se refere a dimensões da satisfação dos académicos com o seu trabalho e em especial às diferentes atividades em que se concretiza o trabalho académico e ao modo como é despendido o tempo dos académicos, realçando que há diferenças entre aquilo que os académicos dizem que fazem e aquilo que gostariam de fazer. Terminaremos com breves notas finais.

Satisfação no trabalho académico

Referindo-se à satisfação com o trabalho, Seco (2002) refere que a investigação tem mostrado que estamos perante um constructo complexo e multidimensional, relativamente ao qual se registam muitas ambiguidades terminológicas e conceptuais. São já múltiplos e diversificados os estudos dedicados à satisfação dos académicos no trabalho (Bentley, et al., 2013; Ferreira, Machado & Gouveia, 2013; Dowd & Kaplan, 2005; Machado, Meira Soares, Brites; Brites Ferreira, Farhangmehr & Gouveia, 2011; Noordin e Jusoff, 2009; Oshagbemi, 2000; Rosser, 2005; Stevens, 2005; Teichler, 2012; Verhaegen, 2005; Ylijoki, 2005). De um modo geral, estes estudos têm mostrado que as preferências dos académicos vão em primeiro para a investigação, depois para o ensino e por fim para a gestão. Os estudos assinalam níveis elevados de satisfação com os aspetos intrínsecos ao trabalho académico (como a investigação, a liberdade e autonomia no planeamento e organização do próprio trabalho). A insatisfação aparece mais associada a condições de trabalho (materiais e financeiras) e a contextos de trabalho (clima de competição exacerbada entre colegas, deterioração das relações de colegialidade, falta de apoio humano e material para a execução do número crescente de tarefas administrativas). Os estudos alertam também para a degradação das condições de trabalho e para o aumento dos níveis de *stress*.

É um fato que os académicos têm sido confrontados com mudanças no seu trabalho, um pouco por todo o lado (Barrier & Musselin, 2009; Bentley et al., 2013; Teichler, 2012). Neste sentido, são vários os estudos centrados também em questões relacionadas com a qualidade no trabalho académico e o nível de satisfação no desempenho dos diversos papéis profissionais que o caracterizam e que lhe vem alterando a identidade (Altbach, 2003; Dowd & Kaplan, 2005; Hagedorn, 2000; Hermanowicz, 2003; McInnis, 2000a e 2000b; Rosser, 2005; Stevens, 2005; Taylor, 2008; Teichler, 2012; Verhaegen, 2005; Winter & Sarros, 2002; Ylijoki, 2005).

Numa filosofia de melhoria da qualidade, nomeadamente no que se refere ao sucesso académico dos estudantes, à sua satisfação e inserção na vida profissional, autores como M. Alves (2007), N. Alves (2008,

2009) Ferreira et al., (2013) acentuam o fato de as IES estarem paulatinamente e de forma cada vez mais sistematizada a procurar *feedback* das partes interessadas, tais como graduados, estudantes, empregadores, associações profissionais. Neste sentido, Knight e Harvey (1999) argumentam que as áreas nas quais os trabalhadores estão insatisfeitos constituem áreas prioritárias de intervenção por parte daqueles que ocupam cargos de gestão nas instituições de ensino superior.

Mudança na academia e no trabalho acadêmico

Referimos acima que a académica e os académicos têm sido confrontados com mudanças no seu trabalho, um pouco por todo o lado. Neste sentido, Portugal não é exceção. Portugal passou, em poucas décadas, de um sistema de ensino superior de elites para um sistema de ensino superior de massas, apresentando sinais de alguma diminuição nos anos mais recentes, o que tem levado, nomeadamente, ao aumento da competição entre IES na captação de estudantes e a sinais de alguma reorganização da rede ou mesmo de fusões entre instituições de IES.

Limitando-nos à última década, é de registar que se verificaram mudanças importantes no ensino superior. Entre elas, é de referir a alteração da lei de bases do sistema educativo, em 2005, tendo em vista a implementação do *Processo de Bolonha* (Lei 49/2005, de 30 de agosto), a que seguiram outras mudanças importantes, designadamente a aprovação de um novo regime jurídico para as IES (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), a aprovação do regime jurídico de avaliação do ensino superior (Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto) e a alteração dos estatutos relativos às carreiras docentes no ensino superior (Decreto-Lei nº 205/2009 - estatuto da carreira docente universitária; e Decreto-Lei nº 207/2009 – estatuto da carreira docente do ensino politécnico, ambos de 31 de agosto) alterados em 2010 pela Assembleia da República, através da Lei n.º 7/2010 e da Lei n.º 8/2010, ambas de 11 de maio.

Com estas mudanças, mantêm-se as carreiras diferentes para os dois subsistemas de ensino superior (universitário e politécnico), mas verifica-se uma aproximação entre ambas, nomeadamente no que se refere à estrutura da carreira (Tabela 1) e ao grau académico de acesso à carreira, que passou a ser o doutoramento para ambos os casos.

Até 31 de Agosto de 2009	Após 31 de Agosto de 2009
Ensino Universitário	
- Professor Catedrático	- Professor Catedrático
- Professor Associado	- Professor Associado
- Professor Auxiliar	- Professor Auxiliar
- Assistente	
- Assistente Estagiário	
Ensino Politécnico	
- Professor Coordenador	- Professor Coordenador Principal

- Professor Adjunto

- Professor Coordenador

- Assistente 2.º triénio

- Professor Adjunto

- Assistente 1.º triénio

Fonte: Decreto-Lei nº 448/79, de 13 de Novembro; Decreto-Lei nº 185/81, de 1 de Julho; Decretos-Lei nº 205/2009 e 207/2009, de 31 de Agosto de 2009.

Tabela 1 - Categorias profissionais dos docentes nas instituições públicas de ensino superior.

No ensino universitário, era exigido o grau de doutor para aceder às categorias de professor (catedrático, associado, ou auxiliar). No caso do ensino politécnico, o grau exigido para aceder às categorias de professor (coordenador ou adjunto) era o grau de mestre, mas também se podia aceder a estas categorias, sem o grau de mestre, através da prestação de provas públicas. Com as alterações de 2009, o grau exigido para aceder às categorias de professor, em ambos os subsistemas, passou a ser o grau de doutor. Registe-se, porém, que no caso do ensino politécnico foi também criado o título especialista, ao qual se acede mediante provas públicas. De acordo com a lei, este título é conferido, mediante prova pública, a quem comprove “a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para o exercício de funções docentes no ensino superior politécnico” (Decreto-Lei n.º 206/2009). Além disso, estes especialistas, desde que preencham determinados requisitos, podem concorrer a professor coordenador, mas não a professor coordenador principal. O acesso a esta categoria, criada em 2009, implica que os candidatos sejam titulares da agregação. As outras categorias, previstas na legislação anterior, deixaram de existir ou mantêm uma existência transitória, de acordo com a nova legislação. Em vigor mantém-se a possibilidade de as IES poderem contratar docentes na situação de convidados.

Outro dos âmbitos em que se verificou uma aproximação entre carreiras é ao nível das funções enunciadas para os docentes em ambos os subsistemas (Tabela 2). Os quadros reguladores das carreiras académicas datavam de há três décadas ou quase. No caso das universidades, o Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro, aprovado cinco anos depois da instauração da democracia em Portugal. No caso do ensino politécnico, o Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, aprovado dois anos depois. No caso das universidades, tratava-se de alterar o quadro normativo regulador da carreira docente de um subsistema de ensino superior com tradição e prestígio. No caso do ensino politécnico, tratava-se de criar uma carreira nova no ensino superior, diferente da carreira universitária.

Funções dos docentes universitários (artigo 4.º dos estatutos)	Funções dos docentes do ensino superior politécnicos (artigo 2.º-A dos estatutos)
a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;	a) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os	b) Realizar actividades de investigação, de criação cultural ou de desenvolvimento

estudantes;	experimental;
c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;	c) Participar em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento;
d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias;	d) Participar na gestão das respectivas instituições de ensino superior;
e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário.	e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente do ensino superior politécnico.

Fonte: Decretos-Lei n.º 205/2009 e n.º 207/2009, ambos de 31 de Agosto de 2009.

Tabela 2– Funções dos docentes nas instituições públicas de ensino superior.

Nas mudanças operadas, em 2009, e contrariamente ao que aconteceu em 1979 e 1981, os preâmbulos dos respetivos estatutos são muito semelhantes e até idênticos em grande parte do texto, sinal de que as questões do ensino superior, em 2009, eram, em grande parte, comuns aos dois subsistemas. O enfoque dos discursos vai para questões como: a modernização e desenvolvimento do País; os novos desafios a que o ensino superior é hoje chamado a responder; alterações nas lógicas de enquadramento laboral dos académicos, nas carreiras, nas regras de acesso e nos respetivos concurso; valorização de todas as componentes das funções dos docentes, com expressa referência ao desempenho científico, capacidade pedagógica e outras atividades relevantes para a missão da instituição de ensino superior, num claro sinal de que estão também na agenda alterações ao nível das funções docentes. Além disso, refere-se ainda: “entrega-se à autonomia das instituições de ensino superior a regulamentação relativa à gestão do pessoal docente, simplificam-se procedimentos administrativos obsoletos e definem-se os princípios da avaliação do desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes”.

O ensino e a investigação continuam a ser atividades centrais do trabalho académico. Todavia, com as alterações de 2009, passam a ter visibilidade crescente as atividades de extensão, desenvolvimento e de gestão e aparece enunciada uma nova categoria de tarefas: “participação em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade do docente”. Isto é, aumenta a quantidade e a diversidade de tarefas, as quais são enunciadas em torno de cinco grupos: a) investigação, criação, desenvolvimento (investigação científica, criação cultural, desenvolvimento tecnológico, desenvolvimento experimental); b) ensino (serviço docente, acompanhamento e orientação dos estudantes); c) extensão e divulgação (participação em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento); d) gestão (participação na gestão das respetivas instituições); e) participação em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade do docente. Parte destas alterações, virão também através dos regulamentos de cada instituição, nomeadamente sobre a avaliação de desempenho e a prestação de serviço docente, matérias remetidas para a autonomia de cada instituição, o que abre caminho a

entendimentos diferenciados do lugar das mesmas no trabalho académico. Refira-se ainda que uma das diferenças mais significativas entre as duas carreiras, que se mantém dos estatutos anteriores, é a diferença de carga horária letiva semanal, a qual no subsistema universitário varia entre seis e nove horas e no subsistema politécnico varia entre seis e doze horas.

Dos grandes grupos de atividades enunciadas, é de referir que os dois primeiros correspondem a uma tradição com forte implantação na academia. Os outros correspondem a formulações que não constavam dos estatutos anteriores, ou que tinham menos visibilidade, o que conduz a mais tarefas para os académicos e a uma maior diversificação das mesmas. Do clássico binómio ensino e investigação passou-se à extensão, à valorização económica do conhecimento, à gestão e às outras atividades, o que apresenta uma grande margem de ambiguidade, que só a regulamentação interna de cada IES relativa à avaliação de desempenho e à prestação de serviço permitirá clarificar de forma mais exata. Estamos perante um claro alargamento de funções e tarefas com consequências inerentes no trabalho académico e à carreira académica.

Resultados de uma pesquisa: académicos não muito satisfeitos, entre o que fazem e o que gostariam de fazer

Como referimos acima, a presente comunicação resulta de um projeto de investigação que incidiu sobre a satisfação e motivação dos docentes no ensino superior português. O estudo desenvolvido teve como população-alvo a totalidade dos docentes do ensino superior, público e privado, universitário e politécnico. Os resultados aqui apresentados foram obtidos através da aplicação de um questionário disponibilizado *on-line*, que foi passado no ano de 2010/2011. A taxa de resposta obtida foi de 12,5% (N=4529), calculada tendo por base os dados então disponíveis (relativos a 2009), cujo número total de docentes do ensino superior, nesse ano, era 36215 (GPEARl, 2011). Dos que responderam ao questionário: 49,3% eram mulheres e 50,7% eram homens; 42,8% trabalhavam no ensino universitário público, 36,2% no ensino politécnico público, 13,2% no ensino universitário privado e 7,8% no ensino politécnico privado; quanto ao grau académico, 56,3% possuía doutoramento, 34,3% mestrado e 9,4% licenciatura; em termos de grupos etários, 38,2% dos respondentes pertencia ao grupo “41-50 anos”, 28,0% ao grupo “31-40 anos”, 23,7% ao grupo “51-60 anos”, 5,6%, ao grupo “mais de 60 anos” e 4,6% ao grupo “menos de 31 anos”. Em média, a idade dos respondentes era 45 anos e a moda era 44 anos.

Tendo em conta os resultados obtidos, não se pode inferir que os académicos estejam particularmente satisfeitos. Com efeito, os resultados obtidos (escala de 0=Extremamente insatisfeito a 10=Extremamente satisfeito) indicam-nos que o valor médio é de 6,30 (desvio padrão de 1,91), isto é um valor que, embora superior ao ponto médio da escala, não se afastam muito do mesmo.

As dimensões de satisfação consideradas neste estudo foram as constantes da tabela 3, na qual se indicam os valores obtidos relativamente a cada dimensão considerada. Da leitura dos resultados obtidos (índices sintéticos relativos a cada uma destas dimensões), verifica-se que as dimensões relativamente às quais os docentes expressam níveis de satisfação mais elevados são as dimensões “Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.)” (média=6,3), “Ambiente de Ensino” (média=6,0) e Colegas (média=6,0). Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressam níveis de satisfação mais baixos são “Ambiente de Investigação” (média=4,2) e “Características do Emprego”

(média=4,3), cujos valores obtidos se situam abaixo do ponto médio da escala. Com valores situados ligeiramente acima do ponto médio da escala situam-se as restantes dimensões consideradas: Prestígio da Instituição (média=5,8), Cultura e Valores da Instituição (média=5,7), e depois as restantes três dimensões (Gestão da Instituição/Departamento/Unidade, Ambiente de Trabalho e Desenvolvimento Pessoal e Profissional), todas com o mesmo valor (média=5,3).

Dimensões de satisfação	Índices sintéticos (média)
Trabalhadores Não Docentes	6,3
Ambiente de Ensino;	6,0
Colegas;	6,0
Prestígio da Instituição	5,8
Cultura e Valores da Instituição;	5,7
Gestão da Instituição/Departamento/Unidade;	5,3
Ambiente de Trabalho;	5,3
Desenvolvimento Pessoal e Profissional;	5,3
Características do Emprego;	4,3
Ambiente de Investigação	4,2

Escala: 0=Extremamente insatisfeito; 10=Extremamente satisfeito

Tabela 3 - Dimensões de satisfação - índices sintéticos (média)

No estudo desenvolvido, solicitou-se aos inquiridos que indicassem as percentagens aproximadas de tempo que despendiam e do tempo que gostariam de despendar ao longo do ano com cada uma das seguintes atividades: Atividades de ensino (incluindo preparação, docência e avaliações); Aconselhamento académico e educativo; Orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas; Investigação; Trabalho em comissão (nacional e/ou internacional); Funções administrativas; Desenvolvimento profissional; Consultoria; Serviços para a comunidade académica; Serviços para a sociedade em geral; Outros serviços/tarefas. As percentagens médias dos resultados obtidos são as indicadas na tabela 4.

Atividade	Tempo que despende na atividade (%)	Tempo que gostaria de despendar na atividade (%)
Atividades de ensino (incluindo preparação, docência e avaliações)	44,4%	34,8%
Aconselhamento académico e educativo	6,1%	5,4%
Orientação de trabalhos/teses/dissertações	10,8%)	11,9%)

académicas		
Investigação	18,2%)	30,0%)
Trabalho em comissão (nacional e/ou internacional)	1,1%)	1,5%)
Funções administrativas;	6,8%)	1,7%)
Desenvolvimento profissional	4,5%)	6,7%)
Consultoria	1,3%)	1,9%)
Serviços para a comunidade académica	2,6%)	2,1%)
Serviços para a sociedade em geral	2,3%)	3,2%)
Outros serviços/tarefas	1,3%)	0,7%)

Tabela 4 – Atividades dos académicos: percentagens de tempo despendidas nas mesmas e percentagens de tempo que os académicos gostariam de despende nas diferentes atividades

A análise destes dados mostra-nos que os académicos despendem mais tempo do que gostariam com as seguintes atividades: atividades de ensino; atividades de aconselhamento académico e educativo; funções administrativas; em serviços para a comunidade académica; em outros serviços/tarefas. Por outro lado mostram-nos também que os académicos despendem menos tempo do que gostariam com as seguintes atividades: orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas; atividades de investigação; em trabalho em comissão; atividades de desenvolvimento profissional; consultoria; em serviços para a sociedade em geral.

Em síntese, os académicos não só não parecem estar muito satisfeitos como gostariam de despende o seu tempo de modo diferente daquilo que acontece. De um modo geral, os académicos gostariam de dedicar o seu tempo, sobretudo ao ensino (34,8%) e à investigação (30,0%), mas também à orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas (11,9%), ao desenvolvimento profissional (6,7%), ao aconselhamento académico e educativo (5,4%). Às restantes atividades dedicariam o tempo remanescente, que representa 11,2%.

Considerações finais

São vários, como referimos, os estudos dedicados ao estudo de questões relacionadas com trabalho académico, a sua qualidade e o nível de satisfação no desempenho dos diversos papéis profissionais que o caracterizam. O ensino superior, as suas instituições e os académicos são hoje confrontados com pressões, mudanças e incertezas, que se devem a múltiplos fatores, e que se refletem em múltiplos domínios, designadamente no trabalho académico e na satisfação proporcionada pelo mesmo.

Tendo em conta os dados obtidos no nosso estudo, não se pode dizer que os académicos, em Portugal, estejam particularmente satisfeitos, dado que o valor de 6,3 situa-se pouco acima do ponto médio da escala utilizada (de 0=extremamente insatisfeito a 10=extremamente satisfeito). São resultados não muito

diferentes dos que se encontram em estudos desenvolvidos noutros países. Os resultados relativos às dimensões de satisfação, consideradas neste estudo, apresentam valores diferenciados, a maioria deles ligeiramente acima do ponto médio da escala e alguns ligeiramente abaixo (caraterísticas de emprego e ambiente de investigação).

Os respondentes dizem estar mais satisfeitos com a atividade docente do que com a investigação. Em finais do século passado, Caraça, Conceição e Heitor (1996) realçavam que o modelo dominante até aos anos 70 dava a primazia ao ensino e que só a partir dos anos 80 começa a afirmar-se a universidade de investigação, tendência reforçada nas décadas seguintes. De acordo com os dados obtidos no nosso estudo, os académicos dizem que gostariam de despender o seu tempo de modo bem diferente daquilo que acontece. Em síntese, os académicos gostariam de despender o seu tempo, sobretudo pelo ensino (34,8%) e pela investigação (30,0%). Depois, na orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas (11,9%), no desenvolvimento profissional (6,7%), no aconselhamento académico e educativo (5,4%). Às restantes tarefas dedicariam menos de 12% do tempo académico.

Para além do contraste já referido entre o que os académicos fazem e o que gostariam de fazer, parece-nos verificar-se também algum contraste entre o que os académicos dizem que gostariam de fazer e as funções que parecem decorrer dos estatutos da carreira docente e da sua regulamentação no interior de cada IES. Este parece-nos, de resto, um aspeto a aprofundar e acompanhar em eventuais trabalhos futuros de investigação.

Os dados do nosso estudo reforçam a ideia de que são múltiplas as dimensões associadas à satisfação académica no trabalho, realçando o carácter complexo e multidimensional deste constructo. Por outro lado, mostram também que os decisores políticos, as IES e os seus responsáveis devem estar particularmente atentos no sentido de atuarem positivamente relativamente a dimensões e atividades que menos satisfazem os académicos e eventuais contrastes e/ou contradições constantes dos próprios quadros reguladores e/ou de estes com a realidade em que os académicos desenvolvem as suas tarefas. Os dados obtidos sugerem que as IES têm um caminho a percorrer relativamente a diferentes dimensões em que poderão ou deverão atuar.

Portugal passou, em poucas décadas, de um sistema de ensino superior de elites para um sistema de ensino superior de massas, apresentando hoje sinais de estabilização e até de alguma diminuição, o que tem levado ao aumento da competição entre IES na captação de estudantes e a sinais de reorganização da rede ou mesmo de fusões entre instituições de IES. As condições de emprego dos académicos têm também vindo a deteriorar-se e a transformar-se numa incógnita que interpela não apenas os académicos mas também as próprias IES, nomeadamente no que se refere ao modo de perspetivar a profissão académica e a segurança no trabalho.

A carreira académica, no caso de Portugal, tem sido fortemente regulada pela administração, sendo os académicos abrangidos por muita da legislação aplicável à função pública. As mudanças introduzidas em 2009 acabaram por se traduzir em alterações a que não são alheias mudanças ocorridas na legislação de trabalho em geral, aplicáveis também aos académicos, pelo menos em parte. Além disso, as mudanças ocorridas abriram caminho a que cada instituição possa regular, com alguma diferenciação, o trabalho académico no seu interior.

Parece-nos que continua atual a necessidade de profunda reflexão a que há mais de uma década se referiam autores como Altbach (2000) e Enders (2000). As mudanças na profissão académica têm conduzido, entre outros aspetos, a perda crescente de estatuto da mesma relativamente a um passado recente, em termos de estatuto socioeconómico. Ao mesmo tempo, verifica-se um claro aumento de tarefas, diferentemente valorizadas, que são acompanhadas de crescente escassez de recursos e do aumento de burocracia, tanto externa como interna às IES. Além disso, verifica-se a deterioração de salários e de condições de trabalho. Mudanças como estas têm sido apresentadas, com alguma frequência, numa perspetiva de “ganhos de eficiência”, que contrasta com o empobrecimento e diminuição de recursos, hoje claros no mundo académico.

Os atuais estatutos da carreira docente enunciam de forma explícita funções mais diversificadas do que no passado e abrem caminho a todo um conjunto de outras tarefas que são remetidas para a autonomia das IES, o que coloca os académicos perante mudanças e desafios na sua carreira que, por um lado, remetem para a complementaridade entre as várias atividades, mas por outro, colocam também a questão da competição entre as mesmas, dada a valorização diferenciada que podem ter na organização e gestão das carreiras académicas. Dada a diversidade de papéis hoje atribuídos aos académicos e as mudanças de que vem sendo alvo o ensino superior e a influência dos contextos em que o mesmo se insere, parece-nos que será natural que a profissão académica venha a atravessar ainda mais momentos de tensão, ambiguidade e indefinição, marcados por alguma nebulosidade quanto ao seu futuro.

Referências bibliográficas

- Altbach, P. (Ed.). (2000). *The changing academic workplace: Comparative perspectives*. Boston College, Massachusetts: Center for International Education.
- Altbach, P. (Org.) (2003). *The decline of the GURU: The Academic Profession in the third world*. Nova Iorque.: Palgrave Macmillan.
- Alves, M. G. (2007). *A Inserção profissional dos diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: O caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Alves, N. (2008). *Juventude e inserção profissional*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barrier, J. & Musselin, C. (2009). *The rationalization of academic work and careers: Ongoing transformations of the profession and policy challenges*. In Barbara Kehm, Jeroen Huisman & Bjorn Stensaker (Eds.), *The European higher education area: Perspectives on a moving target* (pp. 203-221). Roterdão: Sense Publishers.
- Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R. Goedegebuure, L. & Meek, V. L. (Eds) (2013). *Job satisfaction around the academic world*. Dordrecht: Springer.

- Brites Ferreira, J., Machado, M. L., & Gouveia, O. (2012). Satisfação e motivação dos docentes do ensino superior em Portugal. *Revista Ibero-americana de Educação, secção 'Estudos e Investigações'/Docencia Universitaria*, nº 58/1, 1-12.
- Capelleras, J. (2005): "Attitudes of academic staff towards their job and organization: an empirical assessment". *Tertiary Education and Management*. Vol. 11, No. 2, pp. 147-166.
- Caraça, J. G., Conceição, P., & Heitor, M. V. (1996). Uma perspectiva sobre a missão das universidades. *Análise Social*, 139, 1201-1233.
- Dowd, K. O., & Kaplan, D. M. (2005). The career life of academics: Boundaried or boundaryless? *Human Relations*, 58(6), 699-721.
- Enders, J. (2000). Academic staff in Europe: Changing employment and working conditions. In M. Tight (Ed.), *Academic work and life: What it is to be an academic, and how this is changing* (pp. 7-32). Nova Iorque: Elsevier Science.
- Ferreira, J. B., Machado, M. L., & Gouveia, O. (2013). A (In)Satisfação dos académicos no ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 37, 129-139.
- GPEARI (2011). *Docentes do ensino superior [2001 a 2009]*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.
- Hagedorn, L. S. (2000). conceptualizing faculty job satisfaction: components, theories, and outcomes. *New Directions for Institutional Research*. No. 105, XXVII(1), 5-20.
- Hermanowicz, J. C. (2003). Scientists and satisfaction. *Social Studies of Science*, 33(1), 45-73.
- Knight, P. & Harvey, L. (1999). The use of the staff satisfaction survey at the University of Central England in Birmingham. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 3(2), 56-62.
- Machado, M. L., Meira Soares, V., Brites, R., Brites Ferreira, J., Farhangmehr, M., & Gouveia, O. (2011). Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior português. *Revista Lusófona de Educação*, nº 17, 167-181.
- Machado, M. L., Brites, R., Magalhães, A., & Sá, M. J. (2011). Satisfaction with higher education: critical data for student development. *European Journal of Education*, 46(3), 415-432.
- McInnis, C. (2000a). Changing academic work roles: The everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6(2), 143-152.
- McInnis, C. (2000b). Towards new balance or new divides? The changing work roles of academics in Australia. In M. Tight (Ed.), *Academic work and life: What it is to be an academic, and how this is changing* (pp. 117-145). New York: Elsevier Science.
- Noordin, F. & Jusoff, K. (2009) Levels of Job Satisfaction amongst Malaysian in Academic Staff, *Asian Social Science*, 5(5), 122-128.
- Oshagbemi, T. (2000). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(2), 124-136.

- Rosser, V. J. (2005). Measuring the change in faculty perceptions over time: An examination of their worklife and satisfaction. *Research in Higher Education*, 46(1), 81-107.
- Seco, G. M. S. (2002): A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências. Porto: Edições Asa.
- Stevens, P. A. (2005). The job satisfaction of English academics and their intentions to quit academe. London: National Institute of Economic and Social Research.
- Teichler, U. (2012). Teaching versus research: the vulnerable balance. Contribution to the Seminar Challenges and Options: The Academic Profession in Europe. Porto: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, 15-16 March 2012.
- Verhaegen, P. (2005). Academic talent: quo vadis? Recruitment and retention of faculty in European Business Schools. *J. of Management Development*, 24(9), 807-818.
- Winter, R. & Sarros, J (2002): "The academic work environment in Australian Universities: A motivating place to work?" *Higher Education Research & Development*. Vol. 21, No. 3, 241-258.
- Ylikojo, O-H. (2005). Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations*, 58(5), 555-576.

A relevância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no trabalho docente

Alderlândia da Silva Maciel²⁶¹, Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria²⁶², Tânia Mara Rezende Machado²⁶³

Este texto é parte de um trabalho mais amplo, vinculado a um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, denominado *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional*, composto por professores de uma Universidade Pública no Brasil que investigam a partir das seguintes linhas de pesquisa: Formação de Docentes do Ensino Superior; Teoria Pedagógica, Didática e Formação de Educadores; Políticas de Formação e Profissionalização Docente; Professor: identidade e desenvolvimento profissional. O foco principal deste recorte é a problemática identificada no Ensino Superior – particularmente nas Universidades Públicas – no que diz respeito ao princípio fundamental que deveria pautar a formação de professores: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que foi incluído no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Para os objetivos deste artigo, enfatizamos a importância do referido princípio materializar-se no Projeto Pedagógico Curricular das licenciaturas, onde atuamos. Os procedimentos técnico-operativos constituem-se de revisão bibliográfica, análise de fontes documentais: cadernos, revistas, periódicos, boletins, relatórios, projetos, leis, decretos e pareceres da área de educação, notadamente das políticas do ensino superior. No que se refere aos fundamentos teórico-metodológicos, o estudo se realiza com base em autores como Minto (2006), Morosini (2006), Fávero (2008), Gamboa (1999), Sguissardi (2006), por exemplo, nos permite compreender que as Universidades podem ser classificadas a partir dos qualificativos *neoprofissionais* (essencialmente de ensino), *heterônomas* (dependentes cada vez mais da agenda externa) e *competitivas* (no caso das públicas, que necessitam, a cada dia, buscar mais recursos da iniciativa privada para complemento das verbas do fundo público, além de implantarem gerenciamento empresarial e instituírem fundações privadas de apoio institucional) para designar as influências externas nas reformas das universidades no Brasil.

Desta forma a universidade brasileira transita dos modelos clássicos de universidade – napoleônico ou humboldtiano – para “modelos de ocasião”. A ênfase no ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão tem um impacto negativo na formação dos futuros professores. No Brasil temos uma ampla discussão (e controvérsias) sobre o perfil dos Cursos de Licenciaturas, gerando um embate teórico entre os renomados pesquisadores da área. Este trabalho trata da importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (como princípio norteador na formação de professores), e do trabalho docente desenvolvido pelos profissionais que se propõem a fazer esta formação.

O texto enfoca a primeira parte da pesquisa, que ainda está em desenvolvimento e cumpriu sua primeira parte de fundamento mais teórico, com base nos estudos que fizemos, o que apresentaremos a seguir. O segundo momento – que foi comprometido devido à greve das universidades públicas federais no Brasil que durou em média de 100 dias no ano de 2012 – tem um caráter mais empírico, e faremos entrevistas com

²⁶¹ Doutora em Educação na área de Didática, Universidade Federal do Acre – UFAC

²⁶² Doutora em Educação na área de Currículo, Universidade Federal do Acre – UFAC

²⁶³ Cf. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); Resultados e tendências da educação superior (2000, p. 5-160); MEC/Sesu, Enfrentar e vencer desafios (2000); e INEP, Evolução do ensino superior: 1980-1998 (1999, p. 9-10).

professores que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão e com professores que fazem apenas ensino ou ensino/pesquisa, enfim, as diferentes formas que os professores se organizam para cumprirem ou não o que determina o artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988. No artigo 207 da Constituição Federal consta, portanto, que: “*as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”. Esta concepção de ensino superior consagra uma luta histórica dos movimentos sociais (de educadores, de docentes, da comunidade científica, de estudantes e da sociedade civil organizada em geral) em defesa da liberdade acadêmica e de autogestão (Catani e Oliveira, 2002, p. 78). Para estes autores, o artigo 207 da Constituição Federal,

Parece ter implícita a pretensão de confirmar um dado modelo de universidade, ou melhor, de confirmar a própria universidade como instituição e ideal de referência para o conjunto das IES. Nesse sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão visa a concretização de um padrão de qualidade na oferta da educação superior, assim como a limitação de fortes constrangimentos estatais, mercadológicos ou de outra natureza que consubstanciem dependência nos processos de ensino, de produção e de difusão do conhecimento (p. 79).

A aplicabilidade deste princípio depende de outros fatores, principalmente da efetiva autonomia universitária e garantia de financiamento, porém, do ponto de vista da legislação, foi uma conquista expressiva e histórica.

Com base nas políticas públicas educacionais para o ensino superior a partir dos olhares de diferentes pesquisadores da área, apresenta, também, os rebatimentos dos teóricos diante deste contexto. A literatura educacional revisada destaca que a ensino superior brasileiro desde suas origens apresenta uma realidade muito aquém daquela almejada pelos estudiosos e pesquisadores que lhes fazem a crítica. Em diferentes contextos percebemos que as reivindicações em torno de uma universidade pública e autônoma são constantes, mesmo durante o período dos governos militar-autoritários.

Na década de 1990, porém, as preocupações em torno do futuro deste nível de ensino são alardeadas com mais ênfase pelos estudiosos, entidades e sociedade civil como um todo. A partir de 1995 o modelo neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso é fortalecido e traz consigo várias políticas governamentais na área da previdência social, da saúde, da administração pública e da educação. As reformas ganharam impulso definitivo e formas mais profundas e duradouras no plano geral das reformas constitucionais, consubstanciadas por meio da Reforma do Estado, através do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE).

Enquanto o Poder Executivo lança mão de um grande número de documentos²⁶⁴ enfatizando os aspectos positivos e negando as críticas que incidiam sobre o quadro educacional – críticas estas que, em sua grande maioria, constataam a existência de um processo de desconstrução das IES públicas e de uma conseqüente privatização deste nível de ensino – muitos estudiosos, no entanto, seguem fazendo suas análises e mostrando as conseqüências de referidas reformas vistas por outro prisma. Para demonstrar o processo de mercadorização do *subsistema* educacional superior, Sguissardi (2008) recorre a César

²⁶⁴ Cf. Rodrigues, José. Os empresários e a educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção polêmicas do nosso tempo); e Sguissardi, Valdemar. Modelo de Expansão Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991 – 1022, set./dez. 2008.

Benjamin para fazer um paralelo com aquilo que Marx apontava na sociedade capitalista daquele momento e a atual crise do capitalismo mundial, dizendo que:

(a) ela [a sociedade] seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadorias; no limite, tudo seria transformado em mercadorias; (b) ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta; (c) ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades; (...) Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. Nenhum obstáculo externo a deteria (p. 994, grifos do autor).

Demonstrando como a educação foi se transformando em mercadoria, alguns estudiosos²⁶⁵ vêm analisando o contexto político e econômico mais amplo em que esta transformação acontece, pois não é algo dado de forma rápida, mas é *uma metamorfose* que vai acontecendo paulatinamente, sem, contudo, ser percebida em um primeiro momento. As reformas empreendidas no *octênio* FHC e seguidas nos dois mandatos do governo Lula da Silva revelam que o processo de mercadorização da educação é uma das facetas mais significativas destas ações, pois os interesses do mercado ditam os rumos das políticas públicas educacionais deste período. Esta concepção mercadológica influenciou na regulamentação da LDB, entre outras questões, através de decretos que regulamentam o funcionamento e organização das instituições de ensino superior. A omissão da obrigatoriedade do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um dos parâmetros definidores do credenciamento das IES que surgiram e da adequação das IES já existentes representou um retrocesso na legislação e reforça o processo da educação como mercadoria. Para Mazzili (2009)

Do ponto de vista da legislação, portanto, convive-se no Brasil com dois modelos de instituições de ensino superior: as universidades, que devem atender aos preceitos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e instituições de ensino superior, que podem formar seus alunos apenas através do ensino, via de regra circunscrito ao aprendizado dos instrumentos para o exercício de uma profissão. Acompanhando esta iniciativa, são formuladas políticas de caráter regulatório que inauguram ações de controle e ajustamento a um modelo de educação superior orientado pelas demandas do mercado (p. 1, grifos nossos).

Percebemos que há uma convergência nas ideias dos pesquisadores com relação à ênfase dada nas demandas do mercado quando se trata das políticas para a educação superior, e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não faz parte destas *demandas*, posto que exige, naturalmente, muito mais recursos do que para uma IES que se comprometa apenas em oferecer o ensino.

Faoro (2000, p.55) considera que existem dificuldades por parte de alguns professores em trabalhar o ensino da pesquisa (através de disciplinas específicas) e o ensino vinculado, associado à pesquisa, seja na graduação ou em qualquer outro nível de ensino. Isso porque o modelo epistemológico que rege muitos cursos até hoje é baseado na concepção positivista de ciência, que vê o conhecimento como verdade, algo

²⁶⁵ Entre os estudos que falam sobre a Reforma do Estado, a obra "Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção", de Silva Jr. e Sguissardi tornou-se uma referência quando se trata desta temática.

certo, acabado, capaz de ser transmitido através de técnicas e de modelos pedagógicos, e isso passa a influir e muito na maneira de se organizar o próprio conhecimento e o modo de trabalhar em aula.

Cunha (1998, p.18) afirma que "a concepção positivista foi a responsável, na história contemporânea, pela consolidação dos paradigmas científicos atuais e, se por um lado esta foi uma contribuição importante, por outro, tornou a organização do conhecimento acadêmico refém de seus princípios". Essa dificuldade em se trabalhar o ensino da pesquisa é percebida claramente nos currículos dos cursos de graduação, que deixam a iniciação científica a cargo de disciplinas distintas com denominações variadas e que possuem pouca ou quase nenhuma comunicação com as demais disciplinas que integram o currículo total do curso.

Também é percebida essa deficiência quando os próprios professores responsáveis pelo ensino da pesquisa (titulares de tais disciplinas) não estão vinculados a projetos de pesquisa, ou até mesmo se prendem ao seguimento de manuais, que privilegiam a normatização do pesquisar. Outro fato comum entre os professores é a exigência de um trabalho monográfico ou a elaboração de um projeto de pesquisa no final dessas disciplinas apenas com a finalidade de dar nota e testar se o aluno aprendeu ou não a pesquisar, como que num faz-de-conta, numa tentativa de encobrir (mas não acabar) com a dissociação entre ensino e pesquisa, concebendo assim, através dessas atividades, que o aluno tenha produzido conhecimento científico.

Evidentemente, sem recriminar estas atividades, a monografia e os projetos de pesquisa, quando bem conduzidos dentro de uma concepção de *postura pesquisante*, podem ser um excelente recurso para iniciar o aluno na atividade científica, principalmente se incluir uma dimensão de trabalho de campo bem orientado e elaborado. A forma como a pesquisa é trabalhada nos cursos de graduação, através das disciplinas que se destinam a esse fim, faz com que os alunos, muitas vezes, encontrem grandes dificuldades em elaborar trabalhos que exijam uma organização sistemática e uma elaboração mais aprofundada.

Entendemos que os futuros professores, quando não têm oportunidade de passar por uma experiência de projetos como PIBIB's, por exemplo, só terão um contato com a pesquisa em um curso de mestrado e/ou doutorado, e muitos deles, pelas demandas cada vez maiores que são exigidas nas universidades, acabam priorizando o ensino, é o que tentaremos demonstrar na segunda fase de nossa pesquisa.

As críticas ao ensino superior e seu currículo voltado enfaticamente para o ensino profissional existiam desde o Império, embora não tenham ocorrido mudanças significativas até hoje. De acordo com Cunha (1988, p.17), já em 1926, Fernando de Azevedo, que veio a ser o *Humboldt* da Universidade de São Paulo, reivindicava a integração da instituição universitária e a ultrapassagem da estreiteza cultural das faculdades na mera formação do ensino profissional, mas, "*foi somente na década de 1960 que uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária tomou forma no Brasil, respondendo a esses antigos anseios de superação do modelo napoleônico no ensino superior*".

O contexto histórico-político após o término do Estado Novo, em 1945, inicia-se com eleições para Presidente da República, tendo como presidente Eurico Gaspar Dutra, que foi apoiado pelo próprio Vargas e pelos partidos políticos PSD e PTB, ligados a este último. Percebe-se logo que a autonomia e democracia não iam além do proclamado, já que, de certa forma, Vargas segue sendo um político forte e influente, tanto que se elege para Presidente da República em 1950, seguido de Juscelino Kubitschek, em 1955, que também foi apoiado pelo PSD e PTB. E Jânio Quadros em 1960 que é substituído por João Goulart em 1961, após sua renúncia.

Pécaut (1990, p. 97) reconhece que embora nos anos 1945 o debate intelectual girasse em torno da questão da “democratização”, era evidente a fragilidade do consenso entre os próprios intelectuais da “esquerda democrática”, pois enquanto uns aplaudiram a intervenção militar que derrubou Vargas em 29 de outubro, o Partido Comunista, por exemplo, o apoiava. A divergência de ideias chegara a tal ponto que Dutra declarou o PCB ilegal em 1947 por considerá-lo um partido “antidemocrático”, apesar dele ter retornando ao cenário político em 1945 após 10 anos de clandestinidade.

Na década de 1950, em termos econômicos, o capitalismo industrial que emerge na década de 1930 será consolidado com o fortalecimento da intervenção estatal na economia nacional e a busca de recursos estrangeiros será cada vez mais intensificada. A Ciência e a Tecnologia serão vistas como forças produtivas para construção da racionalidade capitalista anunciada. E neste sentido de valorização da Ciência e dos recursos humanos como aliados da expansão econômica capitalista são criados em 1951 o Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES. Enquanto o primeiro buscava equiparar a nossa pesquisa de energia nuclear à de outros países, o que passara ser crucial para a segurança nacional, no pós-Segunda Guerra, o segundo órgão almejava formar um quadro de intelectuais mediadores do desenvolvimento econômico, do ponto de vista do Estado, pelo viés do ensino superior (Navarro, 2001, p. 70). De acordo com Sguissardi (2006 b, p. 359),

Nos anos 50 e início dos 60 vive-se o auge das ideias e políticas identificadas com o Nacional-Desenvolvimentismo e com o modelo de substituição de importações. Vive-se o momento das Reformas de Base, entre elas a luta pela Reforma Universitária, comandada pela UNE e apoiada por muitos intelectuais de esquerda, vinculados a instituições universitárias ou científicas como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, por exemplo. As teses defendidas em seus congressos pela UNE tiveram nesse período um impacto muito importante para as transformações que vieram ocorrer nas universidades.

O autor faz referência também à importância da criação da Universidade de Brasília-UnB, em 1961, que reuniu grandes professores e cientistas de renome internacional, sob a coordenação de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Merece destaque entre as inovações nas estruturas universitárias, a busca por um modelo de universidade que associasse o *ensino com a pesquisa* em novos moldes, aglutinando todas as atividades das unidades básicas e profissionais, mas “*dois anos após, a ditadura militar encarregou-se de destruir o que havia de mais brilhante e inovador na experiência da UnB*” (p. 359).

Com relação à extensão, embora não esteja explícita sua função neste projeto, Darcy Ribeiro (1982, p. 239) manifesta seu posicionamento quanto a esta questão ao definir uma das características da *Universidade Necessária*.

A extensão cultural é, frequentemente, uma atividade de caráter mais ou menos demagógico, às vezes exercida extra-muros, às vezes na própria Universidade, borrifando caritativamente um chuvisco cultural sobre pessoas que não puderam frequentar cursos superiores. O que deve ser feito neste campo é algo muito mais sério. Essencialmente, entender que um das funções básicas da Universidade é proporcionar uma ampla gama de serviços à comunidade, consistente em múltiplos cursos ministrados por todas as unidades a todos os que forem capazes de acompanhá-los com proveito.

Até a década de 1960, apesar de todas as tentativas de mudanças progressistas na educação escolarizada, e particularmente no ensino superior, não identificamos ações concretas que efetivamente tenham se

consolidado e perdurado muito tempo, embora tenha ficado um legado histórico importante dos embates travados entre os defensores da escola pública e da escola privada, por exemplo.

No tocante à universidade, em um primeiro momento, exigia-se apenas a formação de mão-de-obra qualificada, sem, contudo requerer novos conhecimentos, e neste sentido a formação do pesquisador e a própria produção científica são irrelevantes. Quando se exige da universidade a função de formar quadros políticos cientificamente qualificados, na busca pela “reconstrução nacional” há uma mudança neste enfoque, porém, sem a crítica necessária sobre a elitização deste nível de ensino, que se mantém.

E a extensão, quando assumida pela comunidade científica, dirigida às classes subalternas, não ultrapassava os limites da divulgação dos conhecimentos já produzidos pela universidade. (Mazzilli, 1996, p. 93-97). A ideia de associar-se ensino, pesquisa e extensão, com influências do modelo alemão *humboldtiano* e do Movimento de Córdoba, será fruto das reivindicações, prioritariamente, dos estudantes na década de 1960 e incorporada como bandeira de luta do movimento docente universitário na década de 1980. A extensão é entendida neste contexto como problematização da prática social no processo de ensino/aprendizagem, e tem a função de intervenção social a partir dos conhecimentos adquiridos e produzidos anteriormente, na perspectiva de socialização do saber.

A aprovação da primeira LDB, lei 4.024/61 não representaria grandes mudanças no cenário educacional, uma vez que tramitou 13 anos e foi aprovada mais no sentido de consolidar a organização já existente, havendo grande defasagem entre o sistema educacional e o sistema econômico. Por outro lado, de acordo com Romanelli (1993, p. 179),

nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja.

E neste sentido, não seria justo atribuir as limitações da LDB aos conflitos que se seguirão neste contexto, pois aumentavam as reivindicações em torno de mudanças sociais e educacionais e, nos finais da década de 1950 e início de 1960, a crise econômica e política oriunda do populismo se agravou, tendo como consequência fortes conflitos entre forças sociais e instâncias do governo, que serão fortalecidos cada vez mais.

Embora o ensino e a pesquisa como funções da universidade já aparecem no primeiro Estatuto das Universidades, a partir da Reforma Francisco Campos, em 1931, quando esse diz que “o ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral e estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos”, o que vimos percebendo na história do desenvolvimento das universidades brasileiras é que todas as iniciativas neste sentido foram frustradas ao longo dos anos, sendo a pesquisa prioridade apenas nas questões que interessam ao Estado em determinados contextos políticos e econômicos.

A extensão, embora apareça como atividade universitária, não está vinculada ao ensino e à pesquisa e tem uma conotação “assistencial” na medida em que os estudantes são estimulados a integrarem-se às comunidades carentes, muitas vezes, com ofertas de curso com curta duração. Este novo paradigma de universidade que a identifica como instituição que contribui para o pensamento crítico e para a transformação da sociedade – papel social da universidade – será o eixo condutor fundamental a fim de se

pensar em uma proposta diferente de universidade. Esta ideia se tornaria, nas décadas posteriores, bandeira de luta do movimento docente, pois, com o golpe de 1964, e especificamente com a Reforma Universitária de 1968, a construção histórica que despontava com as forças sociais progressistas foi sufocada, do ponto de vista da organização, da estrutura e do funcionamento das universidades.

Sobre a questão do ensino e da pesquisa, apesar da Lei 5540/68 ter estabelecido pela primeira vez sua associação, a estrutura acadêmica organizada por departamentos, a implantação da carreira docente e a institucionalização do sistema de pós-graduação – que viria a qualificar os docentes pesquisadores – acaba por fragmentar mais ainda estas duas funções. Já a extensão servia para extinguir os focos de contestação e resistência no interior das universidades, ao integrar os estudantes ao projeto político vigente (Mazzilli, 1996, p. 126-131).

Apesar das consequências negativas dos vinte anos de ditadura militar que ainda vigoravam (e vigoram até hoje), os movimentos sociais e a sociedade civil organizada como um todo acreditavam nas possibilidades de intervenção e mudança no contexto social, político, cultural e educacional que estava em voga. E em termos concretos foi no âmbito da Assembleia Constituinte que a participação popular se fez presente e contribuiu para formulação de propostas para a Constituição Federal de 1988.

Estudos como os de Minto (1996), Saviani (1997), Brito (1997), Muranaka (1998), Cunha (2003) Cury (2004), Lima (2004) demonstram que o processo de elaboração e aprovação das leis é complexo, contraditório e polêmico, que envolve grupos que pressionam, interferem e influenciam, não se restringindo, portanto, esse processo, à atuação dos parlamentares, embora, em última instância, sejam estes que aprovam. Faremos uma análise desse processo, com vistas ao que foi determinado nos *objetivos proclamados*, usando aqui os termos de Saviani (1997), ao referir-se à legislação

Os objetivos proclamados indicam finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação. Enquanto os proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (p. 190).

Alguns documentos oficiais produzidos internacionalmente fundamentaram os princípios gerais que orientaram as decisões políticas do governo na área da educação superior nos anos de 1990. Muitos estudos²⁶⁶ afirmam que as reformas do Estado, implementadas na América Latina e, particularmente, no Brasil, tiveram como fundamento a política neoliberal, que como já mencionado, advoga que a crise econômica dos países capitalistas é do próprio Estado que, ao longo dos anos, produziu um setor público ineficiente e marcado pelo privilégio, diferente do setor privado, que desenvolve as atividades com eficiência e qualidade. A partir deste argumento se justifica a oferta dos serviços sociais à população, mediante a redução dos investimentos do Estado nestes serviços.

Com relação ao capítulo da LDB referente à educação superior dizem que referenciado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)

uma espécie de plataforma legal, a dar guarida presente e futura à série de ações de reforma que se fundamenta em princípios defendidos tanto por organismos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por

²⁶⁶ Professora do ICED/UFGA (Aposentada) Pesquisadora do GESTRADO/UFGA e UNIVERSITAS/Br/ANPED.

analistas e mentores nacionais da modernização do sistema de educação superior no país (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p, 47, grifos dos autores).

Vejamos, portanto, as principais questões relacionadas ao ensino superior, e particularmente ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O primeiro projeto de lei complementar apresentado pelo deputado Otávio Elísio, em dezembro de 1988, diz no título VII, Art. 42 que *“a educação de 3º grau tem por objetivos a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, a formação de profissionais de nível universitário e a difusão e discussão sistemática da cultura superior aberta à participação de toda a população”*. E o Art. 43 afirma que *“a educação de 3º grau abrangerá, além do ensino superior destinado à formação de profissionais de nível universitário, a organização da cultura superior destinada à difusão e discussão dos grandes problemas que interessam ao conjunto da população”*.

Aqui encontramos a premissa básica da indissociabilidade sistematizada inicialmente pela Educação na Constituinte e incluída no artigo 207 da Constituição Federal. Na segunda versão do substitutivo apresentado pelo relator, deputado Jorge Hage, em maio de 1990, foi intensamente debatida com o Fórum, e considerada por alguns estudiosos – Mazzilli (1996), Saviani (1997), Lima (2004) e Minto (2006) – como a versão que melhor esclareceu a importância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, enquanto o substitutivo Jorge Hage tramitava na Câmara, outras iniciativas com relação à aprovação da LDB surgiam no Senado. E neste sentido, ainda de acordo com Saviani (1997, p. 128), ao ser alterado o contexto político, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), representando os interesses do MEC na Comissão de Educação do Senado, dá entrada em 20 de maio de 1992, a um projeto de LDB, assinado também pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Correa (PDT-DF), tendo sido indicado para relator o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), ficando, porém, sem ser apreciado (p. 128).

Antes de terminar o processo de aprovação da LDB, houve eleições em outubro de 1990 e muitos dos deputados que estavam na linha de frente do processo não mais retornaram, como afirma Saviani (1997)

Se na fase anterior a articulação dos partidos progressistas lhe garantiu o controle do processo de discussão e votação da LDB, no período que se inicia em 1991 esses partidos perderam a condução do processo. As relatorias das comissões de Educação e de Constituição e Justiça foram entregues ao PDS, partido de perfil conservador e bastante sensível aos interesses privatistas do campo educacional (p. 152).

s pelo referido senador em outras épocas. Mas voltemos aos rumos da LDB e vejamos como ficou a questão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com muitas resistências, mas também com muitos aliados, o texto final da LDB resultou muito mais das propostas apresentadas pelo Senador Darcy Ribeiro do que das questões progressistas e inovadoras que deram início a esse prolongado processo.

Entre as *inovações* do Projeto Darcy Ribeiro aparece a proposta de publicização através da implementação da figura jurídica *organizações sociais*, proposta pelo MARE e defendida por Bresser Pereira. Segundo Lima (2004)

De acordo com tal proposição, as atuais Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se transformariam em organizações sociais, ou seja, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado, nas quais à [sic]

União passa a ser apenas uma concessionária de direitos, mediante contratos de gestão; mera supervisora de resultados. (p. 109).

No tocante ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o texto aprovado omite a obrigatoriedade deste princípio. A omissão da obrigatoriedade do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão contribuiu para que no Artigo 45 da LDB se estabeleçam outras formas de funcionamento do ensino superior – *“A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”*. Ao não definir a organização destas instituições, a LDB flexibiliza a criação de diferentes IES, comprometendo o padrão de qualidade – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – construído historicamente pelas forças contra-hegemônicas.

Para Minto (2006), a LDB, ao omitir aspectos fundamentais da organização do ensino superior, facilitou muito a possibilidade de contemplar os interesses e os projetos que, comandados pelo Poder Executivo, tinham franco apoio dos setores privatistas (p. 154).

Algumas questões identificadas por alguns pesquisadores das políticas públicas para o ensino superior coincidem com as recomendações do Projeto GERES citado anteriormente, que foi elaborado visando à diferenciação da universidade em centros de excelências e universidade de ensino, mas que não foi aprovado, diante da grande pressão das forças progressistas. Neste sentido, Silva Jr. e Sguissardi (2001), ao se referirem aos princípios e pressupostos das reformas da educação superior, e ainda ao diagnóstico oficial da situação, afirmam que

o sistema federal de ensino superior estaria em crise [segundo a versão oficial], por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado. Por outro lado, isto se deveria ao elitismo que marca toda a história da universidade brasileira e ao modelo universitário das universidades de pesquisa (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise. Como consequência, critica-se o princípio da associação ensino-pesquisa ou ensino, pesquisa e extensão, que no parecer desses críticos oficiais, deveria estar restrito a apenas algumas instituições e não à maioria delas, que poderiam dedicar-se prioritária senão exclusivamente, ao ensino. (p. 47-48, grifos nossos).

Saviani (1997), ao afirmar que a opção foi a de uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado mínimo”, se põe a questão sobre a possibilidade de se considerar que a orientação e, portanto, a concepção de LDB seja uma concepção neoliberal e ele mesmo responde:

Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (p. 200).

O processo de regulamentação da LDB irá alterar algumas questões importantes com relação à autonomia e ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, precisamos situá-los no contexto das reformas educacionais para o ensino superior das duas últimas décadas, o que extrapola os limites deste artigo neste momento.

Referências bibliográficas

- ANDES. Proposta das AD's e da ANDES para a Universidade Brasileira. Cadernos da ANDES. Nº 2. Juiz de Fora, jul./1986.
- ANDES-SN. Congresso Nacional. Relatório Final. Goiânia: 1987.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado: Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ano CXXXIV, n. 248, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Catani, Afrânio; Oliveira, João (2002). A educação superior. In: Oliveira, R.; Adrião, T. (orgs.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. Xamã.
- Cunha, Luis Antônio (1998). A Universidade Reformanda: O Golpe de 1964 e a Modernização da Universidade. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, Luis Antônio (2003). O ensino superior no octênio FHC. Educação & Sociedade. Campinas, SP, CEDES, vol. 24, n. 82, abril.
- Cury, Carlos Roberto Jami (2004). LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Faoro, Jucinara Carvalho. (2000). Um olhar sobre o mito do indissociável: A pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa na graduação. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Fávero, M. L. A; Segenreich, Stella Cecília Duarte (2008). Universidades e centros universitários pós-LDB/96: tendências e questões. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (Organizadores). Educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Gamboa, Silvio Sánchez (1999). A pesquisa na construção da universidade. Compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: Lombardi, José Claudinei (Org.). Pesquisa em educação: História, filosofia e temas transversais. Campinas/SP e Caçador/SC: Autores Associados e UnC.
- Lima, Elizabeth Miranda de (2004). Consenso, Dissenso e Trama: A LDB e o novo ordenamento da educação nacional. Rio Branco, AC: Edefac.
- Mazzilli, Sueli (1996). Ensino, Pesquisa e Extensão: uma associação contraditória. Tese de Doutorado. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos.
- Mazzilli, Sueli (2009). Avaliação da Pós-Graduação em Educação e o Papel do Orientador: tensões e avanços. Texto apresentado na XXXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG: (Mimeo).
- Minto, César Augusto (1996). Legislação educacional e cidadania virtual: anos 90. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Brasil.
- Minto, Lalo Watanabe (2006). As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados.

- Morosini, Marília (2006). A Universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Murnk, Maria A. Segatto (1998). Minto, César A. O capítulo 'Da Educação Superior' na LDB – uma análise". Universidade e Sociedade, n. 15, São Paulo.
- Pecaut, Daniel (1990). Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação. Tradução: Maria Júlia Goldwaser. São Paulo: Ática.
- Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – ANDES-SN. In: Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Superior – Vol. 1, nº 1 (fev 1991) – Brasília: DF.
- Ribeiro, Darcy (1982). A Universidade Necessária. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Rodrigues, José (2007). Os Empresários e a Educação Superior. Campinas, SP: Autores Associados – (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Romanelli Otaíza de Oliveira (1993). História da Educação no Brasil. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saviani, Dermeval (1997). A Nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados. – (Coleção educação contemporânea).
- Sguissardi, Valdemar (1997a). Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, out. (pp. 1021 – 1056). Campinas, CEDES.
- Sguissardi, Valdemar (2006b). Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: Morosini, Marília (organizadora). A Universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: INEP.
- Sguissardi, Valdemar (2008). Modelo de Expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para regulação e a formação universitária. Educação & Sociedade, v. 29, n. 105, , set./dez (pp. 991 – 1022). Campinas, CEDES.
- Silva JR, J. dos Reis; Sguissardi V. (2001). Novas faces da educação superior no Brasil. Reforma do Estado e mudança na produção. 2. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN.

O REUNI e a expansão da educação superior pública nas universidades federais brasileiras: o caso da UFPA.

Luciene Medeiros²⁶⁷

Resumo

Este trabalho insere-se no campo da educação superior, apresenta resultados de estudo realizado na Universidade Federal do Pará, no período de 2008 a 2010, sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, criado pelo Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007, que se constituiu em minha tese de doutorado, defendida em fevereiro de 2012. Neste estudo foi analisada a política de reestruturação e expansão da educação superior promovida pelo REUNI, que se constitui numa nova regulação da política de expansão da educação superior no Brasil, identificando consequências na arquitetura acadêmica do ensino de graduação, no trabalho docente e na cultura da Universidade Federal do Pará, em particular. As análises e reflexões partem da premissa que as mudanças na educação superior no Brasil, são consequências do processo de reestruturação produtiva e da reforma do Estado brasileiro levada a efeito, com maior vigor, em 1995, para se ajustar às exigências do capital; que está em curso, no Brasil, um projeto de universidade pública que dilui as fronteiras entre o público e o privado sob uma regulação assentada no tripé: gestão (empresarial), avaliação (de resultados) e financiamento que convergem para a flexibilidade da gestão e descentralização administrativa, reconfigurando as políticas de educação superior que concorrem para a heteronomia das universidades públicas federais. Os procedimentos metodológicos envolveram a análise de documentos, da legislação da educação superior e do REUNI; dados empíricos de quatro dos onze *campi* da UFPA; realização de entrevistas semi - estruturadas com docentes e informações que agregaram dados do REUNI e de sua execução. Os resultados apontam que houve: dificuldades na implantação e execução do programa; expansão da educação superior no período; evidências de intensificação do trabalho docente; perda de autonomia das universidades; avanço da lógica mercantil; naturalização do produtivismo acadêmico e apreensões com o pós-REUNI.

Palavras-chave: Educação Superior; Expansão; REUNI; Trabalho Docente;

Introdução

A expansão da educação superior no Brasil em 1990 e na primeira década de 2000, relaciona-se com as mudanças nas sociedades de capitalismo avançado que redefiniram as relações entre Estado e Sociedade para enfrentar as crises do capital. As universidades públicas federais foram compelidas a adotar posturas mais pragmáticas e utilitárias, alterando sua natureza, organização e gestão institucional, reconfigurando o seu *modus operandi* e sua cultura institucional.

²⁶⁷ Barroso (2005): “regulação” está associada, em geral, a consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. A “regulação” é mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados. A “regulamentação” é centrada na definição e controle, a priori, dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados.

Esse estágio do capitalismo trouxe a aceleração da ‘mundialização do capital’ que “é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro foi a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital desde 1914; o segundo, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan” (CHESNAIS, 1996, p. 34), foi apoiado pelos Estados - nacionais que se organizaram para responder suas exigências. Na América Latina, as políticas educacionais foram submetidas a uma nova regulação²⁶⁸ transnacional, assentada no tripé: avaliação (de resultados), gestão (empresarial) e financiamento e seguiram orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Bird/Banco Mundial, tendo como fio condutor políticas com base no Consenso de Washington e suas diretrizes:

[...] equilíbrio orçamentário, mediante a redução dos gastos públicos no setor de serviços; abertura comercial pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso do capital estrangeiro; desregulamentação e liberação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc; privatização das empresas e dos serviços públicos. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1999, p. 15- 16).

Que ficaram conhecidas como neoliberalismo, que “envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (SILVA, 1994, p. 13-14). No Brasil, a Reforma do Estado²⁶⁹ foi iniciada, constituiu-se na base física e política às regulações para as políticas sociais, incluindo a educação superior que, para o Ministério da Educação, tinha objetivo de “expandir o sistema de ensino superior público por meio da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.” (BRASIL, Planejamento Político – Estratégico 1995/1998; MEC, 1995, p. 26), buscando responder às orientações-chave contidas no documento *La Enseñaza superior: las lecciones derivadas de La experiencia* (Banco Mundial, 1995, p. 14).

As novas regulações prescreveram controle dos gastos do Estado, fim da regulação estatal e liberdade máxima para o capital cumprir sua mais importante meta de “redefinir o papel do Estado frente às políticas sociais, desobrigando-o de suas funções específicas, de garantir as políticas públicas veiculadoras de direitos básicos dos cidadãos, transferindo-os para o mercado, numa opção clara pelo Estado mínimo” (MEDEIROS, 2012, p.137). A substituição da gestão burocrática pela gerencial redefiniu a organização, o financiamento, a regulação, o controle e a gestão das instituições culminando, entre outras formas, “na modificação da natureza das instituições de educação superior, que sob nova organização tenderiam a responder, prioritariamente, às demandas do mercado.” (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 1999, p. 80). A flexibilização via a diversificação das IES, aprovada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96 - LDB²⁷⁰, um ano depois de iniciada a Reforma do Estado, reconceptualizou a educação superior como um serviço não-exclusivo do Estado, abrindo caminhos para a sua privatização permitindo que o mercado ocupasse maior espaço e crescessem as matrículas no setor privado que, de 2001 a 2010 (INEP, 2010) alcançou 74,2%, contra 25,8% das públicas.

²⁶⁸ Principal meta do governo de FHC em 1995, coordenada pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira para reformar ou reconstruir o Estado.

²⁶⁹ A LDB tramitou no Congresso Nacional por oito anos. Foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, sob o Nº 9.394, com intensa disputa em que o setor privado saiu vitorioso.

²⁷⁰ Foram entrevistados um representante do movimento docente local, ADUFPA/SSIND do ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior e o Vice-Reitor, Coordenador Geral do REUNI a partir de 2009.

O REUNI, criado no governo Lula (Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007), foi implantado em 2008, com desacordo dos movimentos de docentes e estudantes. Aliado ao Programa Universidade para Todos – PROUNI seria estratégia adequada para incrementar a política de expansão da educação superior. Tem como objetivos: reestruturar e expandir as universidades públicas federais, sobretudo o ensino de graduação, para alcançar duas metas globais: “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de 18 alunos da graduação em cursos presenciais para 01 professor, ao final de cinco anos a contar do início de cada plano”. (Art. 1º§ 1º do Decreto 6.096/2007); garantir um aporte de 20% no orçamento das universidades federais que aderissem ao programa. Vigiria até 2012 e, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, com metas e objetivos para a política educacional. Traz uma concepção estreita de qualidade “traduzindo-a sob a forma de subordinação à formação para o trabalho explorado requerido pelo capitalismo dependente” (LEHER; EVANGELISTA, 2012, P.9) a partir de três programas para a Educação Básica, lançados em 24 de abril de 2007: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Avaliação da Alfabetização, a “Provinha Brasil” (Portaria Normativa Nº 10 de 24 de abril de 2007). Para a educação superior, a meta foi expandir a oferta de vagas, considerando inaceitável que “somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tivessem acesso a esse nível educacional” (PDE, 2007).

As falas revelaram os impactos, as condições de trabalho, as expectativas quanto ao REUNI e pós-REUNI e categorias que são representações significativas na UFPA que contribuíram para comprovar a hipótese geral da tese:

[...] O REUNI é uma nova forma de regulação da política de expansão da educação superior que reconfigura a arquitetura acadêmica do ensino de graduação; promove a intensificação e a precarização do trabalho dos docentes que não reagem, coletivamente, ao produtivismo exigido pelas políticas para a educação superior brasileira nos limites deste programa; contribui com a formação de uma nova cultura nas universidades públicas federais do Brasil na perspectiva da mercantilização da educação superior. (MEDEIROS, 2012, p. 28)

Ouvir docentes foi importante pelas contribuições relevantes à pesquisa; por serem os sujeitos submetidos e protagonistas do REUNI na UFPA. Entrevistei 16 docentes²⁷¹: coordenadores dos quatro *campi*²⁷², dois docentes, um que já atuava na UFPA/*Campi*, um que ingressou na UFPA/*campi* via concurso, REUNI, ex-Reitor, ex Vice-Reitora (Coordenadora Geral do REUNI na gestão anterior da UFPA), o Pró-Reitor de Ensino de Graduação que implantou o REUNI na UFPA (2008) e a Pró-Reitora que havia assumido na nova administração que estava acompanhando o processo de reestruturação dos cursos de graduação (na ‘arquitetura acadêmica’). Os que são só professores, foram codificados como *Docente Entrevistado* – DE e os da Administração Superior como *Docentes Entrevistados Administração Superior (DEAS)*, de 1 a 16. Desses, 50% ingressaram na UFPA via concurso público,(vagas – REUNI).

O REUNI e a Expansão na UFPA, de 2008 a 2010.

A universidade e sua expansão assumem importância em qualquer país que objetive um desenvolvimento econômico exitoso, uma vez que “a força de trabalho da qual se extrai o sobreproduto que realimenta

²⁷¹ A Universidade Federal do Pará é Multicampi com 11 campi. Trabalhei com 04 campi: Altamira, Belém, Bragança, Cametá.

²⁷² Para as universidades federais receberem os 20% de recursos adicionais em seus orçamentos, deveriam apresentar ao MEC um Plano de Reestruturação e Expansão; a Ata de Reunião do Conselho Superior Universitário que comprovasse a adesão ao REUNI e, assinasse um Acordo de Metas com o MEC.

permanentemente a expansão do sistema capitalista só pode ser viabilizada pelo binômio técnico-científico” (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2005, p. 12), cujo lugar privilegiado para o seu desenvolvimento é a universidade.

A UFPA com 56 anos de existência tem papel relevante na região Norte pois, “sendo uma instituição social, ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” (CHAUÍ, 2001, p. 12). A UFPA, ao mesmo tempo que incorpora valores, normas e procedimentos exógenos, se organiza, elabora normas, regras, procedimentos que orientam suas condutas e criam costumes institucionais, constituindo um amálgama que pode representar a cultura institucional e acadêmica dominante.

O Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA (2008-2012), pré-requisito à adesão ao REUNI²⁷³, partiu dos indicadores de 2005: da população amazônica, entre 18 e 24 anos, apenas 5,7% tinham acesso à educação superior. No Pará, o percentual era de 4,4%, muito abaixo da média nacional que era 10,9%. Em 2009 a taxa líquida nacional, estava em 14,4% e, no Pará, continuou girando em torno dos 5% (BRASIL, 2010a). As metas de 2008-2010 foram: acréscimo de R\$ 250.944.778,06²⁷⁴ no orçamento; 36.807 novas vagas na graduação com 35.923 preenchidas; 513 novas vagas para docentes sendo 424 para a graduação (341 para os *campi* do interior e 83 para a sede, Belém) e 89 para a pós-graduação (sede e interior), das quais 441 foram preenchidas num crescimento de 16% no quadro efetivo de docentes; 116 vagas para Técnico-Administrativos das quais 92 foram preenchidas (MEDEIROS, 2012). O REUNI na visão do docente (DE-03):

[...] O governo federal foi muito feliz em criar essa política pública justamente porque conseguiu injetar um valor muito significativo de recursos nas universidades públicas. De um modo geral é um avanço, e embora as pessoas normalmente não percebam, eu sou otimista com relação a educação deste país e junto ao PROUNI, embora todas as controvérsias e críticas, são políticas que vem melhorando oportunidades pra que as pessoas, principalmente, mais humildes possam ter acesso ao ensino superior, essas políticas são um marco de ingresso do operário na universidade, levando em consideração que até há pouco tempo, as universidades públicas estavam lotadas por pessoas que tinham bom poder aquisitivo, que podiam fazer um bom cursinho. Hoje, com essas políticas estou percebendo que está havendo um acesso muito grande das classes trabalhadoras. Bom, eu imagino que nos próximos 10, 15 anos vamos ter filhos de produtores rurais, de operários, sendo promotores de justiça, sendo procuradores, juízes e aí, então, penso que teremos uma mudança neste país... sem dúvida nenhuma, tudo isso faz parte de uma revolução silenciosa que está acontecendo e que infelizmente muita gente não percebe, mas pra UFPA e para os campus do interior que estavam sem receber investimento significativo, foi a primeira grande ação do governo federal para a interiorização da UFPA. (DE-03)

Valoriza o governo federal por ter criado o REUNI e o PROUNI²⁷⁵. O primeiro porque injeta recursos significativos nas universidades públicas federais, considerado como “a primeira grande ação do governo federal para a interiorização da UFPA” e o segundo porque possibilita que “pessoas humildes” cheguem ao ensino superior. Assume o discurso do Banco Mundial, de que pessoas com maior poder aquisitivo entravam na universidade, falácia desmontada pelo movimento docente nacional, desde 1990.

²⁷³ No Acordo de Metas Nº10, foi consignado um acréscimo de R\$ R\$ 144.638.515,95. Dados da Câmara Federal de 2007 a 2011, mostram crescimento de 76,82% (AMARAL, 2011)

²⁷⁴ PROUNI- Programa Universidade para Todos, criado pelo governo Lula, em 2007.

²⁷⁵ Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa, constituída em novembro de 1977, vem consolidando as parcerias público-privadas.

No governo FHC houve redução de 40% em relação ao PIB nacional no financiamento para as 52 IES federais. O estrangulamento financeiro foi tão agudo que a maioria dos *campi* ficaram em situação precária, devido à redução de 2/3 dos recursos para capital e custeio repassados pelo governo federal (SGUISSARDI, 2004) e a UFPA, como integrante do sistema federal de ensino, sofreu esses impactos o que pode explicar a reação positiva a chegada do REUNI e a ideologia mercantil.

[...] penso que nós também devemos procurar outros caminhos. O crescimento dos campi vai acontecer a partir da maior autonomia financeira. Pense: embora as pessoas critiquem as fundações, a FADESP²⁷⁶, o que seria da UFPA se não tivesse a FADESP? Eu penso que devíamos incentivar a abrir as próprias Fundações dos campi... eu, por exemplo, estudei na USP, em Piracicaba, e, lá tem a FEALQ que apoia a Fundação. O ideal seria cada campus ter sua Fundação ou, pelo menos, uma extensão da FADESP e à Universidade, caberia apoiar. Nós somos profissionais competentes, temos como gerar recursos... isso não leva à privatização, não leva à nada... nós deveríamos ter cada vez mais relações com as empresas privadas, por quê não? Tenho falado no CONSUN...(DE -03)

Vê-se a força da ideologia neoliberal e um desejo de mercantilizar ainda mais a UFPA. Se as fundações nos *campi* da UFPA forem criadas, serão um *plus* no processo de mercantilização, uma ideia que está entre dirigentes e pautada, nos colegiados da administração superior. É uma defesa das parcerias público-privadas que já acontecem na UFPA, resultantes das reformas na educação superior. Conforma-se à lógica neoliberal que desresponsabiliza o Estado das políticas sociais apontando para as parcerias público-privadas a serem efetivadas: a) mediante o pacto de convênios e concessão e b) pela *gestão consentida*, de entidades privadas em certas atividades de interesse público, por meio do chamado *contrato de gestão*. Ambas são reguladas pela Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 e Lei nº 9.637/1998. (FERREIRA, p. 77). As fundações foram criadas nos governos militares para servir à função de descentralização, agilização administrativa e ao projeto de privatização que se delineava no país. “E, pela ausência de efetiva autonomia, nos moldes administrativo-concentradores tradicionais, pudesse ser exercido um maior controle político-administrativo sobre as universidades”. (SGUISSARDI, 2003, p. 201).

O REUNI e a Autonomia na UFPA

Com a promulgação da nova Constituição Federal Brasileira (1988), a autonomia como direito constitucional no Art. 207 é auto-aplicável: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Para o movimento docente “a autonomia é inerente ao conceito de universidade e é condição indispensável ao funcionamento pleno desta instituição” (ADUFPA, 2004, p.17). E houve reação ao REUNI pelo desrespeito à autonomia das universidades públicas federais:

[...] Somos contrários ao REUNI e temos nossas avaliações. Somos contrários a uma expansão que não prima por uma consulta, por um diagnóstico do que é que precisa ocorrer dentro das instituições, como isso pode acontecer e qual a melhor maneira de executar. Então, são essas as divergências: esse programa do governo, começa sem uma discussão no seio das instituições. Talvez as administrações, eu não sei, foram ouvidas, talvez os reitores, o MEC, tenham discutido isso. Só sei que não passou na categoria dos docentes, discentes e funcionários. Esta universidade atende 11 campi, cada um com uma característica, diferenciada, com

²⁷⁶ Uma professora há quase um ano nesse campus, foi cedida como Técnica na Pró-reitoria de Ensino de Graduação em Belém.

peculiaridades que nós precisaríamos conhecer... nem eu posso dizer que conheço esse campus todo que dirá a UFPA inteira. Então, foi feito um plano nacional, começa daí, criando uma meta de relação 1 professor para 18 alunos, por quê? qual era a discussão? Precisava ampliar a demanda, o atendimento aos alunos que tinham direito a ingressar na instituição, no ensino superior (...) a palavra era: precisava otimizar o atendimento, precisávamos expandir a universidade. Ótimo, vamos fazer isso. Qual era a relação criada, pensada? Talvez fosse o caso de aumentar mais o número de professores. (DE-13)

As idiossincrasias das universidades não foram consideradas pelo governo federal. Foram tratadas como um bloco monolítico sem considerar as diversidades regionais. Para o (DEAS-12) o desrespeito à autonomia universitária, na criação do REUNI, ocorre quando o Ministro da Educação e os reitores pactuaram uma estratégia para disfarçar a intervenção do Estado nas universidades criando um fato político – a aprovação do REUNI nos Conselhos Universitários Superiores e reduziram a resistência ao REUNI a “birra política” com o governo Lula:

[...] a proposta foi debatida na ANDIFES, depois o Ministro disse que não introduziria o programa sem duas ações, eu acho que ele tinha razão, não é? Uma: ele queria que a ANDIFES aprovasse para que as universidades adotassem e que fosse um programa não só do MEC, né? Houve uma Reunião em Brasília em que convocaram todos os Reitores e foi aprovado por unanimidade, sem exceção, o REUNI e, o segundo passo: os Reitores teriam de aprovar nos Conselhos Universitários, em respeito à autonomia das universidades. O Ministro, não queria que as universidades tivessem sido obrigadas a implantar o REUNI, ele queria que as universidades demonstrassem que estavam de acordo e seus Conselhos aprovassem. Aí, se estabeleceu aquele clima de guerra que tem tudo a ver com questões político-partidárias que perpassaram e, a contestação ao governo Lula, etc; etc... e, foram aprovados nos Conselhos Universitários. (DEAS - 12) (Grifo nosso).

A estratégia dos formuladores do REUNI, revela o que Schugurensky (2002) e Sguissardi (2009) identificam como “o trânsito cada vez mais visível de um modelo centrado na autonomia para um modelo centrado na heteronomia” significando cada vez mais intervenções de setores externos à universidade pública federal que “têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades”.

O REUNI e o trabalho docente: as condições, intensificação e precarização

A concepção de gestão educacional sob a lógica empresarial, descentralizada, com participação local; no financiamento *per capita* e na avaliação sistêmica teve desdobramentos no trabalho docente, enfraquecendo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na expansão da educação superior, no governo Lula.

Marx, (1988) ao discutir o trabalho mostra que uma ação humana, em sua relação com a natureza, envolve as dimensões objetiva e subjetiva do trabalhador porque “o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1988, p. 202)

O professor é parte desse processo ao realizar o seu trabalho e, “ao trocar experiências e aprendizagens com seus alunos está imprimindo forma útil à vida humana transformando seu aluno e transformando-se na relação intersubjetiva que se estabelece entre eles” (MEDEIROS, 2012). Importante é compreender que o resultado deste trabalho nas IES públicas, não é um produto que gera, imediatamente, mais-valor. Seu

produto é o *sujeito educado*, alguém que é um sujeito com experiências, princípios, crenças, valores, que torna ainda mais complexa a tarefa docente e que a difere de outras atividades. Isso confere ao trabalhador docente características e peculiaridades que o diferenciam no conjunto da classe trabalhadora. A análise do REUNI considerou a singularidade da UFPA, sua experiência particular, que não deve ser generalizada.

As mudanças no trabalho docente, causadas pelo REUNI, ainda estavam se delineando no momento da pesquisa (2008-2010). Os depoimentos, revelam um novo movimento vivido nos *campi* da UFPA dando visibilidade às melhorias da infraestrutura que rebatem, positivamente, no trabalho docente, embora suas tarefas tenham aumentado para além da jornada, com tarefas para casa, reduzindo o seu tempo privado que poderia ser utilizado para fins mais prazerosos. Para Dal Rosso, (2008), o trabalho docente, tem sido estudado a partir de duas categorias distintas: a produtividade e a intensidade, sendo a produtividade “uma condição distinta da intensidade” (p. 25).

A intensidade distingue-se da produtividade “por envolver elementos e mecanismos diferentes, podendo ser construída com estatuto e com forma de mensuração própria” (*Id*, 25) Além do que exige sempre um maior esforço físico, intelectual e afetivo (psicológico) na obtenção dos resultados. O custo humano da intensificação é devastador, pelo desgaste físico, intelectual e emocional, revelado nos depoimentos dos docentes ao se reportarem a essas situações de estresse:

[...] Atualmente, dirijo a faculdade, coordeno um grupo de estudo sobre educação e cultura; ministro aulas de Filosofia, Educação e Cultura num Curso de Especialização em Educação, Cultura e confluências, são 30 alunos; tenho 06 orientandos e na graduação dou aula de Filosofia da Educação para 25 alunos e para dar conta, trabalho muito além da minha carga horária.. todo mundo trabalha muito aqui. Os docentes do interior não recebem atenção da universidade. Não têm políticas de saúde, lazer. Isto não existe. A gente fica isolado por aqui. Uns não aguentam e vão embora, fazem outros concursos. (DE-01)(Grifos nossos)

O trabalho docente sofre agudo processo de intensificação, com visíveis desgastes físico, emocional e intelectual pela sobrecarga de tarefas que invadem o espaço privado, estresse acentuado. A precariedade (baixos salários, distância de grandes centros urbanos, transportes deficitários, etc...) envolve os que atuam em *campi* mais distantes de Belém, que já contam com cedências²⁷⁷ e exonerações de professores, que não se adaptam à cultura local. O professor que antes tinha tempo para preparar suas aulas, compilar e analisar dados de sua pesquisa vive constrangido por tarefas cada vez mais diversificadas (LDB/1996) para manter-se como docente e pesquisador produtivo face à avaliação do MEC, além de conviver com a diminuição de servidores técnico-administrativos, suporte necessário às atividades docentes.

O REUNI recomenda o “melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” nas universidades, com sobrecarga de tarefas geradora de intensificação do trabalho docente e sua precarização. Antes mais restrita à pós-graduação, se alastra para a graduação orientada por metas quantitativas e subsumido pela ideologia produtivista:

[...] Geralmente os professores trabalham sempre no seu limite, na capacidade da força de trabalho. As cargas horárias somando aulas, orientações de Trabalhos de Conclusão de Cursos, Extensão, trabalho de pesquisa (os doutorandos)..., a maioria extrapola sua carga horária de trabalho. As 40h sempre extrapolam em 30% a mais do que deveria ser. Isso na Pedagogia. (DE - 04)

²⁷⁷ Faculdade de Administração / Universidade de Pernambuco – FCAP/UPE

Há uma relação assimétrica no REUNI ao expandir matrículas sem a mesma proporção de funções docentes para atuar no ensino de graduação. Sendo o trabalho docente imaterial, escapa da fórmula do tempo médio socialmente necessário para medi-lo à exemplo do trabalho material que gera um produto-mercadoria, com um agravante nos professores que atuam também na pós-graduação. Esses, contam com um componente a mais que é o Sistema de Avaliação da CAPES que de acordo com Maués (2008) e Sguissardi (2008), é a política que mais causa mudanças no trabalho, na saúde do docente e, na cultura acadêmica. Há observação convergente de que o docente está sendo mais exigido no tempo pelas metas do REUNI porque o número de alunos na graduação se aproxima de 50 alunos, em média, exigindo preparação, organização de avaliações e suas correções, além de orientações aos alunos, individualmente ou em grupos o que tem levado os professores ao “tarefismo” e à desmotivação.

Os docentes, com base no discurso da administração superior da UFPA, esperavam que o REUNI operaria expressivas melhorias nos ambientes de trabalho, como: salas de aula climatizadas, laboratórios bem equipados, bibliotecas com bom acervo, equipamentos eletrônicos para apoio às aulas, auditórios para atividades acadêmicas. Oliveira e Assunção (2010) corroboradas por Sguissardi e Silva Júnior (2009) deixam claro que “as condições de trabalho” não se restringem apenas às instalações físicas. Designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários. (OLIVEIRA, D.; ASSUNÇÃO, 2010). Sobre condições de trabalho, o docente (DE-10) focaliza a dimensão física e quantitativa, enfatizando o crescimento do quadro docente, também objeto de avaliação convergente entre os entrevistados pois, a maioria dos novos professores têm titulação de mestre e doutor abrindo perspectivas de consolidação da pesquisa.

[...] Sobre a implementação, é claro que o campus mudou. Lá, por exemplo, nós iniciamos com os dois cursos de formação de professores, Letras e Pedagogia regular, apostando em possibilidades mínimas. Nós éramos três professores só do quadro antigo do curso de Pedagogia e hoje, nós somos 16. De onde vieram essas vagas? Do REUNI, né? E claro que as exigências se multiplicaram, né? Nós temos um quadro de professores muito grande, hoje estamos fazendo, inclusive, dupla docência, se não a gente não cumpre nossa carga horária. (DE-10)

A experiência de “dupla docência” é uma particularidade desse campus: uma forma de organização em que dois professores ministram a mesma disciplina para que todos cumpram seu Plano Individual de Trabalho – PIT. Arranjo em razão do aumento de docentes, para os quais ainda não tinha alunos. São as contradições do REUNI e o surgimento de uma “microrregulação” em que os sujeitos locais alteram as regras do jogo da regulação nacional (REUNI) e estabelecem acordos e normas específicas para levar adiante suas atividades.

Num dos *campi* da pesquisa, professores trabalhavam em seus computadores, pelos corredores, sem biblioteca e o sinal da internet fraquíssimo. Traços que corroboram uma concepção de precarização do trabalho docente que ultrapassa os limites da flexibilidade das regras contratuais que geram trabalhadores temporários, salários baixos, sem direitos trabalhistas; perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; aumento da heteronomia e do controle do trabalho docente; deterioração das condições de trabalho; intensificação do trabalho e ausência de ambientes saudáveis para o exercício da docência. Elementos geradores da precarização do trabalho docente, ilustrado pelo docente (DE-14):

[...] Trabalho muito mais do que está registrado no meu PIT: dou aula na graduação, cumpro minhas tarefas administrativas, todos os problemas do campus passam por mim, oriento TCCs, faço relatórios, cumpro agendas políticas, participo de eventos e de muitas reuniões da administração superior, em Belém. Para ajudar a aguentar o tranco faço caminhadas todos os dias e um esforço para dormir umas 7 horas por dia. (DE-14)

Dal Rosso, (2008, p. 200) diz que a adoção de novas regras no trabalho é complexíssima “Principalmente, quando essas regras são heterônomas e o professor é reduzido à condição de simples executor” (MEDEIROS, 2012,). Complexas porque envolvem não só um movimento no campo ideológico, mas a reorganização dos espaços de labor e do trabalho cujas consequências são maiores desgastes físicos e psicológicos, provocados pela intensificação do trabalho (ID, p.200) que passa por um processo de naturalização entre os professores. Reações somatizadas, criando situações de desconforto nesses trabalhadores que Esteve (1999) chama de “mal-estar docente”.

[...] Sempre fui muito ativo, fui liderança do movimento sindical da educação básica tendo sido dirigente do SINTEPP. Sou sindicalizado à ADUFPA, mas avalio que o movimento sindical já foi mais intenso. Havia muita mobilização em torno das reivindicações dos professores. Atualmente neste governo federal que é diferente do anterior as coisas mudaram muito, não se vê tanta mobilização por conta da conjuntura. A ADUFPA continua cumprindo seu papel sindical de defender a categoria docente e não se acomoda. Não sou filiado a partido político. (DE-14)

É cruel constatar que o docente vai diminuindo, até à extinção, sua participação sindical confundindo-a com a subtração do tempo que teria “para descansar a cabeça”. Nessa configuração do tempo do trabalho, mais longe se fica da práxis militante pelas condições econômicas que envolvem o docente: salários congelados, condições de trabalho nem sempre adequadas, além da dura disputa diária com seus pares, na universidade, para manter-se no topo da produção acadêmica.

O REUNI e a “arquitetura acadêmica” na UFPA

Uma das dimensões do REUNI e ainda, pouco percebida é a ‘Arquitetura Acadêmica’ ou reorganização dos cursos de graduação. A expressão “arquitetura acadêmica” começou a circular nas Universidades Públicas Federais, através da proposta *Universidade Nova* que previa uma reestruturação radical dos currículos da Universidade brasileira: implantar estruturas curriculares que permitam mobilidade e flexibilidade; introduzir temas relevantes da cultura contemporânea nos currículos universitários; adotar modelos pedagógicos baseados em abrangência e autonomia; fomentar liberdade e responsabilidade na montagem dos itinerários formativos (ALMEIDA FILHO, 2010). O REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais. Prevê flexibilidade curricular na graduação com a construção de itinerários formativos. Os docentes da UFPA identificaram um movimento coordenado pela pró-reitoria de ensino de graduação para a reformulação dos projetos pedagógicos nos colegiados sem, contudo, identificar mudanças na arquitetura acadêmica dos cursos dos quais eram professores. A ‘arquitetura acadêmica’ são adequações ou mudanças curriculares em processo na UFPA (DEAS-08) que seguiram decisões internas contidas no Regulamento da Graduação, aprovado pela Resolução 3.633/2008 (UFPA, 2008a):

[...] Não fizemos adequação dos currículos ao REUNI. Fizemos nosso Plano de Adesão ao REUNI propondo o que estava no nosso Regulamento. Admito que é melhor fazermos uma reestruturação de cursos a partir de

decisões internas da Universidade, de decisões das suas bases do que externas. Tenho observado alguma coisa tímida com relação a planejamento, avaliação, mas não posso atribuir ao REUNI até porque não é isso que passa na cabeça das pessoas porque o que ficou foi Regulamento da Graduação, inclusive, muitos dispositivos dele não estão sendo observados na prática em muitas das faculdades. Se algum impacto houver, ao longo do tempo, vai ser muito difícil dizer se foi pelo REUNI ou pelo Regulamento da Graduação. O REUNI não foi construção da coletividade, veio da Administração Superior, o Regulamento foi algo construído de modo coletivo. (DEAS-08)

O Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA aprovado em 2008, propõe reestruturar o ensino de graduação e responde às recomendações do REUNI quanto à flexibilidade (matrícula em atividades isoladas); educação a distância, mobilidade estudantil. É pró-reestruturação curricular que se coadune com pressupostos da *Universidade Nova*:

[...] a nova proposta de reestruturação curricular deve fazer frente às necessidades atuais de formação de cidadãos aptos a enfrentar “o novo”, devendo-se por isso ampliar a concepção de espaço e metodologia de aprendizagem. Em lugar de aprender conteúdos estanques, o graduado deve aprender a aprender, ou seja, as novas metodologias devem privilegiar o exercício da autonomia intelectual do formando. (Idem, p.36)

A flexibilidade dos currículos com metodologias inovadoras é recomendada pelas diretrizes do REUNI para enfrentar “o novo” sem deixar claro o que seria esse “o novo”. Infere-se que se relaciona à necessidade de formar profissionais que atendam às exigências do mercado sob uma metodologia que dispense o contato presencial com o professor, justificado pela “autonomia intelectual do formando”, numa defesa velada da educação a distância. (*Idem*, p.23).

A mudança na UFPA, tem reflexos na sua cultura acadêmica, marcada por conflitos, ambigüidades, competições e desintegrações. Resulta de novas regulações, entre as quais o REUNI, que vão alterando as culturas existentes fazendo emergir novas que vão incorporando outros elementos e, ao mesmo tempo, resistindo e mantendo elementos de suas culturas tradicionais num movimento que tem, em si, o germe transformador, às vezes imperceptível à comunidade acadêmica.

Naidorf (2005), diz que uma instituição universitária comporta “culturas acadêmicas” em que se identificam características particulares de uma delas como predominante ou hegemônica em algum momento do desenvolvimento institucional. Há disputa entre as culturas e a evolução de uma cultura predominante é o resultado de resistências e adaptações a novas regras, práticas e condições de acordos que se estabelecem no jogo de correlações de forças. Docentes destacam que novos professores poderiam contribuir para a emergência de grupos de pesquisa e de uma cultura acadêmica pela fixação desses docentes nos *campi*, para “consolidar a interiorização da universidade pública federal”:

[...] Há uma rotatividade muito grande, muito grande de professores; tem uns que não aguentam. Não há laboratórios, condições para fazer pesquisa e os professores querem pesquisar, publicar e no campus, o que chamamos de laboratórios, não dá para fazer pesquisa. Há um professor que veio do Rio de Janeiro e depois passou num concurso lá e voltou. (DE - 02)

Os docentes foram “desalojados” de sua cultura de origem e, não se muda uma cultura ou culturas por decreto, políticas ou programas governamentais. Hall (2006) nos adverte: “a identidade é algo formado ao longo do tempo e, em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em *identificação* e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2006, p. 38; 39).

Os impactos do REUNI continuam assombrando as comunidades universitárias que, começam a se apropriar e entender o que está acontecendo na educação superior brasileira.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, N. O que é afinal a universidade nova? Disponível em: <www.ufba.br>. Acesso em: 3 out. 2010.
- BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de La experiencia. Washington, 1995. 126 p. (El Desarrollo de la práctica).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília, 2007^a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. REUNI -Reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2010. Brasília, 2010a.
- CHESNAIS, F. A mundialização do capital, São Paulo: Xamã, 1996.
- DAL ROSSO, S. Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- HALL, S. A Identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARX, Karl. O Capital, Livro I, vol.I, 12^a edição, Tradução de Reginaldo Sant'Anna, R.Janeiro: editora Bertrand Brasil S.A, 1988.
- MAUÉS, O. C. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. Revista Universidade e Sociedade, Brasília, v. 7, n. 41, p. 21-31, 2008.
- MEDEIROS, Luciene. O REUNI – uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- NAIDORF, J. La Privatización el Conocimiento Público em Universidades Públicas. 2005. Disponível em www.bibliotecavirtualclacso.org.ar. Acesso em janeiro de 2011.
- OLIVEIRA, D.; ASSUNÇÃO, A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Org.). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA JÚNIOR, J. R. Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos de FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005.

Arandi Maciel Campelo²⁷⁸

Resumo

Este artigo trata das práticas de ensino exercidas pelos professores do Curso de Administração da Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco, unidade de ensino integrante da Universidade de Pernambuco (FCAP/UPE) – Universidade brasileira. O estudo teve como objetivo identificar quais são e como são mobilizadas as práticas de ensino desses professores, a partir das quatro grandes dimensões dos saberes do trabalho docente, estabelecidas por Tardif (2005) – a pedagógica; a disciplinar; a curricular; e a experiencial. O levantamento e a análise da realidade diagnosticada foram realizados por meio da pesquisa qualitativa, por apresentar amplas possibilidades de se estabelecer uma comunicação mais aberta com o campo de investigação e seus sujeitos, permitindo, ainda, a inserção da subjetividade. No seu desenvolvimento utilizamos a entrevista semiestruturada, aplicada entre os meses de novembro e dezembro de 2009; e a observação participante, realizada durante o primeiro semestre de 2010, totalizando 110 horas/aulas de observação. A amostra contemplou seis professores, levando em consideração, os que exercem atividades de ensino na FCAP/UPE há mais de dez anos; os que exercem outras atividades profissionais, não docentes, relacionadas com as respectivas disciplinas; e aqueles cujas disciplinas lecionadas integram o ciclo profissional do curso. O estudo revelou que os professores, apesar de não terem seguido uma formação própria para o magistério superior – dos 69 professores existentes, apenas um tem formação pedagógica - são profissionais detentores de vasta multiplicidade de saberes e práticas docentes, decorrentes de marcantes experiências positivas vivenciadas com seus ex-professores. É relevante também a experiência prática de que são detentores, por exercerem fora do trabalho docente atividades de consultoria diretamente ligadas à respectiva disciplina que lecionam. Essa experiência, trazida do ambiente externo para a realidade do cotidiano docente, mostrou-se uma grande aliada do professor no desempenho de suas atividades de ensino, amplamente valorizada por eles e pelos próprios alunos.

Palavras-chave: saberes pedagógicos; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais; práticas de ensino.

Introdução

A formação pedagógica de professores para atuar no ensino superior não tem sido prioridade no Brasil e não se constitui exigência para o exercício do magistério nesse nível de ensino. Por consequência, a definição de critérios de seleção, para a docência universitária, não segue parâmetros que assegurem a formação pedagógica como requisito de entrada para o desempenho do exercício dessa profissão. O que se tem utilizado como parâmetro para seleção de tais profissionais é a crença de que “[...] quem sabe sabe ensinar [...]” e “[...] o bom professor nasce feito [...]” (GIL, 2006, p. 19). Nesse sentido, a competência para o exercício das atividades, no campo específico de cada profissão, é que tem servido de referência para a

²⁷⁸ Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil

seleção do professor universitário – o bom advogado, o bom administrador, o bom médico entre outras profissões, além da formação de pesquisador, notadamente em nível de mestrado e doutorado.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), determina que as universidades devem ter, pelo menos, um terço do seu corpo docente com titulação acadêmica de mestre ou doutor. Tais exigências atribuíram aos títulos acadêmicos de mestre e doutor o principal caminho para preparação dos professores nas instituições universitárias brasileiras, mas não contempla a questão da formação/preparação pedagógica desses profissionais, por não se reportar à formação pedagógica para o ensino superior.

Com o propósito de suprir a ausência da formação pedagógica dos professores, no ensino superior, “[...] algumas instituições universitárias oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior” (GIL, 2006, p. 21), embora esses cursos não sejam suficientes para suprir as lacunas dessa formação, principalmente nos casos em que as instituições os estruturam para oferecer a “[...] seus próprios professores, com a finalidade de ‘qualificá-los’, com resultados muito aquém do desejado” (GIL, 2006, p. 21).

É nesse cenário histórico da desvalorização do conhecimento pedagógico, como exigência para o exercício da docência superior, que surgiu a necessidade de desenvolvimento do nosso estudo, contextualizando as práticas de ensino de professores que atuam no magistério do curso superior de administração.

Para o desenvolvimento da pesquisa, que deu origem a este artigo, tomamos como base os referenciais conceituais formulados por Tardif (2005; 2008) e Tardif e Lessard (2008a); Gil (2006); Pimenta (2007); Charlot (2000); Melo (2000); Cunha (2005; 2006; 2008); Pimenta (2007); Franco (2008) entre outros, por contribuírem com o aprofundamento e compreensão sobre o embasamento teórico do estudo.

O objetivo, portanto, foi identificar quais são e como são exercidas as práticas docentes no Curso de Graduação em Administração da FCAP/UPE. Trabalhamos com a pesquisa qualitativa, em função das amplas possibilidades que oferece ao pesquisador no estabelecimento de uma comunicação mais aberta com o campo de investigação e seus sujeitos, permitindo a contemplação da subjetividade, inclusive dos que estão sendo investigados.

Com o propósito de assegurar uma amostra representativa à população investigada (69 professores), procuramos identificar entre os professores os seguintes critérios:

- a) ter exercido atividades de ensino na FCAP/UPE há mais de dez anos, cuja formação acadêmica representasse uma mescla de administradores e não administradores;
- b) ter exercido outras atividades profissionais, relacionadas com as respectivas disciplinas;
- c) ser integrante do ciclo profissional do curso – entre o 4.º e o 8.º períodos;
- d) atuar no conjunto de disciplinas técnicas do referido curso.

Por esses critérios, identificamos: dois administradores, dois não administradores (um engenheiro; um geólogo) e dois com dupla formação (um administrador, com graduação em Psicologia; e um administrador, com graduação em Economia). Com o propósito de preservar a identidade dos professores, substituímos seus nomes por: Professor I (P I); Professor II (P II); Professor III (P III); Professor IV (P IV); Professor V (P V); e Professor VI (P VI).

Na investigação empírica fizemos uso da entrevista semiestruturada e da observação participante. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas entre os meses de novembro e dezembro de 2009, em local reservado, sem interrupções, registradas em gravações. Apesar de termos elaborado um roteiro perguntas, as entrevistas ocorreram de maneira flexível e bastante interativa, onde o roteiro serviu apenas de parâmetro, sem rigor na sua sequência.

A observação participante ocorreu durante o primeiro semestre de 2010, nas salas de aula dos seis professores, num total de 110 horas/aula - média 18 horas por cada professor.

As práticas de ensino e sua relação com os saberes docentes

O tema “práticas de ensino” é bastante complexo e consiste numa categoria que, apesar de fazer parte do cotidiano docente, se apresenta de forma dinâmica, distinta e não rotineira, no que tange às suas peculiaridades mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais detalhadas – o professor, os alunos, os contextos, os momentos, os enfoques, os valores, os propósitos. A cada curso, a cada disciplina, encontro (aula) os sujeitos, os objetos, os contextos e as circunstâncias serão sempre diferentes, como definiu Donato (2008, p. 446): “No hay dos cursos que sean iguales porque las personas y sus problemáticas son diferentes. Las facultades y las cátedras donde trabajan no son las mismas. Yo mismo voy aprendiendo con cada grupo.”

Essa dinamicidade, em torno das práticas de ensino, segundo Charlot (2005), torna-se mais complexa quando a encaramos como responsável pela educação do homem, manifesta numa tripla movimentação: sua humanização, socialização e singularização. Nesse sentido, entendemos que educar sempre exigirá dupla responsabilidade: a do sujeito (professor) e a do objeto (aluno), envolvidos nessa ação. Ao professor, caberá o papel de proporcionar condições para que o aluno possa se inserir na construção dessas dimensões. Ao aluno, a vontade e iniciativa de contribuir para que essa construção possa realizar-se, destaca Charlot (2005).

Considerando que a docência exige a mobilização de saberes específicos, a fim de atender a toda complexidade e dinamicidade do ato educativo, que se traduz por uma prática única, não repetitiva, no cotidiano docente (CUNHA, 2008), em que aluno e professor são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dessa construção, trazemos para esta análise os saberes docentes nas dimensões estabelecidas por Tardif (2005): pedagógica, disciplinar, curricular e experiencial, cuja articulação é promovida pelas práticas docentes.

Estudos realizados sobre a evolução das práticas de ensino, no período 1890-1990 nos Estados Unidos, constataram que a maioria dos professores ainda desenvolve as atividades docentes com maior ênfase nas suas experiências práticas, de maneira individualizada e improvisada, como faziam seus predecessores, afirma Tardif (2008a). Isso significa dizer que ainda se mantém o mesmo tradicionalismo das práticas de ensino, herdado dos ex-professores, reforçam Cunha (2006), Goodson (2007) e Tardif (2008a).

Será que esse tradicionalismo tem afetado as práticas de ensino? Em busca de respostas a esse questionamento, procuramos focar a pesquisa na mobilização dos saberes docentes, exercida pelos professores do nosso campo investigativo – a FCAP/UPE.

Ao analisarmos os dados extraídos de campo constatamos um alto nível de evidências correspondentes entre as falas dos professores, uma vez que os mesmos foram unânimes em afirmar que as experiências vivenciadas no passado, na condição de alunos, sobretudo os exemplos positivos praticados por antigos professores, serviram de referência para o que exercitam em suas práticas de ensino, confirmando os estudos de Cunha (2006). Com referência às práticas docentes os professores deram exemplos semelhantes às dimensões de saberes tratadas por Tardif (2005): 1 - a pedagógica, quando afirmaram ter aprendido a estar sempre disponíveis, orientando e incentivando os alunos a participarem das aulas, perguntando, questionando e refletindo; 2 - a disciplinar, ao aprimorarem o domínio do seu campo de conhecimento por meio de pesquisas e leituras, trazendo para sala de aula os referenciais teóricos pertinentes; 3 - a dimensão curricular, por terem aprendido a serem metódicos, disciplinados, organizados; 4 - e a dimensão experiencial, por fazerem uso de exemplos da realidade cotidiana vivenciada fora da instituição de ensino superior, como meio de facilitar a compreensão das teorias tratadas em sala de aula.

Quanto aos saberes pedagógicos herdados de ex-professores, um professor destacou:

Lembro-me de professores que nunca perdiam a oportunidade de incentivar os alunos a participarem de suas aulas. Perguntando, respondendo a suas perguntas, refletindo sobre a matéria e a realidade do mercado. Lembro também aqueles que quando procurados sempre estavam dispostos e disponíveis para nos orientar. É exatamente isso que tenho feito dentro e fora da sala de aula. (Professor IV).

Constatamos nesse depoimento três aspectos certamente marcantes na trajetória acadêmica desse professor. Primeiro, ao lembrar de vários “professores”, o que significa dizer que alguns ex-professores serviram de referência para suas práticas de ensino.

Depois, direcionando o depoimento especificamente para questões pedagógicas, como: hábitos de incentivar a participação dos alunos, possibilitá-los a refletir sobre a matéria e a realidade do mercado, além de se mostrarem sempre disponíveis para prestar orientação aos estudantes. Terceiro, por trazer essa boa experiência para além da sala de aula, quando afirmou fazer “exatamente” o que apreendeu fora daquele ambiente. Desse modo, o professor expressou a preocupação em interagir com os alunos, estimulando-os a participarem das aulas e a se relacionarem uns com os outros; com o conteúdo da disciplina e o próprio professor confirmando as pesquisas de Cunha (2006) sobre “os bons professores” e suas práticas de ensino.

Em campo, esse professor, de maneira corente com sua fala, procurava vincular conceitos relativos à sua área de conhecimento com outros campos disciplinares, levando os alunos a refletirem sobre o que haviam estudado anteriormente, as bases conceituais da própria disciplina e a responsabilidade que teriam no mercado e nas empresas.

Na análise das práticas de ensino, por meio dos saberes disciplinares, registramos:

Eu sou muito marcado por um professor que era perito em falar um termo e dar as fontes bibliográficas. Lembro-me dele, do nome dele e até de sua fisionomia. Naquele tempo não tinha internet, ele dizia a referência e íamos à livraria, biblioteca pesquisar os autores [...] procuro, sempre que trato de um novo tema, apresentar as referências bibliográficas aos meus alunos. Acho que foi isso que despertou em mim o gosto de ler na graduação [...]. (Professor III).

O professor reconhece o exemplo do ex-professor, no despertar para a leitura e a busca de referencial bibliográfico, sempre que trata de novos temas no seu campo de conhecimento e fora dele. Atitudes que certamente contribuíram para a construção do seu saber disciplinar, em que o ex-professor era visto como um perito em citar a fonte dos termos empregados na disciplina. Nesse sentido, o professor conseguiu cumprir parte de seu papel como educador: proporcionar aos alunos, respaldado em bases científicas de seu campo disciplinar, uma forma de atuarem como agentes integrantes da realidade e transformação social nos moldes recomendados por Franco (2008).

Na prática, o Professor III costumava iniciar as aulas fazendo breves revisões sobre temas tratados nas aulas anteriores, ou mesmo em semestres passados, por exemplo, resgatando o que os alunos haviam visto na disciplina Administração de Recursos Humanos I, sempre destacando referenciais bibliográficos, de maneira coerente com o seu discurso, quando afirmava ter aprendido com um ex-professor o hábito de valorizar a citação dessas fontes.

Na abordagem dos saberes curriculares, o Professor PII, na sua primeira aula fez uma breve explanação sobre todo o conteúdo programático da disciplina, escrevendo no quadro palavras-chave em forma de diagrama. Em seguida, formou as equipes, utilizando a lista de frequência e avisou que a cada trabalho seriam formadas novas equipes por ele mesmo, aleatoriamente. Depois pediu a todos que lessem os dois primeiros capítulos de um dos livros constantes da bibliografia que distribuiu. Solicitou que fizessem resumo desses capítulos, individualmente, à mão, e os trouxessem na aula seguinte, destacando: “Desse modo, se alguém copiar de alguém terá de, no mínimo, ler e escrever o que o outro desenvolveu.” Depois acrescentou: “O propósito do resumo desses capítulos é nivelar os conceitos, familiarizá-los com o que iremos trabalhar ao longo do semestre [...] estou sendo exigente, mas é para o próprio bem de vocês.” (Professor II).

Em sua prática de ensino, espelhada num rigoroso modelo metodológico, que admitiu ter trazido do passado (na condição de aluno), o professor conseguia atribuir ao seu saber curricular, além do papel disciplinador, pelo uso de uma metodologia exigente, um caráter também transformador, uma vez que levava os alunos à reflexão sobre a importância da disciplina, da rigidez, da ordem, do respeito às regras. Essa dupla finalidade dos saberes curriculares – reflexão e transformação – não só expressa por esse professor, mas pelos demais investigados, encontra respaldo no pensamento de Sacristán (2000) quanto à natureza política, cultural, social e escolar desses saberes, e de Cordeiro (2006), em que destaca a função formadora e transformadora do homem e do meio em que vivem.

Na expressão dos saberes experienciais exercidos nas práticas de ensino, focalizamos o exemplo de um professor, ao falar sobre Valor Agregado do Produto: aproximou-se de alguns alunos e apresentou uma série de exemplos práticos na sala de aula: “Veja: sua camisa tem um selo de fabricante, que é a marca de um clube de futebol, e isso é valor agregado.” (Professor I).

Esse era um procedimento comum entre os professores investigados: falar da teoria e, em seguida, recheiar o tema com exemplos práticos, espelhados em suas experiências profissionais não docentes, exercidas fora da instituição de ensino superior. Pareciam compreender bem essa necessária articulação entre o teórico e o prático, destacado por Franco (2006) ao se reportar aos desafios da Pedagogia diante das práticas educativas.

As práticas de ensino como processo de interação

Ao abordarmos as práticas de ensino como processo de interação partimos de um significado bastante abrangente e dinâmico da palavra interação, assim definida por Tardif (2005, p. 166): “[...] se refere a toda forma de atividade nas quais seres humanos agem em função uns dos outros. Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros.”

Nesse sentido, o professor somente conseguirá interagir nas suas práticas de ensino se for capaz de envolver e se envolver com os alunos, numa relação contínua de influência comportamental. Para que esse fenômeno ocorra, no entanto, não basta sua capacidade de interação, é necessário também que haja desejo e esforço.

Pelo lado do seu desejo, precisa compreender que não é apenas o seu, e sim o desejo do outro (o aluno) e o desejo do mundo (a sociedade). Nesse sentido, Charlot (2000, p. 68), tratando da relação com o saber, afirma que essa relação só existe por meio de um ser desejante, mas um desejo múltiplo, que inclui “[...] o desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio [...]”. Pelo lado do esforço, terá de levar o ofício para além da simples função de ensinar: facilitar a aprendizagem do aluno, como considerado Rogers (1986, p. 125) na compreensão sobre o verdadeiro papel do professor: “[...] se transformar em facilitador da aprendizagem.”

Nessa direção, e de acordo com os resultados da pesquisa, constatamos um alto nível de evidências; uma vez que todos os professores demonstraram muita interação com os alunos em suas atividades de sala de aula.

Um momento relevante de interação professor-aluno, valorizando o que o aluno pode aportar à prática de ensino, registramos em uma das aulas do Professor VI em que tratava do tema mudança organizacional e as reações que provocam nas pessoas. Naquela ocasião, o professor pediu para que os alunos dessem exemplos de sua realidade.

Então um aluno se pronunciou questionando: “Professor, aprendi a dirigir: isso é um exemplo de mudança?” O professor indagou: “Isso mudou algo em sua vida, de fato?” O aluno respondeu: “Aprendi a ter mais responsabilidade.” O professor concluiu:

Então, mudança exige responsabilidade, e essa é uma palavra-chave em qualquer processo de mudança organizacional. Esse foi realmente um bom exemplo de mudança apresentado por nosso colega, pelo colega de vocês. (Professor VI).

Nesse registro identificamos um aspecto fundamental na interação do professor com os alunos: a valorização da realidade experiencial do aluno para a prática educativa do professor. O professor considerou os alunos como centro do processo da própria aprendizagem, pois da vivência real e recente manifesta pelo aluno, partiram as argumentações sobre a validade de bases conceituais de sua disciplina. O interesse e valorização demonstrados pelo professor, sobre as histórias de vida dos alunos se revelaram como expressivos mecanismos de interação deles e um eficiente método de articulação do conhecimento prático dos alunos com o conhecimento teórico disciplinar do professor, como bem definiu Cunha (2005, p. 62-63):

A valorização da história dos alunos e dos significados que eles atribuem de suas experiências requer do professor curiosidade, capacidade de interessar-se e surpreender-se com o dado único trazido por seu interlocutor, ajudando-o a articular o seu conhecimento prático com o saber sistematizado.

Além da valorização das experiências que os alunos traziam para o espaço da sala de aula, os professores investigados, na sua prática interativa, estimulavam bastante a participação de todos durante as exposições e debates. Nesse sentido, destacavam os acertos e minimizavam os não acertos. Quando os alunos não acertavam nas respostas às indagações, por exemplo, procuravam não constrangê-los, apresentando as respostas certas em slides, escrevendo no quadro, ou oralmente, mas sem fazer nenhuma alusão às respostas equivocadas; e quando se referiam a esses equívocos, usavam expressões bastante amenas:

É quase isso [...] faltou um pouquinho para acertar [...] é isso e mais um pouco, ou seja [...] tudo o que foi dito aqui se insere nesses conceitos, mas agora vamos ver o que alguns autores, entre eles, Peter Drucker, dizem sobre cada uma dessas palavras [...]. (Professor II).

Os professores, em geral, faziam muitas perguntas aos alunos, e às vezes até em tom de brincadeira. Essa forma, lúdica de interagir com os alunos, também é destacada nas conclusões das pesquisas de Cunha (2006, p. 146-147), ao afirmar que em muitas das observações, os professores, “[...] em situações diversas, procuram tornar-se próximos dos alunos, aliviando o clima da sala de aula com frases humorísticas [...] este uso indica, em alguns casos, o esforço para tornar prazerosa e interessante a aprendizagem escolar”.

Nessa maneira interativa de conduzir as aulas, todos os professores, faziam suas exposições em pé, movimentando-se de um lado para o outro da sala, demonstrando entusiasmo durante suas falas, motivação e vibração. Nas movimentações, aproximavam-se bastante dos alunos, possibilitando melhores condições de prender a atenção e promover a participação de todos na ação docente. Atitudes também retratadas nas pesquisas de Cunha (2006, p. 145): “[...] quando o professor chega perto do aluno, quando o chama pelo próprio nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender.” Nessa interação, os professores exploravam bastante as vivências nos trabalhos de consultoria em que eram envolvidos e as experiências dos alunos, demonstrando um agir docente focado na formação e humanização de todos, desenvolvendo habilidades, atitudes e valores, sempre retratando a realidade social dos sujeitos (professores) e dos objetos (alunos) dessa relação, conforme referendados nos estudos de Pimenta (2007).

Como relevante prática interativa na dinâmica das aulas, destacamos, ainda, o fato de quatro dos seis professores observados costumarem pedir ajuda aos alunos na construção e interpretação dos conceitos das disciplinas. Esses professores pareciam sempre muito entusiasmados com os alunos, principalmente quando demonstravam interesse e competência na participação. Nessa construção, procuravam levar os alunos “[...] à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza” (CUNHA, 2006, p. 111). Desse modo, as bases teóricas das disciplinas, antes de serem repassadas aos alunos, eram entre eles discutidas e construídas – professores e alunos.

Conclusão

A pesquisa evidenciou um alto nível de evidências correspondentes em pelo menos dois aspectos comuns entre os professores investigados: 1 – a herança herdada do passado, na condição de alunos no que se

refere a exemplos de práticas docentes de ex-professores; 2 – uma prática de ensino expressa nas quatro dimensões dos saberes docentes tratadas por Tardif (2005) – pedagógica, disciplinar, curricular e experiencial.

No que se refere às experiências do passado, na condição de alunos, todos foram unânimes em afirmar as influências recebidas de ex-professores, sobretudo daqueles considerados os prediletos, em que se espelham para o exercício atual de suas práticas de ensino. Nesse sentido, muitos chegaram inclusive a citar os nomes de ex-professores, afirmando, inclusive, se lembrarem de suas fisionomias.

No contexto dos saberes pedagógicos, os professores estimulavam a participação dos alunos durante as aulas, com trabalhos em equipe, seminários e, de certo modo, nas pesquisas de campo, proporcionando muitos momentos reflexivos; reflexões feitas com os alunos, contemplando a postura ética e de responsabilidade pessoal e profissional nas relações com os colegas de trabalho, superiores, subordinados, e na própria sala de aula.

No que diz respeito aos saberes disciplinares, todos os professores demonstraram bom domínio, pois geralmente faziam as exposições se ancorando em saberes próprios não só do seu campo disciplinar, mas contemplando outras áreas de conhecimento também, especialmente os professores com dupla formação universitária de graduação.

Com referência aos saberes curriculares, os professores apresentaram boa capacidade de mobilização. Na organização das aulas, por exemplo, identificamos grande variedade metodológica. De acordo com os temas tratados, realizavam aulas expositivas, trabalhos em equipe, em duplas e individuais. Faziam uso também de estudos de caso e pesquisa de campo. Na avaliação de unidades utilizavam provas escritas; seminários; estudos de caso; trabalhos de campo e combinações dessas modalidades avaliativas.

Apesar de toda essa experiência, demonstrada na mobilização dos saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, foi nos saberes experienciais que identificamos maior desenvoltura nas práticas de ensino. Em sala de aula, os professores traziam diversas experiências das atividades de consultoria com o propósito de dar sentido às bases teóricas trabalhadas nas respectivas disciplinas.

Na identificação da realidade observada em campo, o que nos causou preocupação foi o fato de os professores parecerem valorizar mais as experiências práticas do que mesmo as bases teóricas das disciplinas. Os alunos, por sua vez, pareciam encantar-se mais com as narrativas dos professores sobre a realidade do mercado e menos com o entendimento conceitual em torno de cada campo disciplinar.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/>

Charlot, Bernard (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2005). Relação com o saber, formação dos professores e globalização; Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed.

- CUNHA, Maria Isabel da (2006). O bom professor e sua prática. 18. ed. São Paulo: Papirus.
- _____ (2008). Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Anais... Porto Alegre: Endipe.
- _____ (2005). O professor universitário na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara, SP: JM Editora.
- CORDEIRO, Telma Santa Clara (2006). A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- DONATO, Maria Ermelinda (2008). La formación docente de profesionales universitarios: estrategias implementadas en la especialidad en docencia universitaria, Facultad de Ciencias Veterinarias – UBA. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Anais... Porto Alegre: Endipe.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (2008). Pedagogia como ciência da educação. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez.
- _____ (2006). Saberes pedagógicos e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. Anais... Recife: Endipe.
- GOODSON, Ivor F (2007). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Ed..
- MELO, Márcia Maria de Oliveira (2000). A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PIMENTA, Selma Garrido (2007). Saberes pedagógicos e atividade docente. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- ROGERS, Carl (1986). Liberdade de aprender em nossa década. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SACRISTÁN, J. G (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.
- TARDIF, Maurice (2008). Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Anais... Porto Alegre: Endipe.
- _____ (2005). Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____ ; LESSARD, Claude (2008a). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes.

Práticas Pedagógicas de Professores Que Atuam na Formação de Aviadores: Um estudo baseado na epistemologia da complexidade.

Luis Antonio Verona²⁷⁹

Resumo

Este texto dá conta de uma investigação sobre as práticas pedagógicas de professores da Educação Superior que atuam na formação de aviadores, sob a ótica da Epistemologia da Complexidade, e tem como objetivo verificar o impacto que essas práticas podem exercer sobre a redução de acidentes aéreos.

A justificativa da pesquisa se deve ao fato de que a despeito dos avanços tecnológicos das máquinas voadoras, que estão cada vez mais confiáveis, e do significativo avanço nos meios instrucionais e educativos, os acidentes aéreos continuam a ocorrer em níveis ainda muito preocupantes – 75% decorrente de falhas humanas²⁸⁰, ou seja, parece que a formação de pilotos aeronáuticos está a exigir uma prática docente que avance para além das práticas atuais, ainda embasadas no modelo cartesiano. Uma postura epistemológica na ótica da complexidade exige uma visão da totalidade que permita a plena interação entre o homem, a máquina e o meio aéreo, de forma a maximizar a sua percepção acerca de situações potencialmente perigosas, permitindo evitá-las ou mitigar seus efeitos. Assim, as práticas pedagógicas de professores que atuam na formação de aviadores podem contribuir para a melhoria da percepção dos futuros pilotos se se orientarem pela epistemologia da complexidade.

A metodologia empregada para a coleta de dados contemplou o estudo de caso e teve como universo investigado os Cursos de Formação de Pilotos de Aeronaves, no Estado do Paraná/Brasil, valendo-se de dinâmicas estruturadas e participativas acerca das teorias e práticas dos docentes que formam esses aviadores. Assim, por se tratar de uma investigação que está focada nas contraposições e contradições de ideias, o método escolhido foi o dialético. A investigação, de abordagem qualitativa participante, está ligada a linha de pesquisa sobre a Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, em especial, ao grupo de pesquisa sobre Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Para esta investigação foram utilizados, os pensamentos basilares de autores como Capra (2004), Morin (2002), Moigne (2000), Kuhn (2009), Araújo e Sastres (2009), Behrens (2006; 2007), Vasconcellos (2010), Verona (2008), Mizukami (1986) e Maturana e Varela (1987). As primeiras respostas já recolhidas dos dados da pesquisa, apontaram para uma vantagem estratégica na melhoria da percepção humana diante de cenários ameaçadores, pois, nesse paradigma emergente o discente toma contato com o universo sistêmico que o circunda quando no exercício de sua profissão. Para tanto, fica claro a importância de uma formação continuada do professor que atua nesse setor sob essa lente.

²⁷⁹ Dados extraídos do sítio do CENIPA em:

<http://www.cenipa.aer.mil.br/cenipa/Anexos/article/19/Panorama%20Geral%202010.pdf>. Acesso em: 20/11/2012.

²⁸⁰ Segundo Vasconcellos (2010), a definição de sistema, para Bertalanffy (1967; 1968) é um “complexo de elementos em interação” e alerta ainda para o fato de que essa interação torna os elementos do sistema mutualmente interdependente, ou seja, se ocorrer uma mudança numa de suas partes, isso acarretará mudanças nas outras. A noção de sistema emerge a noção de que o todo é mais do que a soma das partes, constituindo-se num todo integrado, cujas propriedades não podem ser reduzidas às propriedades das partes. Assim, o comportamento do todo é mais complexo que o da soma dos comportamentos das partes, ou seja, é impossível descrever o sistema considerando apenas características específicas de cada um dos seus elementos individuais. (p. 198-200).

Introdução

Nas últimas décadas o sistema educacional brasileiro vem experimentando significativas modificações no modo de pensar o processo do trabalho docente, em especial as suas teorias e as suas práticas. Esse movimento está diretamente relacionado à mudança de paradigmas das ciências, como explica Behrens (2003; 2006; 2009), os quais vêm impactando diretamente a educação. Ao longo da história humana, as ciências têm tentado explicar a nossa relação com a natureza e com o mundo, buscando um significado para a nossa própria vida, através de processos lógicos, os quais têm dado certo conforto para as inquietações de cada tempo. Assim, a reflexão humana sobre a sua própria realidade tem encontrado apoio nas investigações científicas que, comprovadas experimentalmente, transformam-se em um marco teórico, ou seja, em um paradigma.

Segundo Kuhn (2009), paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. (p. 13). Na visão de Behrens e Oliari (2007), “o ser humano constrói seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, pois eles funcionam como os “óculos” com que se efetua a leitura da realidade”. (p. 55). Assim, durante o período em que um paradigma prevalece, podemos dizer que é ele que guia os pensamentos e as ações da sociedade onde surgiu.

Em síntese, poder-se-á dizer que grande parte dos problemas da educação tem decorrido do modelo de ciência que prevalece num dado momento histórico e que acabam impactando diretamente nas práticas pedagógicas que orientam as ações docentes.

Assim, o paradigma conservador tem imprimido à educação, certa conformação com a visão fragmentada da realidade, permitindo a reprodução do conhecimento por meio de metodologias assentes na cópia, na memorização e na reprodução objetivada a um específico resultado. Entretanto, o exercício docente, de acordo com Masetto (2003), Tardif (2004) e Zabalza (2004), exige formação e competências específicas, que vão além de possuir um diploma de graduação, de mestre ou de doutor. Autores como Pimenta e Anastasiou (2002), também apontam que a formação do professor no nível *stricto sensu* não tem sido suficiente para uma pedagogia significativa e adequada à atual realidade escolar, uma vez que priorizam a pesquisa e não o ensino. Ora a docência exige do professor não só conhecimentos específicos sobre a sua área de formação e atuação, como também o conhecimento sobre as teorias e as práticas pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, sistematizados para ambientes complexos e interconectados que caracterizam o estilo de vida e de trabalho de nossa sociedade.

O desafio da formação e das práticas docentes, sob a ótica da epistemologia da complexidade, reside então, no esforço de provocar aprendizagens que preparem os alunos para a vida e o trabalho, mas que, simultaneamente, contemple as situações da vida e do trabalho durante a formação. Ou seja, os alunos e os professores buscam e trabalham informações de forma a produzir conhecimento significativo para a vida e para o trabalho e não apenas para o aluno fazer prova.

No quadro destas ideias, o problema da investigação a que este texto diz respeito é caracterizar as práticas pedagógicas dos professores que atuam na formação de aviadores e as perspectivas de como elas podem contribuir para a melhoria da percepção dos futuros pilotos, a partir da epistemologia da complexidade.

A justificativa para a adoção dessa postura epistemológica se deve ao fato de que a formação de pilotos aeronáuticos no Brasil está alicerçada no modelo cartesiano, o qual parece pouco contribuir para o desenvolvimento das capacidades perceptivas dos aviadores, quando diante de cenários ameaçadores, conduzindo-os a julgamentos errôneos e a conseqüentes tomadas de decisão inapropriadas, redundando, na maioria das vezes em situações colapsais.

A despeito de esse modelo conservador vir sinalizando a sua fragilidade e a sua inconsistência, através das práticas conservadoras, limitadores e descontextualizados dos docentes, o que foi observado, nas investigações preliminares na área do saber aeronáutico, é existir certo consenso entre os docentes quanto à irrelevância do processo de aprendizagem, ou seja, para eles o importante é apenas o ensinar. Não é raro ouvir desses professores falas que refletem uma atuação conservadora e pouco significativa, como por exemplo, *“já sou formado; o problema da aprendizagem é dos alunos”*, ou, *“sou profissional e o meu saber é suficiente para a transmissão do conhecimento”* (VERONA, 2008).

Percebem-se, também entre os professores entrevistados, muitas inconsistências nas suas práticas pedagógicas e nos seus relacionamentos com os discentes, como por exemplo, as suas dificuldades em organizar as suas aulas de forma significativa, como discutir questões relativas ao exercício profissional, como, por exemplo, elaborar avaliações que privilegiem a possibilidade de aprender com o erro, como contextualizar seus temas de aulas, enfim, como preparar o discente para o exercício pleno de sua profissão, certificando-se que houve uma aprendizagem realmente contextualizada e útil.

Essas dificuldades têm sido explicadas, na grande maioria das situações investigadas, pela falta de uma formação inicial para o exercício da docência, além de uma formação pedagógica aplicada à área do saber de sua atuação, como, por exemplo, a que está sendo investigada: a formação de pilotos aeronáuticos.

Assim, a partir da tripla relação que se estabelece entre o ser humano (aviador), a máquina (aeronaves) e o meio (aéreo), as investigações têm buscado compreender as inconsistências e fragilidades das práticas pedagógicas dos docentes que atuam na formação de aviadores e a real possibilidade da emergência de um processo de formação e preparação desses docentes no âmbito do pensamento sistêmico e da epistemologia da complexidade, as quais caracterizam majoritariamente o exercício profissional da pilotagem.

Os primeiros resultados dão conta da importância da complexidade desse sistema, revelando que a despeito dos inquestionáveis avanços das ciências aeronáuticas, das performances das aeronaves e dos inúmeros treinamentos imputados aos aviadores, a formação dos formadores desses profissionais ainda carece de um **avanço pedagógico** que propicie a aprendizagem do desenvolvimento perceptivo e intuitivo, para além do calculável e previsível, pois as condições de colapso, nas atividades aéreas, decorrem, fundamentalmente, do erro humano ao tomar uma decisão (*grifo meu*).

Dentre os inúmeros desafios para o exercício da profissão de aviador, existe um que tem sido relegado a outras instâncias que não o da aprendizagem acadêmica: a aquisição de conhecimento e prática sobre o processo cognitivo da percepção humana quando exposta à iminência de situações potencialmente perigosas, com as quais os pilotos se podem deparar durante um voo.

Esse é o caso que envolve as investigações em curso que, delimitando o universo de pesquisa ao processo de formação de aviadores, percebe na ação docente o importante fulcro deixado pelo modo mecanicista de se transmitir o conhecimento da realidade.

Desenvolvimento

A partir do final do século XIX e início do XX, a visão mecanicista, decorrente do paradigma conservador, começa a ser questionada, através de teorias científicas, embora permanecessem centradas no processo do ensino, em detrimento da busca pela eficácia da aprendizagem, cuja crença se perpetua pela modelagem das avaliações que buscam a classificação meritocrática. Dessa forma, os paradigmas emergentes ou inovadores começam a instigar a comunidade científica e os pesquisadores a empreenderem novas jornadas rumo ao estabelecimento de uma aliança que os reflitam junto à sociedade e pela sociedade.

Assim, o foco da ação docente passaria a ser a produção do conhecimento significativo e útil ao ser humano na sua complexidade relacional, sem que se desconsiderassem as formas conhecidas e o conhecimento acumulado. Dessa forma, a prática pedagógica também deve ser redirecionada para a produção do conhecimento com autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo, provocando a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação passível.

No caso da aeronáutica, embora o professor adquira ao longo do processo de sua formação conhecimentos técnico-científicos necessários para lecionar disciplinas específicas desta área do conhecimento, a maioria não adquire conhecimento suficiente para o exercício de uma prática pedagógica que permita estimular no discente a curiosidade pelo desconhecido e o gosto pela investigação, de forma interativa, significativa e contextualizada, quando diante de um fenômeno complexo.

Neste sentido, cabe a contribuição de Vasconcellos (2010) quando esclarece:

Ao contextualizar o fenômeno, ampliando o foco, o observador pode perceber em que circunstância o fenômeno acontece, verá relações intrassistêmicas e intersistêmicas, verá não mais um fenômeno, mas uma teia de fenômenos recursivamente interligados e, portanto, terá diante de si a complexidade do sistema.

Ao distinguir o dinamismo das relações presentes no sistema, o observador estará vendo um processo em curso, um sistema em constante mudança e evolução, auto-organizador, com o qual não poderá ter uma interação instrutiva, e estará, portanto assumindo a instabilidade, a imprevisibilidade e a incontrolabilidade do sistema.

Ao reconhecer sua própria participação na constituição da “realidade” com que está trabalhando, e ao validar as possíveis realidades instaladas por distinções diferentes, o observador se inclui verdadeiramente no sistema que distinguiu, com o qual passa a se perceber em acoplamento estrutural, e estará atuando nesse espaço de intersubjetividade que constitui com o sistema com que trabalha [...]. (p. 151).

Tais considerações se aplicam perfeitamente a uma nova teoria pedagógica que possa permitir práticas docentes mais adequadas à formação de pilotos de aeronaves, dentro de uma perspectiva paradigmática que, ao abarcar a ciência tradicional, avance em direção a um contexto complexo, instável e intersubjetivo, categorias que contemplam o ensino aeronáutico.

Dessa forma, o questionamento levantado é de que se a Epistemologia da Complexidade, fundamentada pela teoria sistêmica²⁸¹ e tomada como categoria de análise²⁸² forem aplicadas, em concomitância com as atuais teorias e práticas pedagógicas dos professores que atuam na formação de aviadores, existe a possibilidade de que lhes sejam ensinadas teorias e práticas sobre a visão da totalidade e da globalidade, permitindo-lhes ensinar a intuir, a perceber, a contextualizar, a interpretar e decidir assertivamente, em proveito da segurança de voo.

O objetivo é que os professores aprendam a ensinar os futuros aviadores a ver o todo, de forma contextualizada e sistêmica, proporcionando-lhes a oportunidade de reunir subsídios que lhes permitam reconhecer o processo de interatividade entre a aeronave e o meio aéreo, distinguindo o todo de um simples aglomerado de partes independentes que as compõem.

O suporte de minhas inquietações acadêmicas decorre das estatísticas acerca dos acidentes aéreos, divulgadas pela autoridade aeronáutica brasileira (CENIPA)²⁸³, que revelam como principal fator contribuinte dos acidentes aéreos, por tipo de incidência, o **deficiente julgamento**, contribuindo em 58,1% dos casos investigados. Desses casos, em aproximadamente 75%²⁸⁴ houve **falha humana na tomada de decisão**. (*grifos meus*). A partir dessas estatísticas realísticas, volto o olhar sobre o grau de validade e funcionalidade, enquanto categorias de análise, das atuais práticas pedagógicas dos professores que atuam na docência direcionada à pilotagem de aeronaves, assim como aos fatores contribuintes dessas práticas claudicantes, na expectativa de poder contribuir com a compreensão dessas categorias e anunciar um possível caminho epistemológico – que certamente irá se desdobrar em muitos outros – para a melhoria do ensino e da aprendizagem aeronáutica, tendo por consequência a possibilidade de melhoria dos índices de acidentes aéreos no Brasil, que poderão ser verificados no futuro.

As investigações preliminares têm encetado na direção de que, para além do calculável e do previsível, existe a possibilidade de aprender e a desenvolver a percepção intuitiva acerca de situações ameaçadoras, que possam levar ao colapso nas atividades aéreas e que muito mais que adequações curriculares, essa possibilidade depende, fundamentalmente, de um processo de formação inicial e continuada do docente.

Essas formações devem privilegiar, além das práticas pertinentes à atividade aérea, outras práticas que permitam a compreensão e o desenvolvimento da percepção intuitiva humana, de forma que a relação entre homem, aeronave e espaço aéreo, seja percebida de forma sistêmica e contextualizada, num típico processo de emergência paradigmática transformadora.

Assim, o objetivo geral da investigação é o de analisar a relevância do emprego da epistemologia da complexidade, nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na área do ensino aeronáutico, de

²⁸¹ A dialética como lógica e teoria do conhecimento entende que a definição das categorias estabelece o princípio organizador dos dados e informações coletadas, "a partir da finalidade de pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância" (KUENZER, 1998, p.62).

²⁸² CENIPA: Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeronáuticos. Órgão ligado ao Comando da Aeronáutica tem por objetivo a análise técnico-científica de um acidente ou incidente aeronáutico dos quais se retiram valiosos ensinamentos, como por exemplo, os fatores contribuintes desses eventos. Esse aprendizado, transformado em linguagem apropriada é traduzido em recomendações de segurança específicas e objetivas para os fatos analisados, acarretando o cumprimento de ações ou medidas que possibilitem o aumento da segurança nas atividades aéreas e a consequente redução dos índices desses eventos.

²⁸³ Dados extraídos do sítio do CENIPA em:

<http://www.cenipa.aer.mil.br/cenipa/Anexos/article/19/Panorama%20Geral%202010.pdf>. Acesso em: 20/11/2012.

²⁸⁴ Em termos gerais, segundo Maturana e Varela (2001), "a ontogenia é a história de mudanças estruturais de uma unidade, sem que esta perca a sua organização. Essa contínua modificação estrutural ocorre na unidade a cada momento, ou como uma alteração desencadeada por interações provenientes do meio onde ela se encontra ou como resultado de sua dinâmica interna" (p. 86).

forma a poderem ensinar o futuro aviador brasileiro, a perceber o todo contextualizado que o envolve, permitindo-lhes evitarem ou mitigarem situações potencialmente perigosas durante o voo.

Na expectativa de aprofundamento do processo investigativo, que parametrizaram a pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) Detectar como o paradigma conservador tem influenciado as práticas pedagógicas dos professores engajados na formação dos aviadores, em relação ao desenvolvimento da capacidade perceptiva dos pilotos quando expostos a situações potencialmente perigosas;
- b) Investigar o impacto que a adoção de um paradigma emergente, baseado na Epistemologia da Complexidade, pode provocar sobre a capacidade de desenvolvimento da percepção dos futuros aviadores, pelos docentes, de forma a auxiliá-los nas tomadas de decisão;
- c) Caracterizar a docência na Educação Superior à luz do paradigma da complexidade; e
- d) Caracterizar a legislação, diretrizes curriculares, e perfil do egresso na graduação em Ciências Aeronáuticas e o processo de formação inicial do docente que atua nessa área do saber.

As categorias de pesquisa estão relacionadas com as teorias e as práticas pedagógicas dos professores que atuam no ensino aeronáutico, a Epistemologia da Complexidade, a Teoria Sistêmica, a percepção humana e os fatores contribuintes conhecidos e pesquisados dos acidentes aéreos, por tipo de ocorrências. O universo investigado foi delimitado pelos Cursos de Formação de Pilotos Civis de Aeronaves, no Estado do Paraná, Brasil.

Por se tratar de uma investigação que está focada na contraposição e nas contradições de ideias que levam a outras ideias, ou, num caminho entre ideias e que busca elementos conflitantes entre dois ou mais fatos para explicar uma nova situação decorrente desse conflito, o método investigativo escolhido foi o dialético. Entretanto, essa investigação não buscou abandonar a separabilidade das partes para colocá-la no pedestal da inseparabilidade, mas, ao contrário, a caminhada consistiu, conforme sugere Moigne e Morin (2000) em

[...] fazer um ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. [...] Não se trata de opor um holismo global e vazio a um reducionismo sistemático; trata-se de ligar o concreto das partes à totalidade. (p. 205).

Para se percorrer o caminho traçado pelo método dialético, a investigação buscou a articulação entre o pensamento sistêmico e complexo, a partir das propostas de Edgar Morin (2010; 2011), Ludwig von Bertalanffy (2012), Maturana e Varela (2001), Fritjot Capra (2004), Maria Vasconcelos (2010), Maria Cândida Moraes (1997; 2010; 2012), entre outros, enquanto forma de ultrapassar o pensamento disjuntivo que caracteriza o atual paradigma conservador.

O processo investigatório tem permitido analisar o atual paradigma educacional que comporta teorias e práticas pedagógicas de docentes, por meio de suas ações, e de compará-las com as premissas teóricas propostas pelo uso da epistemologia da complexidade, sob a ótica sistêmica aplicada ao processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva dialética, o estudo de caso tornou-se a modalidade investigativa mais adequada, partindo essencialmente de uma prática formativa aplicada a um determinado campo da atividade humana, exigindo a participação efetiva de todos os envolvidos, tornando-se “[...] um

procedimento de reflexão aplicada em virtude de uma situação em particular a modificar [...] implicada em um campo concreto em torno de um grupo de atores reais.” (DIONNE, 2007, p.48).

Os instrumentos utilizados na investigação têm sido a pesquisa participativa, a escrita estruturada e a entrevista voluntária. Para esta investigação foram utilizados, também, os pensamentos basilares de autores como Capra (2005), Morin (2002), Moigne e Morin (2000), Kuhn (2009), Araújo e Sastre (2009), Behrens (2006; 2009), Vasconcellos (2010), Verona (2008), Mizukami (1986; 2002), entre outros, os quais vêm propondo a superação do paradigma conservador como uma oportunidade de estabelecimento de um processo de superação, onde o todo sistêmico pode ser construído em conjunto, por intermédio de uma visão holística e progressista cujo foco passa a ser a aprendizagem cooperativa e significativa.

Paradigmas conservadores e inovadores

A questão dos paradigmas na formação de professores tem gerado inúmeros desafios tanto de superação quanto de adequação. Para Behrens (2006), “os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula” (p. 441).

Assim, tentar entender os paradigmas da educação, que caracterizam cada tempo histórico, demanda a compreensão da dualidade entre os paradigmas conservadores e os inovadores e suas influências sobre as ações que envolvem a formação dos professores. A abordagem *paradigmática conservadora* na formação de professores está baseada na racionalidade newtoniana-cartesiana, que privilegia o treinamento e a capacitação, num típico processo de distanciamento entre teoria e prática, contemplando a reprodução do conhecimento. As suas principais ferramentas são o treinamento e a capacitação. O treinamento prepara os profissionais para uma dada tarefa, por meio da modelagem, visando à conformação, cujo objetivo é a mudança comportamental em função da busca pela resposta desejada. A capacitação, também conhecida como qualificação profissional, tem como finalidade a preparação de recursos humanos para repetir tarefas, segundo a crescente e contínua evolução das tecnologias.

Estas duas ferramentas são de grande valia para a formação de determinados profissionais que executam tarefas repetitivas por intermédio, ou através do emprego, de máquinas e equipamentos automatizados ou robotizados, como é o caso da produção industrial em série.

A abordagem *paradigmática inovadora* na formação de professores está baseada no paradigma da complexidade, que privilegia uma visão mais crítica, reflexiva e transformadora da educação, enquanto processo de formação. Dessa forma, o Paradigma da Complexidade sugere um significativo avanço sobre a lógica linear objetivada, na direção da visão da totalidade e da interconectividade da vida, processo esse que impacta diretamente na formação de professores, requerendo contínuos esforços de aperfeiçoamentos e de transformação das suas práticas.

Esse processo exige um momento de *formação inicial* que demanda um enfoque multidimensional através da interconexão entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico. Para tanto, as metodologias transformadoras incluem o uso de recursos tecnológicos com criticidade e conhecimento da disciplina. Exige-se também do professor, uma *formação contínua, continuada ou em exercício*, que demanda o levantamento das necessidades desses professores, com o intuito de, atuando sobre elas, se sigam

procedimentos que possam gerar mudanças nas práticas pedagógicas, as quais incluem a visão da totalidade e da interconectividade das partes.

É importante fazer uma ressalva para que esse posicionamento epistemológico não se confunda com a necessidade acadêmica de se construir currículos inter, trans ou multidisciplinares, na expectativa de se propiciar solução imediata às inúmeras e complexas questões que expressam a emergência de um novo paradigma educacional e que afeta diretamente a formação de formadores.

A inevitável superação do pensar tecnicista e materialista vem sugerindo também uma educação que possa reconduzir o ser humano em sua unicidade com a vida e com o mundo. Esse novo paradigma, segundo Capra (2004),

[...] pode ser chamado de uma visão holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes isoladas. Pode também ser denominada visão ecológica [que] reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza. (p. 25).

Para Yus (2002), a educação holística está baseada no princípio da interconexão e da globalidade, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem que estimule as conexões entre as disciplinas e os alunos, buscando um equilíbrio dinâmico nas situações de aprendizagem, ou seja, o aluno passa a ser visto como um indivíduo global, formado por corpo, mente, emoções e espírito.

A partir desses pressupostos, o autor entende que, é “dentro dessa fragmentação que a educação holística pretende restabelecer as conexões em todas as esferas da vida”. (YUS, 2002, p. 14). Também Zabala (2002) entende que é possível organizar conteúdos curriculares a partir da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, num caminho para a metadisciplinaridade, cujo enfoque globalizador implicaria aproximar-se

[...] dos objetos de estudo a partir de uma ótica global que tenta reconhecer sua essência e na qual as disciplinas não são o ponto de partida, mas sim o meio de que dispomos para conhecer uma realidade que é global e holística. (p. 34).

No quadro destas ideias, parece necessário que o professor, em formação inicial ou continuada, integre bidirecionalmente a ação à reflexão, construa o seu saber e fazer pedagógico, especialmente no contexto acadêmico da sua formação inicial e crie condições para que o aluno experiencie situações que o levem a refletir, enfrentar desafios, buscar soluções, descobrir as relações que estabelece com os diferentes saberes, além de sentir-se capaz de agir e transformar, quando necessário, a realidade em que atua.

Relação com a produção na área de formação docente

A investigação de abordagem qualitativa faz parte da linha de pesquisa sobre a Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, em especial, no grupo de pesquisa sobre Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP), com o projeto intitulado Formação Pedagógica do Professor Universitário, todos pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

As discussões e estudos epistemológicos têm ganhado força e relevância através dos Seminários de Aprofundamento da linha de pesquisa sobre Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, dentro do programa de doutoramento. Nas discussões do grupo PEFOP, foi possível levantar a suspeita de que as teorias e práticas dos formadores de pilotos de aeronaves – os quais também foram formados segundo os ditames do paradigma conservador – sejam insuficientes para despertar no futuro piloto a percepção intuitiva do inusitado, permitindo o reconhecimento e a interpretação de sistemas complexos, a fim de tomarem decisões adequadas.

Conclusão

Na sequência das ideias que ao longo deste texto foram desenvolvidas, conclui-se ser importante uma teoria pedagógica que possa permitir práticas docentes mais adequadas à formação de pilotos de aeronaves, dentro de uma perspectiva paradigmática que ao abarcar a ciência tradicional, avance em direção a um contexto complexo, instável e intersubjetivo, categorias que contemplam plenamente o ensino aeronáutico.

Esse pensar pode levar à construção de conhecimentos que definam um campo de atuação para a atividade aérea, cujo objeto de estudo conduza tanto os profissionais como os pesquisadores da aeronáutica, na direção de uma epistemologia que a caracterize, inserindo-a no universo da ciência que seria a “*aeronauticologia*”. (grifo meu). Essa nova ciência pode ser a pedra fundamental para estudos de uma episteme que conduza os profissionais da educação a adotarem práticas pedagógicas mais consistentes e pertinentes à atividade aérea.

Esse pensamento sugere que cabe ao docente a necessidade de conhecer a lógica do mundo do trabalho no qual é parte integrante, bem como as relações sociais que se estabelecem por meio das suas práticas cotidianas, buscando compreender os processos escolares e não escolares que devem ser incorporados aos seus projetos e práticas pedagógicas, através do uso da tecnologia.

Assim, a educação passa a ser influenciada pelo avanço tecnológico. Segundo Küenzer (1998), a

[...] superação do taylorismo/fordismo pelas novas formas de organização e gestão do sistema produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, [cuja base] é a microeletrônica com suas decorrentes inovações nas áreas de materiais e equipamentos, vem causar profundos impactos sobre os processos pedagógicos. (p. 108).

Esses novos impactos têm afetado diretamente a formação dos profissionais da educação, exigindo deles a necessidade do domínio de conteúdos não só tecnológicos, como também os pertinentes à preservação da vida, do meio ambiente, da ética e da solidariedade.

Assim, a emergência desse novo paradigma educacional deve atender aos princípios de manutenção da vida e reconhecer a complexidade contextualizada das interações humanas como o seu próprio *habitat*. É preciso que se caminhe na direção de uma ontogenia²⁸⁵ que afirme a filogenia²⁸⁶ da espécie humana que se caracteriza pela capacidade de escolha e de decisão.

²⁸⁵ Ainda, segundo Maturana e Varela (2001), “filogenia é uma sucessão de formas orgânicas geradas sequencialmente por relações produtivas [cuja] mudanças experimentadas ao longo da filogenia constituem a alteração filogenética ou evolutiva” (p. 117).

Durante a investigação pudemos verificar ainda, que no currículo de formação de discentes dos cursos de formação de pilotos no Brasil – que é previsto pela Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC) – não é contemplado um tipo de formação ampla e contextualizada, conforme sugere o fragmento extraído do Manual de Curso de Formação de Piloto Privado de Avião (PP-A), no item 7.1.1 do MCA 58-3/2004:

PARTE TEÓRICA:

A parte teórica do curso é composta por uma palestra e dez disciplinas, que se distribuem pelas três áreas curriculares:

a) área básica – a palestra e as disciplinas que tratam das regulamentações que norteiam o funcionamento da aviação civil, a formação do piloto privado-avião e a estrutura e o funcionamento do sistema de Segurança de Voo;

b) área técnica – as disciplinas diretamente voltadas para a atividade de voo, destinadas a desenvolver a capacitação funcional e a preparação operativa dos futuros PP-A; e

c) área complementar – as disciplinas exclusivamente voltadas para a proteção e a preservação da saúde do piloto, ao mesmo tempo em que o conscientizam e o preparam para agir com correção em situações adversas, após a ocorrência de um sinistro, se as condições o permitirem. (p. 32).

No item 7.2 do mesmo Manual de Curso (MCA 58-3/2004) pode-se ver a grade curricular prevista:

PARTE TEÓRICA			
Áreas Curriculares	Palestra/Disciplina	Carga Horária	
		Horas-aula	Horas voo
Básica	Palestra “O Piloto Privado-Avião”	03	-
	A Aviação Civil	03	-
	Regulamentação da Aviação Civil	09	-
	Segurança de Voo	12	-
Técnica	Conhecimentos Técnicos de Aeronaves	33	-
	Meteorologia	42	-
	Teoria de Voo	48	-
	Regulamentos de Tráfego Aéreo	39	-
	Navegação Aérea	66	-

Nota do autor: Nessa investigação os termos “ontogenia” e “filogenia” estão relacionados a processos mentais e da evolução da mente, cuja preocupação visa encontrar elementos epistemológicos para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem, das percepções e das interações provenientes dos meios onde se encontram.

²⁸⁶ Mestre em Educação. Universidade Católica de Brasília (Brasil). E-mail: aveigadossantos@gmail.com.

Complementar	Medicina de Aviação	112	-
	Combate ao Fogo em Aeronaves	03	-
TOTAL DA PARTE TEÓRICA		270	-

Quadro 1: Grade Curricular do Manual de Curso de Formação de Piloto Privado de Avião.

Fonte: Manual do Curso “Piloto Privado-Avião”, conforme Portaria DAC Nº 954/DGAC, 27 de agosto de 2004 (MCA 58-3).

As investigações e análises documentais sugerem, ainda, a não exigência de que o docente deva possuir qualquer tipo de conhecimento sobre teorias ou epistemologias que contemplem a complexidade sistêmica que caracterizam as relações e as interações que se estabelecem entre o aviador, a aeronave e o meio aéreo, onde as aeronaves operam.

Tais fatos enchem questionamentos, a partir das estatísticas de acidentes aéreos decorrentes de “falha humana”, quando das tomadas de decisão pelos pilotos, conforme os índices já mencionados, ou seja, novas pesquisas devem ser desenvolvidas num futuro próximo para que se verifique a validade da atual investigação, cujo objetivo é a melhoria na diminuição dos índices de acidentes aéreos no Brasil.

O que se observou foi ainda a forte influência do paradigma conservador sobre o trabalho docente dos formadores de aviadores, que persiste em privilegiar o ensino fragmentado e descontextualizado. A pesquisa mostrou, entretanto, que a teoria da complexidade pode se tornar a chave mestra do processo de religação dos saberes existentes com novos saberes que dão significância ao exercício da profissão de aviador, como o desenvolvimento da cognição perceptiva de eventos ameaçadores à atividade aérea. Diante desses fatos cabe aos legisladores educacionais brasileiros, em conjunto com o pensar dos educadores dessa área, repensarem as diretrizes curriculares dos cursos superiores de ciências aeronáuticas para essa nova realidade desafiadora.

Referências

Araújo, Ulisses Ferreira, & Sastre, Genoveva (2009) (Orgs.). Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus.

Behrens, Marilda Aparecida (2003). A formação pedagógica e os desafios no mundo moderno. In Masetto, Marcos Tarciso. (Org.). Docência na Universidade. Campinas: Papirus.

Behrens, Marilda Aparecida (2006). Paradigma da Complexidade: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes.

Behrens, Marilda Aparecida & Oliari, Anadir Luiza Thomé (2007). A Evolução dos Paradigmas na Educação: Do pensamento científico tradicional a complexidade. Revista Diálogo Educacional. Vol.7, n.22, pp. 53-66, Retirado em Setembro 19, 2012 de

<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1573&dd99=view>.

Behrens, Marilda Aparecida (2009). O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes.

- Bertalanfy, Ludwig von (2012). Teoria Geral dos Sistemas: Fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis: Vozes.
- Capra, Fritjof (2004). A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix.
- Capra, Fritjof (2005). As Conexões Ocultas: Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix.
- Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeronáuticos. CENIPA/BRASIL. Dados estatísticos de acidentes aeronáuticos entre 2002 e 2011. Retirado em Novembro 20, 2012 de <http://www.cenipa.aer.mil.br/cenipa/Anexos/article/19/Panorama%20Geral%202010.pdf>.
- Dionne, Hugues (2007). A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Brasília: Liber Livro Editora.
- Kuenzer, Acacia Zeneida (1998). A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação & Sociedade. vol.19, n.63, pp. 105-125. Retirado em Dezembro 13, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Kuhn, Thomas Samuel (2009). A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva.
- Maturana, Humberto Romesín & Varela, Francisco Javier (2001). A Árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena.
- Masetto, Marcos Tarciso (2003). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In Masetto, Marcos Tarciso (Org.). Docência na Universidade. Campinas: Papirus.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (1986). Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti & Reali, Maria de Medeiros Rodrigues (2002) (Orgs.). Aprendizagem profissional da docência: Saberes, contextos e práticas. São Paulo: Edufscar.
- Moigne, Jean-Louis Le & Morin, Edgar (2000). A inteligência da Complexidade. São Paulo: Peirópolis.
- Moraes, Maria Cândida (1997). O paradigma Educacional Emergente. Campinas: Papirus.
- Moraes, Maria Cândida & Navas, Juan Miguel Batallosa (2010) (Orgs.). Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Moraes, Maria Cândida & Almeida, Maria da Conceição (2012) (Orgs.). Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente: Por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Morin, Edgar (2010). Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar (2011). Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Sulina.
- Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, Léa das Graças Camargo (2002). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.
- Tardif, Maurice (2004). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Vanconcellos, Maria José Esteves de (2010). Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus.

- Verona, Luis Antonio (2008). Formação Docente Para o Ensino Superior Tecnológico Aeronáutico. Curitiba: Juruá.
- Yus, Rafael (2002). Educação integral: Uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre, Artmed.
- Zabala, Antoni (2002). Enfoque globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, Miguel Angel (2004). O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Governança do ensino superior privado: impacto sobre o trabalho docente

Aline Veiga dos Santos²⁸⁷, Vera Lúcia Jacob Chaves²⁸⁸, Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif²⁸⁹

Resumo

Esse artigo discute o impacto do atual modelo de governança, do ensino superior privado brasileiro, nas condições de trabalho dos docentes. O texto faz uma análise do relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito instaurada em 2011 (que apurou a real situação do ensino superior praticado pelo segmento privado no âmbito do Estado de São Paulo) e apresenta uma análise da produção científica realizada no Brasil acerca do trabalho docente em instituições privadas nos últimos dez anos. O texto parte de dois eixos analíticos: a) governança e empresariamento do ensino superior; b) condições de trabalho dos docentes na era de mercantilização. A metodologia utilizada nesse estudo foi a pesquisa bibliográfica e documental. O texto problematiza em que medida o atual modelo de governança educacional intensifica a exploração do trabalhador docente e, conseqüentemente, compromete a qualidade da educação. Questiona como estão as condições e relações de trabalho dos professores, nesse cenário de expansão e transformação da educação em mercadoria. Interpretar a natureza do trabalho docente no contexto da governança educacional brasileira é um grande desafio, ainda mais quando falamos da iniciativa privada, que domina o setor. É imperioso que as condições de trabalho dessa categoria sejam melhor investigadas, haja vista que estudos e pesquisas nacionais em torno dessa temática ainda são pouco discutidos e explorados.

Palavras-chave: Governança. Ensino superior privado. Docente. Condições de trabalho.

Introdução

As mudanças no ensino superior brasileiro, a partir da década de 1990, ocorreram em consonância com o novo modelo de gestão educacional implantado no Estado brasileiro. A dinâmica financeira, ao se sobrepor à dinâmica acadêmica, acelerou a mercantilização do setor e trouxe conseqüências marcantes, tais como: expansão vertiginosa das instituições privadas, abertura de capital, formação dos oligopólios, internacionalização, exploração do corpo docente e perda considerável da qualidade.

Com o domínio do setor, os empresários da educação criaram novas formas organizacionais que repercutiram diretamente nas condições de trabalho dos docentes e trouxeram danos materiais e imateriais, interferindo na qualidade de seu trabalho e na sua saúde física e mental. “Quando falamos de expansão do ensino superior privado nos anos 90 e seus efeitos sobre o trabalho docente, estamos pensando, na verdade, nas conseqüências humanas das iniciativas de mercado. A compreensão do trabalhar na atual fase do capitalismo passa, necessariamente, por esse entendimento.” (Agra, 2012: 12).

²⁸⁷ Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (Brasil). E-mail: veraluciajacob@gmail.com.

²⁸⁸ Doutora em Política Social e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (Brasil). E-mail: ranilceguimaraes@yahoo.com.br.

²⁸⁹ No mês de abril, a Anhanguera Educacional, maior empresa de educação superior do Brasil, incorporou-se à Kroton que se tornou a maior empresa em número de alunos no mundo. A negociação representa um novo ciclo no setor privado do país, posto que a Kroton passou a ter uma carteira com aproximadamente 1 milhão de alunos, o que representa o controle de 15% dos alunos matriculados no ensino superior.

Destarte, é imperativo discutir e investigar as condições de trabalho dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior privadas (IESPs) brasileiras, uma vez que mais da metade das funções docentes, no ensino superior, está no setor privado, o que corresponde a 214.546 (62,12%) dentro de um contexto de 345.335 (100%) funções docentes em exercício (Brasil, 2012b).

Esse artigo parte de dois eixos analíticos: a) governança e empresariamento do ensino superior; b) condições de trabalho dos docentes que atuam no setor privado na era de mercantilização. Pretende-se apresentar, de forma resumida, dados os limites postos, uma análise do relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) instaurada em 2011 (que apurou a real situação do ensino superior privado no âmbito do Estado de São Paulo), bem como uma breve análise da produção científica realizada no Brasil acerca do trabalho docente nos últimos dez anos. Procurou-se destacar o que os estudiosos vêm desvelando acerca das condições e relações de trabalho dos docentes nas IESPs. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental. Destarte, partiu-se do seguinte questionamento: nesse cenário de expansão e transformação da educação em mercadoria, como estão as condições e relações de trabalho dos professores que atuam nas IESPs?

A governança da educação superior – empresariamento do setor

O termo governança é originário do campo da administração e tem seu enfoque voltado para a governança corporativa. A partir da década de 1980, a expressão governança adentrou na esfera educacional e foi difundida por meio do documento *Governance and Development* do Banco Mundial divulgado em 1992, e, desde então, passou a fazer parte de documentos elaborados por outras agências internacionais (Tavares, 2011).

Para Alves (2012: 135), a “governança tem sua origem e seu foco no conjunto das relações de uma organização: relações interpessoais, relações de poder; processo de comunicação e processo decisório”. Portanto, a governança cria condições para que a racionalidade, a objetividade e as ciências gerenciais imperem sobre as expectativas pessoais, tanto no âmbito dos sistemas quanto das instituições.

Dale (2010) acrescenta que a governança significa a “coordenação da coordenação”, desse modo as atividades são desempenhadas por um amplo leque de outros agentes que não o Estado (embora este continue atuando em vários conjuntos de escalas que vão do local ao global). O nível de intervenção e comprometimento com as atividades dependerá da força política das instituições de coordenação, que podem atuar individualmente ou em parceria. Os Estados-Nações, que até pouco tempo regulavam o setor, foram amplamente alterados, com uma consequência muito significativa para uma sociologia da educação que partiu do princípio de que a base da educação é “nacional”.

No Brasil, presenciamos a forte influência das agências internacionais (Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, entre outras), dos grandes grupos educacionais (Kroton Educacional²⁹⁰, Estácio Participações, Sistema Educacional Brasileiro-SEB, Grupo Ser Educacional, entre

²⁹⁰ O Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) foi instituído pela Lei nº 10.260/2001, tendo como origem a Medida Provisória nº 1.827/1999, e tem por finalidade financiar a graduação na educação superior privada por meio do sistema de empréstimo adquirido pelos estudantes junto à Caixa Econômica Federal (Brasil, 2010).

outros) e do mercado na formulação, implementação e direcionamento das políticas públicas. O modelo vigente dá voz ao mercado, visto que o Estado introduziu regras em prol do capital financeiro.

A governança da educação superior brasileira promoveu políticas que redefiniram as funções e as políticas estatais. Nesse cenário, a educação que era vista com bem público passou a ser um produto, alvo de disputas em um mercado altamente rentável (Guimarães-Iosif & Santos, 2012). A nova gestão pública, comumente denominada governança, é o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo. Rizvi e Lingard (2010) assinalam que os governos nacionais não são mais a única fonte de autoridade política e representam os interesses de toda uma gama de atores políticos, tanto nacionais quanto internacionais, que fazem parte da nova concepção de gestão pública e de atuação do Estado.

A governança requer novos modelos de gestão que perpassam os tradicionais e despertam novas ações por parte do governo. Uma primeira característica desse novo modelo de gestão se relaciona com a regulação. Para Barroso (2005: 733), “a regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema”. Em relação a institucionalização das políticas educacionais, a regulação vem caracterizando a flexibilização do processo e a rigidez na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados. A segunda está voltada para a oferta. Seguindo as orientações do ajuste neoliberal às economias nacionais, o Estado foi se afastando do papel de provedor e a esfera privada foi se expandindo e ocupando seu espaço de forma acelerada. Como efeito, o mercado privado consolidou-se no setor educacional e vem estabelecendo mudanças substantivas na gestão das instituições, nas relações de trabalho e nos objetivos da universidade. A terceira diz respeito ao financiamento – o Estado brasileiro, nas últimas décadas, passou a financiar a oferta de vagas nas IESPs, por meio do FIES²⁹¹, PROUNI²⁹² e o mais recente PROIES²⁹³. Os fundos públicos estão sendo direcionados aos investimentos privados.

As reformas implantadas, a partir da década de 1990, promoveram o crescimento expressivo do ensino superior, que passou à nova tipologia denominada setor privado, estimulando a concorrência entre as instituições de ensino superior (IES). Situação em que se admitiu a categoria das instituições com fins lucrativos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi o marco da reforma instalada no País. O dispositivo legal consentiu que o Estado assumisse o controle e a gestão das políticas educacionais e promoveu a liberalização da oferta da educação superior à iniciativa privada (Chaves, 2010). A educação superior passou a contar com o interesse de múltiplos atores, instigados por diferentes motivações.

As mudanças no papel do Estado são retratadas nas ações governamentais. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi ministrada a reforma brasileira mais marcante: minimização do papel social do Estado, interpenetração das esferas públicas e privadas; privatização dos setores públicos; forte influência dos agentes internacionais; desenvolvimento orientado para o mercado. Essas mudanças não só atingiram o setor econômico, mas também, e principalmente, o educacional. O governo Lula (2003-2010)

²⁹¹ O Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Medida Provisória nº 213/2004, convertida na Lei nº 11.096/2005, regulamentada, esta última, pelo Decreto nº 5.493/2005, é um programa do governo federal que tem como objetivo permitir o acesso da população de baixa renda ao estudo universitário por meio da concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais (50% e 25%) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IESPs que em contrapartida recebem isenções fiscais do governo (Brasil, 2010).

²⁹² O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), instituído pela Lei nº 12.688/2012, tem por finalidade assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de ensino superior privado com “dificuldades financeiras” por meio de um “plano de recuperação tributária” que consiste na concessão de moratória de débitos tributários federais e do seu parcelamento em até 180 meses, com a possibilidade de quitação de até 90% destas parcelas por meio da concessão de bolsas de estudo (Brasil, 2012a).

²⁹³ UEPG / PUCPR

deu continuidade às medidas instituídas no governo anterior, diluindo a fronteira entre o público e o privado mercantil. A partir de 2007, ocorreram mudanças mais profundas na área da educação superior: abertura de ações na bolsa de valores e parcerias (fusões e aquisições institucionais) envolvendo grandes grupos nacionais e internacionais. As políticas educacionais vigentes estão em consonância às propostas neoliberais. Há um grande movimento a favor da intensificação das privatizações, da terceirização dos serviços, da informalização, fatores estes que conduzem o trabalho docente ao maior grau de precarização. Na mesma esteira, no atual governo, Dilma Rousseff (2011-até hoje), essas atividades vem se perpetuando com o crescimento vertiginoso dos grandes grupos educacionais e a compra de IESPs por grupos estrangeiros e com o Estado financiando a educação superior nas instituições privadas.

Saurin (2011, p. 2) esclarece que “nas IES estão reproduzidos, em miniatura, os representantes de grupos de interesse da sociedade como um todo”. Trata-se de um cenário de tensão, de conflitos entre agentes e agências, de métodos e técnicas, de propósitos e de forças representativas de grupos de interesses (Estado, mercado, partidos políticos, mídia, setores da economia). O contraponto é que o Estado e o mercado esqueceram que as IES são antes de tudo uma casa de educação que presta sempre um serviço público e de interesse público, mesmo quando ofertado pelo setor privado.

Nesse escopo, as IESPs são consideradas como empresas convencionais, inseridas no campo mercadológico, os alunos como clientes e os docentes como força de trabalho que produzem mais-valia para o empregador. Para se manterem em um ambiente altamente competitivo, as IESPs aderiram ao modelo de governança corporativa. Conforme o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa – IBGC (2009: 19), “Governança Corporativa é o sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre proprietários, Conselho de Administração, Diretoria e Órgãos de Controle”, ou seja, as práticas propostas transformam princípios em diretrizes objetivas, alinhando os interesses com a finalidade de sustentar e valorizar a organização.

Da forma como vem sendo conduzida a governança das IESPs, o critério decisivo é descobrir o nicho de mercado que garante mais lucro. Essa realidade é muito impactante, pois afeta diretamente o projeto social nacional, o trabalho dos docentes, as atividades pedagógicas e a qualidade do ensino. Essas questões não têm sido discutidas e investigadas pelo Estado tanto quanto deveriam.

Em 2011, foi instaurada uma CPI na Assembleia Legislativa de São Paulo para apurar a real situação do ensino superior privado no Estado. O objeto de investigação foi a expansão das instituições a partir da década de 1990; a financeirização, a desnacionalização, a mercantilização do ensino nos anos 2000; a inserção de capital estrangeiro no setor; a formação dos conglomerados (por meio das fusões e aquisições institucionais); e as implicações desses processos na autonomia universitária, na qualidade do ensino e nas condições de trabalho dos docentes. Especialistas, agentes públicos, líderes de organizações da sociedade civil e do setor privado foram convidados a prestar depoimentos, contribuindo para o melhor esclarecimento dos fatos.

O relatório da CPI demonstra que o gigantismo econômico-financeiro instalado no país vem precarizando o ensino e destruindo a carreira docente – se é que um dia já existiu. Os fatos foram constatados nas considerações dos depoentes (São Paulo, 2012):

- a) Madalena Guasco Peixoto, do Conselho Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), salientou que “o fenômeno da desnacionalização do ensino superior começou

em 2005 e é produto da expansão desenfreada na década de 1990” (São Paulo, 2012: 4). Para Madalena, o rápido processo de formação de conglomerados no ensino superior caracteriza a desnacionalização do setor. As consequências desse processo podem ser vistas no ABC paulista e em Osasco, onde os grupos Anhanguera e Metodista dominam o setor: quando um professor é demitido, não consegue mais exercer a profissão na região, o que legitima a formação de oligopólios. Apesar de a educação ser livre à iniciativa privada, deve ser regulada devido a sua função social.

- b) Eunice Durham, do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da USP (NUPES), declarou que a venda de instituições para grupos de capital estrangeiro é um problema, pois eles compram instituições em funcionamento, pagando pela instituição e pelo reconhecimento no Ministério da Educação e Cultura (MEC). É preciso haver um controle maior durante a abertura dos cursos, pois depois de abertos, é muito difícil fechar. Para a professora, “o lucro é ao mesmo tempo um instrumento muito ágil e deformante no ensino, pois o público que procura cursos com maior demanda de vagas não tem muita renda para gastar” (São Paulo, 2012: 8). Os cursos têm de ter um custo baixo para atrair alunos e ao mesmo tempo tem de gerar lucro. Assim, a qualidade do ensino fica em segundo plano, inclusive pela “brutal exploração do corpo docente”, que não é fiscalizada. Não tem como ofertar um ensino de qualidade com professor com carga horária de 40 horas aula por semana. É preciso que haja limitação de horas em sala de aula, para tanto é necessário que haja uma proteção do contrato trabalhista. A tendência dos grandes grupos educacionais é contratar professor como autônomo, isto é, não há recebimento de férias, 13º salário, etc.
- d) Luiz Antônio Barbagli, do Sindicato dos Professores (SINPRO), acrescentou que as mantenedoras, conforme exigências do MEC devem apresentar um plano de carreira para os docentes, no entanto este acaba servindo como plano de rebaixamento salarial, pois classifica os professores doutores em categorias, por exemplo: auxiliares, assistentes, adjuntos e titulares, assim o salário é definido de acordo com a função e não com a titulação. Outro ponto é que os professores que estão no topo da carreira são demitidos, assim a instituição contrata os docentes que estão iniciando na carreira, que em alguns casos chegam a ganhar a metade dos que têm mais tempo de profissão. As mantenedoras criaram um mecanismo para se beneficiar da exigência legal, pois aumentaram a rotatividade e o lucro.
- e) Em relação à pesquisa e ao ensino, Celso Napolitano, da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP), afirmou que fazer pesquisa custa caro, portanto essa questão é esquecida pelas instituições privadas, bem como os cursos de pós-graduação que formam os pesquisadores, pois necessitam de turmas pequenas. Na maioria das instituições privadas, o professor é quem financia sua própria formação, principalmente, porque a contratação por hora/aula é o regime de trabalho predominante. Nesse escopo, aos docentes faltam dinheiro e tempo para realizar pesquisa, pois as atividades são intensas: preparação de aula, suporte aos alunos, orientação, correção de trabalhos. Os professores recebem apenas pelo tempo que estão em sala de aula.
- f) Carlos Henrique de Brito Cruz, da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), acrescentou que a realização de pesquisa pelas instituições privadas é muito baixa, em torno de 4 a 5% do total contabilizado no país.

- g) Segundo Otaviano Helene, da Associação dos docentes da USP (ADUSP), “as condições de estudo e trabalho nas universidades privadas, em geral, são muito precárias. Isso porque não há laboratórios, os salários pagos são menores que os do setor público, há muitos professores horistas e poucos mestres e doutores” (São Paulo, 2012: 8).

Embora a CPI traga apontamentos somente das instituições privadas do estado de São Paulo, é sabido que a situação vem ocorrendo em todo o país, uma vez que os grandes grupos educacionais já atuam praticamente em todo o território nacional. A prática docente, em qualquer nível educacional e em qualquer setor, está repleta de desafios e contradições. Ao professor cabe a nobre missão de ensinar e formar o cidadão. Todavia, essa missão se torna quase impossível, quando o próprio professor tem a sua cidadania negada diante de um cenário desregulamentado que não lhe proporciona condições dignas de trabalho.

Uma breve síntese das pesquisas realizadas no Brasil acerca do trabalho docente no ensino superior privado nos últimos dez anos

O trabalho dos docentes que atuam nas IESPs vem mudando nos últimos anos e se configura basicamente no atendimento às necessidades da “clientela”, ou seja, dos alunos (Siqueira, 2006; Nonnenmacher, 2008; França, 2009; Santos, 2012) e na “produção de mais-valia para os empresários da educação” (Silva, 2009; Santos, 2012). À medida que o trabalho docente é intensificado, o mercado prospera. Esse processo acelera e reforça a exploração desses trabalhadores.

Para França (2009), os docentes que atuam no setor privado estão submetidos a uma profunda instabilidade, isto é, o seu papel vem se reduzindo à manutenção da clientela. Para isso têm que ministrar aulas que garantam uma aprendizagem mínima e que não corram com a clientela. “Exige-se dele o título por um lado para garantir a aprovação dos cursos, reconhecimento e credenciamento e por outro lado os professores têm que ‘esconder’ o título sob pena de ser despedido por possuir a titulação além do ‘necessário’.” (França, 2009: 9). Assim, o fantasma do desemprego se apresenta de maneira assustadora e permanente, pois os docentes mestres e doutores são contratados durante a avaliação das instituições pelo governo, em seguida são demitidos devido ao valor da hora aula ser mais alto.

Com as aquisições e fusões institucionais, as demissões passaram a ser uma constância. Visando ao enxugamento da folha, os grandes grupos educacionais estão demitindo mestres e doutores para contratar especialistas e até mesmo graduados. Para manter-se empregado ou readquirir seu emprego, o docente tem que se submeter às ordens da instituição (junção de turmas, salas superlotadas, excesso de trabalho, exercício de atividades não remuneradas, contratos informais) e, até mesmo, se conformar com a perda salarial.

E o mais preocupante, segundo Dal Rosso (2011), é que as regulações atinentes ao grau de intensidade do trabalho são escassas, se é que alguma vigora neste país. As convenções e os acordos entre sindicatos, empregador e empregado estabelecem pouco controle sobre o grau da intensidade do labor a ser despendido durante as atividades profissionais. Atualmente, o grau de intensidade depende mais das decisões unilaterais dos administradores de mão-de-obra contratada do que da capacidade dos sindicatos e dos trabalhadores de negociar as condições de trabalho. Uma luta surda e pouco perceptível envolve trabalhadores e gestores em um processo sem fim de aproveitamento ou de controle da intensidade e das condições de trabalho.

Segundo Siqueira (2006), as rápidas e radicais transformações, nas últimas três décadas, trouxeram novos significados relativos às formas de produção mediante o processo de reestruturação das atividades produtivas, com a inclusão de inovações tecnológicas e novas formas de gestão da força de trabalho. Esse processo alterou o relacionamento das empresas com os docentes e trouxe novas formas de organização da produção, que interferiram nas relações de trabalho e no processo de negociação com as instituições de defesa dos trabalhadores. A autora constatou que elementos como o desencantamento e o sofrimento são bastante comuns entre os docentes no confronto do dia-a-dia das instituições e da gestão educacional que operam mediante critérios de mercado. O espaço institucional no qual exercem suas atividades sinaliza a impossibilidade de edificação de uma carreira e de aproveitamento de um conjunto de qualificações. É nessa arena que as identidades vêm sendo construídas; tal construção é permeada pela angústia em torno da demissão, associada ao fracasso em relação à carreira ou ao exercício profissional.

França (2009) acrescenta que a realidade dos docentes, que ministram aulas em IESPs, é marcada pela insegurança dos contratos temporários; redução de carga horária e de disciplinas, o que implica em redução salarial; submissão ao poder do cliente (a máxima – o cliente tem sempre razão – se faz presente inclusive no ambiente acadêmico); redução da autonomia e de expressão de seus ideais; transformação de seu papel em “animador de auditório” nas salas de aulas lotadas, para tornar o seu produto, no caso o ensino, mais atraente – o que configura uma harmonização com as exigências do mercado. Resumindo, estamos diante de condições de trabalho perversas, com implicações diretas, de diversas ordens, aos sujeitos envolvidos e à qualidade do ensino ofertado.

Para Ávila (2010), quando o docente internaliza os valores capitalistas, ele acaba reproduzindo as práticas de controle impostas. Dessa feita, o capital se apropria da subjetividade do professor, que se sente cada vez mais responsável pela manutenção de seu emprego, pelo aumento do seu salário (por meio da rotina intensificada e precarizada), por sua demissão e formação. A administração da sua carreira fica relacionada a um projeto individual. A individualização, mecanismo tão almejado pelo capital, enfraquece o trabalho coletivo e cultiva a alienação. Enquanto competem entre si, os trabalhadores perdem o foco do alvo principal, a luta contra o capital.

A mercantilização da educação superior empreendida nas últimas décadas, no quadro político-econômico neoliberal da mundialização do capital e da reestruturação dos paradigmas da produção e da gestão do trabalho, tem concorrido para a desqualificação docente e para a perda de sentido de seu trabalho, bem como para a descaracterização do processo pedagógico e das relações educacionais (Tiradentes, 2009).

Conforme Nonnenmacher (2008), as políticas desenvolvidas pelas IESPs, direcionadas aos recursos humanos, especificamente os docentes, possuem acentuadas características da cultura de mercado. O regime de trabalho hora-aula e a distribuição da carga horária se voltam quase que “exclusivamente” para as atividades de ensino. O vínculo empregatício pode ser desfeito a qualquer momento, contrariando a ideia de continuidade que o trabalho educacional requer. As tarefas a serem realizadas, em horas, semanas ou semestres, assemelham a uma linha de produção. Desde que o trabalho seja feito, não importa quem faz, quando faz e como faz. Há uma grande contradição, pois o trabalho docente precisa ser vinculado a um projeto educacional e, como expressam os documentos legais, também a um projeto de sociedade. Projetos estes, que não se coadunam com vínculos de trabalhos e regimes temporários, efêmeros ou pagos por horas trabalhadas em sala de aula.

Essa cultura contemporânea se estrutura em dispositivos de intensificação e precarização das condições de trabalho e resultam na exploração. “Atualmente, o trabalhador docente é comparável a um ‘robô’, pois lhes foram extirpadas a ‘voz’ e a ‘autonomia’, o objetivo é estabelecer um clima de neutralidade dentro e fora da sala de aula e o engessamento das atividades desenvolvidas.” (Santos, 2012: 135). O docente tornou-se um aulista: não recebe para preparar aula, orientar alunos, corrigir provas e trabalhos, fazer pesquisa, atuar em projetos de extensão. Assim, acaba estendendo essas atividades para as suas horas de descanso. Essa situação não permite a preparação criteriosa das aulas, a qualificação profissional, tampouco o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

A sobrecarga, a intensificação e a precarização são processos que, de uma forma velada, sobreimplicam o trabalho docente por meio de aspectos subjetivos, que em busca do sobretrabalho visam à produção de mais-valia em prol da instituição. A rapidez, a produção e a competição estão presentes no dia a dia do professor. Esses mecanismos, que fazem parte da nova ordem hegemônica instalada, exigem um novo tipo de profissional: flexível; ativo; que atenda às exigências do mercado; que otimize seu tempo; que acelere suas atividades para alcançar o rendimento máximo. Imersos no trabalho, os docentes não dispõem de tempo para pensar, analisar e discutir sobre sua profissão. Assim, o individualismo se faz presente e, como efeito, esvazia os espaços coletivos de mobilização e reivindicação. (Santos, 2012: 136).

Com a perda da autonomia, promoveu-se uma espécie de individualização autocontrolada. “As práticas de controle são reproduzidas pelo próprio trabalhador através da internalização dos valores capitalistas que se potencializam” (Ávila, 2010: 231). Quando o professor aumenta seu tempo de trabalho com uma excessiva quantidade de horas/aula e não consegue mais separar seu tempo de trabalho de seu tempo de descanso e lazer, ele está sendo permissivo com a flexibilização e precarização de seu trabalho.

Nonnenmacher (2008: 92) destaca que “os docentes percebem a necessidade de alterar a ordem instituída, porém não se sentem responsáveis por mudar algo. O presente e o futuro de suas trajetórias profissionais parecem estar entregues aos desígnios das administrações, tanto no nível institucional como dos órgãos do sistema de ensino nacional”. Há um certo “conformismo”, ou seja, “redenção” ao que está posto e instituído, destarte os docentes deixam de visualizar alternativas no horizonte de suas ações.

As práticas mercantilistas invadiram as instituições educacionais, públicas e privadas, no entanto, nota-se que no ambiente privado elas se impregnaram com mais facilidade e maior aquiescência. As implicações para os docentes são diversas e perversas: a) falta de um serviço institucionalizado que apoie a docência em todos os eixos: emocional, psicológico, no ambiente de sala de aula, na relação professor/aluno; b) a formação continuada fica quase que exclusivamente como responsabilidade individual de cada docente. Cabe ao profissional buscar meios para se manter empregado e empregável, isto é, visível na arena de competição; c) com o enxugamento da folha de pagamento - prática imposta pela gestão racionalizadora - crescem as dúvidas e preocupações dos docentes sobre continuar ou não a sua formação, pois as instituições estão substituindo mestres e doutores por especialistas; d) não há um sentimento de pertença, os docentes não estão criando vínculos com as instituições em que atuam. Ao longo das mudanças no campo organizacional, as relações passaram a acontecer em um ambiente altamente superficial; e) atualmente, a permanência no cargo de professor dentro das IESPs depende mais da satisfação do aluno consumidor do que da capacidade intelectual dos professores.

Santos (2012) acrescenta que com a formação dos oligopólios, fenômeno contemporâneo na educação superior privada, se um professor for demitido de uma instituição do grupo, dificilmente ele vai arrumar outro

emprego na educação superior. A não ser que ele passe em um concurso para trabalhar em uma IES pública ou que seja convidado pela instituição a retornar, todavia com piores condições de trabalho (carga horária menor, salário mais baixo e sobrecarga de trabalho). Os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2012b) apontam 48% dos professores da categoria privada são horistas. Como as instituições privadas não priorizam o estabelecimento de vínculo de exclusividade com o docente, este, por uma questão empregatícia e salarial é levado a assumir outros vínculos, geralmente com outras instituições também particulares. O resultado para os docentes é uma extenuante jornada de trabalho e uma carga horária total semanal fragmentada e ampliada. Tem docente que trabalha em até quatro instituições. Em outras profissões, é difícil nos depararmos com essa situação do trabalhador qualificado ter mais de três empregos para atingir um salário razoável.

Considerações Finais

De forma geral, por meio da análise do documento final da CPI instaurada na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo acerca do trabalho docente nas IESPs e das pesquisas realizadas em torno da temática trabalho docente nas instituições privadas, podemos destacar que as metamorfoses nas condições e relações de trabalho dessa categoria não apontam um cenário promissor. Ao contrário, demonstram um presente e futuro nebulosos. Com a transformação da educação em mercadoria, as atividades que permeiam o trabalho docente foram preteridas por diversas alterações advindas do processo de reorganização e governança das IESPs.

Esse novo cenário promoveu novas exigências e trouxe consequências para os modos de ser e agir do docente, que na corrida das empresas educacionais em busca de lucro é visto como objeto ou mera força de trabalho a ser explorada para gerar mais-valia e não como educador. Apesar de reconhecer que o modelo de governança da educação superior brasileira adotado nas últimas duas décadas contribuiu para o ingresso de um maior número de pessoas nesse nível de ensino, é impossível negar que tanto as condições de trabalho dos docentes como a qualidade da educação ofertada se encontram em uma situação cada vez mais crítica. Considerando que a oferta da educação superior privada é uma concessão do Estado e deve por ele ser regulada e controlada, o que se observa é que a expansão desse setor e sua inserção no mercado financeiro tem a conivência do Estado ou que este perdeu o controle da situação. Desse modo, o trabalhador docente que atua nessas IESPs vive uma situação de exploração e precarização extremamente acentuada, o que certamente provoca graves problemas tanto em relação à qualidade do ensino como a sua própria saúde.

Referências

- Agra, Nadine Gualberto (2012). As relações de trabalho docente em instituições privadas de ensino superior. In XV Encontro de Ciências Sociais do Norte, Nordeste e Pré-Alas Brasil (pp. 1-16). Teresina-PI: UFPI.
- Alves, Manoel (2012). Governança educacional e gestão escolar: Reflexos na responsabilidade social da educação. In Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif (Org.), Política e governança educacional:

Disputas, contradições e desafios diante da cidadania (pp. 129-144). Brasília, DF: Universa: Líber Livro.

Ávila, Sueli de Fatima Ourique de (2010). Mercantilização do Ensino Superior: As consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior. Tese de doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Barroso, João (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa (PT): Universidade Aberta.

Brasil (2012a). Congresso Nacional. Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012. Institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies). Retirado em Agosto 18, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12688.htm.

Brasil (2012b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2010 - Resumo técnico. MEC/INEP.

Brasil (2010). Ministério da Educação. Educação Superior – Lista de programas. Retirado em Abril 15, 2012 de http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/list_3.php.

Chaves, Vera Lúcia Jacob (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. Educação e Sociedade, 31(111), 481-500.

Dal Rosso, Sadi (2011). Intensificação do labor docente. In Afrânio Mendes Catani, João Reis Silva Júnior, & Stela Maria Meneghel (Orgs.). A cultura da universidade pública brasileira: Mercantilização do conhecimento e certificação em massa (pp. 9-28). São Paulo: Xamã.

Dale, Roger (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. Educação e Sociedade, Campinas, 31(113), 1099-1120.

França, Polyana Imolesi Silveira (2009). A precarização do trabalho docente no ensino superior: o processo de mercantilização da educação e a desprofissionalização docente. In VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil (pp. 1-16). Campinas: FE/UNICAMP.

Guimarães-Iosif, Ranilce Mascarenhas; Santos, Aline Veiga (2012). A governança contemporânea na educação superior brasileira: atores, disputas e desafios. In Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif (Org.), Política e governança educacional: Disputas, contradições e desafios diante da cidadania (pp. 99-128). Brasília, DF: Universa: Líber Livro.

IBGC. Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (2009). Código das melhores práticas de governança corporativa. 4. ed. IBGC: São Paulo.

Nonnenmacher, Solange (2008). Mercantilização da educação e docência em instituições de ensino superior privado. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Rizvi, Fazal; & Lingard, Bob (2010). Globalizing education policy. New York: Routledge.

Santos, Aline Veiga (2012). A governança da educação superior privada: Sobreimplicações da formação dos oligopólios no trabalho docente. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.

- São Paulo (2012). CPI do ensino superior privado: relatório final. São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo - Suplemento, 122(34), 1-160.
- Saurin, Valter (2011). Governança, Avaliação e Financiamento das Instituições de Ensino Superior – Aspectos integrados e relevantes. In XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul (pp.1-15). Florianópolis: UFSM.
- Silva, Maria Emilia Pereira (2009). A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: Entre o público e o mercantil. Tese de Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Siqueira, Tânia Cristina Alves de (2006). O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado. Tese de doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Tavares, Sérgio Marcus Nogueira (2011). Governança no ensino superior privado. In Sônia Simões Colombo (Et al). Desafios da gestão universitária contemporânea (pp. 175-190). Porto Alegre: Artmed.
- Tiradentes, Aparecida (2009). Em breve, “universidade micro-ondas”: O caso das instituições de Educação Superior Privadas no Rio de Janeiro. *Revista Ciência e Luta de Classes*, 3(4), 1-35.

Resumo

O presente ensaio discute as relações entre o ensino e a avaliação no âmbito da docência universitária. Após uma incursão sobre autores cujas publicações privilegiam as concepções e os encaminhamentos didáticos na prática pedagógica com estudantes universitários no ensino de graduação, faz-se uma reflexão sobre os instrumentos de avaliação que viabilizam a proposição de práticas de ensino e avaliação numa perspectiva integradora e formativa. Entende-se que as práticas avaliativas conduzidas por professores universitários devem estar inseridas, primeiramente, num contexto maior, no qual as concepções filosóficas e pedagógicas precisam estar articuladas: o projeto pedagógico da Universidade, do curso de graduação envolvido, bem como as compreensões dos docentes sobre o que significa o ensino e a aprendizagem do estudante universitário. Tem-se como imperativo que, ao se propor o envolvimento do estudante universitário em seu próprio processo de aprendizagem, é possível organizar didaticamente as ações de ensinar e avaliar como processos interligados. Instrumentos de avaliação numa perspectiva colaborativa, tais como o portfólio e por meio de webquests também foram discutidos, considerando-se que sua proposição permite compreender os processos de ensino e de avaliação nos enfoques conceituais, procedimentais e atitudinais, contribuindo para a formação e profissionalização dos estudantes.

Palavras-chave: ensino, avaliação, docência universitária.

Introdução

Uma atenção à temática dos processos de ensino e avaliação na docência universitária tem sido evidenciada como de importância fundamental para a formação dos estudantes em diferentes cursos de graduação. A implantação de uma cultura de avaliação numa perspectiva crítica demanda a compreensão das concepções teóricas que fundamentam o processo didático, pois sabemos que a mudança de práticas avaliativas depende também da ruptura de paradigmas, bem como da mudança de mentalidade que envolve transformações na concepção do conhecimento e do ensino como um todo (VASCONCELLOS, 2009, p. 197).

Para Berbel e Oliveira (2006, p. 137), “as idéias relativas a uma avaliação mais formativa, reveladora de uma atitude construtiva e comprometida com o aprendizado do aluno têm, pouco a pouco, conquistado espaços nos ambientes educativos”. A referência principal da avaliação não advém da mera escolha dos procedimentos e instrumentos avaliativos, mas sim da articulação entre o que se pretende ensinar e o que se pretende avaliar.

No âmbito do magistério superior, muitas vezes os professores deparam-se com práticas que geram alguns questionamentos, tais como: de que forma é possível aliar ensino e avaliação na prática cotidiana com os estudantes universitários? Como enfrentar o desafio de vivenciar a avaliação do ensino e da aprendizagem como processos indissociáveis? Quais as alternativas didáticas para não avaliar de forma classificatória,

²⁹⁴ Universidade Federal de Pelotas

excludente, mas exigindo uma formação de qualidade? De quais estratégias avaliativas podemos lançar mão para avaliar os processos de ensino e aprendizagem? Será possível desenvolver uma prática avaliativa integrada ao processo didático? Ou ainda: quais são os nossos objetivos quando avaliamos nossos alunos nos cursos de graduação?

A avaliação da aprendizagem pode ser estudada, segundo Vasconcellos (2009, p.53), em suas várias dimensões: pedagógicas, psicológicas, políticas ou éticas. No presente trabalho – de cunho teórico e bibliográfico – tem-se por objetivo problematizar, do ponto de vista didático-pedagógico, as relações entre as práticas de ensino e avaliação no âmbito do magistério superior.

Para que se possam discutir tais questões, torna-se necessário, primeiramente, o estabelecimento de um quadro de referência que ofereça alguns parâmetros para a compreensão dos conceitos sobre o tema aqui proposto. É o que se discute no primeiro item deste trabalho, em que se destaca ser preciso rever conceitos. Já como segundo ponto de discussão, enfatizam-se algumas práticas envolvendo duas estratégias de avaliação: portfólio e WebQuest. Por fim, apontam-se indicativos para o desenvolvimento de processos formativos para os professores universitários, visando à reflexão permanente sobre as práticas de ensinar e avaliar na docência universitária.

É preciso rever conceitos, compreender a avaliação numa perspectiva formativa

Discute-se muito sobre práticas avaliativas: que não devem ser classificatórias, excludentes, nem que se preocupem apenas em classificar os alunos. Em face disso, como os professores universitários têm refletido sobre as concepções que embasam suas práticas avaliativas? Conforme observa Fernandes (2006, p.39), existe “[...] um esforço a fazer no que se refere à clarificação do significado de termos que, por vezes, são utilizados indistintamente apesar de os conceitos que lhes estão subjacentes terem significados muito diferentes.”

Entende-se que as práticas avaliativas conduzidas por professores universitários devem estar inseridas num contexto maior, no qual as concepções filosóficas e pedagógicas precisam estar articuladas: desde as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, bem como o projeto pedagógico da universidade, até o projeto do curso de graduação em que se atua.

Isto posto, percebe-se que, quando a avaliação é tomada num caráter contínuo, verdadeiramente como processo, os momentos vividos nas práticas avaliativas são concebidos como possibilidades de aprendizagem para quem ensina e também aprende.

O conceito de *avaliação formativa* foi introduzido em 1967 por M. Scriven (JORBA; SANMARTÍ, 2003). A avaliação com fins formativos serve para “[...] favorecer a melhora de algo: de um processo de aprendizagem dos alunos/as, de uma estratégia de ensino, do projeto educativo, ou do processo de criação de um material pedagógico, para dar alguns exemplos [...] a avaliação com fins formativos serve à tomada de consciência que ajuda a refletir sobre um processo, insere-se no ciclo reflexivo da investigação na ação: planejamento de uma atividade ou plano, realização, conscientização do ocorrido, intervenção posterior”. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.328-329).

Para Hadji (2004, p.21), “[...] a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça

de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática". A compreensão da avaliação enquanto instrumento de investigação didática, num sentido formativo, possibilita refletir sobre o ensino.

A ação didática de planejar e avaliar, numa visão relacional, é questionada por Salinas, quando levanta uma questão pertinente para esta reflexão: só o previsível é avaliável?

É evidente que, quando planejamos e determinamos alguns objetivos, o fazemos na previsão de favorecer algumas aprendizagens nos alunos e que estas são referências básicas da avaliação, mas deixemos uma porta aberta para a indeterminação. Também podemos avaliar capacidades que surgiram no ensino como consequência do andamento particular da turma, de situações, de momentos, de perguntas dos alunos (SALINAS, 2004, p.48-49, grifo nosso).

É importante pontuar que, ao *planejar as situações de ensino*, o professor universitário organiza propostas que permitam acompanhar o estudante universitário no que respeita ao processo de aprendizagem. Observando continuamente o processo desenvolvido, e registrando sistematicamente o que observa, o professor também avalia o seu planejamento, promovendo, deste modo, ajustes no processo de ensino.

Em relação a essas ideias, Tescarolo (2004, p.106) discute sobre o planejamento e a avaliação: "Os procedimentos e dispositivos de avaliação expressam juízos de valor que participam da tomada de decisões inerentes ao planejamento". Em outras palavras, a avaliação não se consolida como um momento à parte do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, intrinsecamente a ele relacionada.

Porém, o desafio está presente nas possibilidades de superação da dicotomia entre os momentos de ensino e de avaliação. Para Sacristán e Gómez (1998, p.339), "[...] a separação entre tarefas de ensinar e avaliar nos professores/as tem uma distinção simétrica nos alunos/as: a separação entre a aquisição de informação ou aprendizagem e as estratégias para responder melhor à avaliação". A partir dessa proposição, tem-se o ensino como um momento separado do processo avaliativo, em que o professor não concebe a avaliação como um processo contínuo e sim como momento final, concebido e praticado após o planejamento e execução do ensino, muitas vezes somente ao final do período cursado.

Todavia, a perspectiva defendida no estudo aqui empreendido aponta que "[...] avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/as e da instituição, mas algo que está muito presente na prática pedagógica" (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 296). A visão redimensionada em torno da concepção de avaliação, sob o enfoque de avaliação-ensino, é vista com propriedade da seguinte forma por Both (2005, p. 55): "A aprendizagem ocorre tanto mais significativamente quanto maior for a interação de ações entre o ato de ensinar e o de avaliar. Assim sendo, avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente, avaliar o ensino oferecido. Não havendo a aprendizagem esperada, o ensino não cumpriu sua finalidade de fazer aprender".

Na obra intitulada *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina*, o autor amplia esta concepção, ao afirmar que "[...] a avaliação, quando concebida como processo, é ensino por excelência." (BOTH, 2008, p.22). Percebe-se, portanto, que o processo de ensino não é interrompido devido à necessidade de se avaliar, haja vista que uma ação é ligada à outra. Não há destaque para ações de maior ou menor importância, pois as duas ações são constituintes da organização do trabalho pedagógico.

Esta é a abordagem formativa, que “responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa” (JORBA, SANMARTÍ, 2003, p.30). O desafio está em focalizar, no planejamento das aulas universitárias, atividades de ensino e de avaliação que situem tanto professores, quanto alunos, diante da aprendizagem como processo (como o aluno aprende), quanto como produto (o que o aluno aprendeu). Além disto, “contemplar a avaliação como um componente positivo do ensino, isto é, como mais uma experiência de aprendizagem” (SALINAS, 2004, p.57).

Fernandes (2006, p.32) faz referência ao que designa por avaliação formativa alternativa como “[...] um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão.”

É preciso pensar nas estratégias avaliativas

"Que lugar/papel desempenham os alunos nos instrumentos e procedimentos de avaliação que recorreremos?" Este questionamento, trazido por Ramos (2010, p.280) em sua pesquisa de doutorado, desenvolvida na Universidade do Porto, contribui à reflexão proposta neste trabalho. Privilegiaremos duas estratégias que se aproximam da concepção de avaliação formativa aqui discutida, em especial, por contemplarem o desenvolvimento da autonomia do estudante universitário diante de sua aprendizagem.

Buscar estabelecer um vínculo mais próximo entre ensino e avaliação implica em discutir sobre os encaminhamentos didáticos da avaliação na aula universitária. Para Salinas (2004, p. 59), os instrumentos ou procedimentos de avaliação são “os recursos que utilizamos para coletar informação” a respeito do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Em Portugal, interessante estudo desenvolvido por Fernandes (2006, p.40) questiona o emprego do termo *instrumentos de avaliação*: “[...] é necessário ponderar se será adequado designar como *instrumentos de avaliação* um *portefólio* de trabalhos produzidos pelos alunos, uma composição, uma reacção crítica a um dado texto ou uma narrativa referente a uma visita de estudo. Penso que não se trata de uma mera questão semântica, mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica. Na verdade, a designação *instrumento de avaliação* está associada ao movimento taylorista da gestão científica das escolas do século XIX; ou seja, a um contexto em que predominava uma racionalidade técnica em que avaliar e medir eram sinónimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media *exactamente* as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media *exactamente* o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media *exactamente* a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como *tarefa de avaliação*, *método de avaliação* ou mesmo *estratégia de avaliação* poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção emergente de avaliação formativa”.

A conceituação que se adota neste trabalho aproxima-se com o estudo desenvolvido por Fernandes (2006) e também por Anastasiou e Alves (2006, p.68): “estratégia: do grego *strategía*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”. Na visão das autoras, o professor universitário, deste modo, atua como um estrategista, estudando e organizando as melhores ferramentas para que os alunos se apropriem do conhecimento.

A utilização de algumas estratégias didáticas para avaliar a aprendizagem dos estudantes universitários, tais como portfólios e *webquests*, permite feedbacks mais qualitativos sobre os processos de aprendizagem, compreendendo não somente a dimensão conceitual dos conteúdos trabalhados, mas, sobretudo, as dimensões procedimentais e atitudinais. Há conteúdos que é preciso "saber" – conceituais; conteúdos que é preciso "saber fazer" – procedimentais, e conteúdos que admitem "ser" – atitudinais. (ZABALA, 2007, p.8).

Professores universitários que optam por estratégias de ensino e avaliação numa perspectiva formativa, como aqui discutimos, têm presente que outros significados são atribuídos ao trabalho didático-pedagógico na sala de aula, como anuncia Perrenoud (2003, p.180): "Trabalhar no sentido de uma avaliação mais formativa significa transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula. Numa avaliação tradicional, o interesse do aluno consiste em iludir, disfarçar os pontos fracos e valorizar os pontos fortes [...] Toda a avaliação formativa parte de uma *aposta muito otimista*, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão da tarefa".

Reafirmando a perspectiva da avaliação no sentido contínuo, formativo, Villas Boas (2004) nos oferece uma reflexão sobre a relação entre a avaliação e o trabalho pedagógico por meio de portfólios. Toma por referência o entendimento de que o portfólio compreende uma coleção intencional de trabalhos do aluno, com o objetivo de contar a história dos esforços, progressos e desempenho em uma determinada área. Para a autora, é necessário o entendimento de três ideias básicas: "a avaliação como um processo de desenvolvimento; o papel ativo dos alunos no processo por aprenderem a identificar e revelar o que sabem e o que não sabem; e a reflexão do aluno sobre o processo de sua aprendizagem" (VILLAS BOAS, 2004, p. 37-38).

No ensino universitário, o estabelecimento de acordos sobre os propósitos atribuídos ao portfólio permite dar confiabilidade e consistência à sua utilização como meio de avaliação. Assim, múltiplas são as possibilidades de avaliar por meio de portfólios, pois os alunos "[...] poderão ter um portfólio para trabalhos completos, para rascunhos ou trabalhos parciais, para instrumentos ou ferramentas de síntese, etc." (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.23.)

A rigor, o maior propósito da organização dos portfólios é o de que "[...] o aluno se auto-avaleie, visualize e tome consciência do progresso de suas aprendizagens" (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.88), o que permite que cada portfólio seja uma peça única de criação, não devendo ser comparado com os portfólios dos demais alunos. Deste modo, a avaliação por meio de portfólio permite ao estudante universitário assumir o papel de protagonista de sua aprendizagem.

Além desta estratégia, a adoção de práticas de ensino com orientação de pesquisas na internet também potencializam a avaliação da aprendizagem na docência universitária, como as *webquests*. Segundo Coutinho (2010), as *webquests* são atividades didáticas estruturadas de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de tarefas de investigação, utilizando os recursos da Internet. A palavra *webquest* remete para a soma de duas palavras: *web* (rede de hiperligações) e *quest* (questionamento, busca ou pesquisa). O conceito surgiu em 1995, na San Diego State University, pelo professor Bernard Dodge.

Ao discutir sobre os componentes de uma *webquest*, Barbosa e Abar (2008, p.38; p.43; p.47 - grifo nosso) afirmam: " A **introdução** deve apresentar o assunto de maneira breve e propor questões que devem balizar o processo investigativo e motivar a clientela-alvo [...] Pensar em boas **tarefas** exige reflexão dos autores

de uma webquest, pois é um momento que requer sair do convencional para propor propostas factíveis e relacionadas com o contexto [...] O **processo** traduz a dinâmica da atividade - como os alunos devem se organizar para a atividade, quando em grupo, quando individualmente. A tarefa vai exigir que os alunos identifiquem e utilizem informações necessárias para a execução. Essas informações precisam ser localizadas na internet por meio das indicações - links ou hiperlinks apresentadas aos **recursos** [...] A **avaliação**, componente primordial da webquest, deve apresentar aos alunos, com clareza, como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados [...] os alunos podem, de maneira colaborativa, rever ações e reconstruir, se necessário, o produto final, objeto da tarefa. [...] a **conclusão** resume o propósito geral do que foi aprendido e indica como o aluno pode continuar a estudar o assunto [...] Os **créditos** apontam todo o material utilizado pelos autores para a preparação e construção da WebQuest, como fontes, textos e imagens utilizadas".

É oportuno refletir sobre o professor universitário que considera a aprendizagem como troca, argumentação e cooperação de estudantes; este vê na navegação pela informação uma possibilidade de compreender este mundo tecnologicamente desenvolvido, com acesso sem precedentes à informação. (SANCHO, 2006, p.18;21). O trabalho por meio de webquest constitui uma alternativa didático-pedagógica para que os estudantes universitários, futuros profissionais, possam trabalhar com este mundo de informações, transformando-as em conhecimento. A proposição de webquests na prática pedagógica universitária, além de possibilitar a realização de pesquisas na internet, deve ter como princípio didático o desenvolvimento de atividades orientadas de forma colaborativa, em que os estudantes possam interagir entre si, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos.

Reflexões finais

Reportando-se às relações entre o ensino e a avaliação, Roldão (2010, p.30) traz a seguinte consideração: é necessário ao exercício da função de ensinar saber analisar e avaliar como se ensinou, ou seja, ter um conhecimento reflexivo que permita ao professor reanalisar a sua ação, reorientando sua prática em função da análise feita.

Os autores aqui referenciados compõem um universo de informações e conhecimentos que são considerados imprescindíveis para a formação e atuação no magistério superior. Envolver-se na perspectiva de avaliação com estudantes universitários, acenando para as possibilidades de ensinar avaliando, requer desafios como a problematização da própria prática pedagógica.

Integrar as práticas avaliativas ao cenário didático das práticas de ensino demanda, como ensina Both (2005, p.56), compreendê-las como processos que "[...] mantêm simultaneidade e concomitância de ação, de intervenção e de efeito, pois ensinando avalia-se e avaliando ensina-se, ao mesmo tempo, sem prejuízo das peculiaridades inerentes a cada um." Assim sendo, reafirma o autor, o processo de avaliação ocorre no ensino como que por osmose, constituindo igualmente ensino por excelência.

Referências

Abar, Celina, & Barbosa, Lisbete (2008). Webquest: Um desafio para o professor. São Paulo: Avercamp.

- Anastasiou, Léa das Graças Camargos, & Alves, Leonir Passete (Orgs.) (2006). Processos de ensinagem na universidade. Joinville: UNIVILLE.
- Berbel, Neusi, & Oliveira, C (2006). Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: Aspectos didático-pedagógicos. Estudos em Avaliação Educacional, 17(35), 135-158.
- Both, Ivo José (2005). Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. Revista HISTEDBR, 18:54-64. Retirado em Maio 15, 2012 de <redalyc.uaemex.mx/pdf/894/89410206.pdf>.
- Both, Ivo José (2008). Avaliação planejada, aprendizagem consentida: É ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: IBPEX.
- Condemarín, Mabel, & Medina, Alejandra (2005). Avaliação autêntica: Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, Clara Pereira (2010). O Uso da Estratégia WebQuest no Ensino Superior: uma análise de duas experiências. CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação, 8(3).
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), 21-50. Retirado em Maio 12, 2013 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.
- Hadji, Charles (2004). Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed.
- Jorba, Jaume, & Sanmartí, Neus (2003). A função pedagógica da avaliação. In Ballester, Margarita et al. Avaliação como apoio à aprendizagem (pp. 23-45). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (2003). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In Albano Estrela & Antonio Nóvoa (Orgs.). Avaliações em educação: Novas perspectivas. Porto: Porto.
- Ramos, Kátia Maria da Cruz (2010). Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: Um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: Universidade do Porto.
- Roldão, Maria C (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Marilda Behrens & Romilda Ens. . Formação do professor: Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. (pp. 25-42). Curitiba: Champagnat .
- Sacristán, Jimeno G, & Gómez, A I P (1998). Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sancho, Juana; Hernández, Fernando (2006). Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed.
- Salinas, Dino (2004). Prova amanhã: A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: Artmed.
- Tescarolo, Ricardo (2004). A escola como sistema complexo: A ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras Editora.
- Vasconcellos, Maura Maria Morita (2009). Avaliação e ética. Londrina: EDUEL.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas (2004). Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 2.ed. Campinas: Papirus.

Zabala, Antoni (Org.) (2007). Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula. Porto Alegre: Artmed.

O Trabalho dos Professores Orientadores de Estágio em Cursos de Formação de Professores

Nadiane Feldkercher²⁹⁵

Resumo

O estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores tem a finalidade de aproximar o estagiário ao dia-a-dia da escola básica, seu futuro campo de atuação. É uma atividade supervisionada por implicar o acompanhamento e orientação tanto do professor orientador de estágio (vinculado à universidade) quanto do professor regente da turma (vinculado à escola básica). O professor orientador do estágio é responsável por ajudar o estagiário a construir-se como professor, a refletir sobre sua prática docente, a buscar soluções para os desafios encontrados na regência de classe e em aspectos mais amplos que dizem respeito à atuação do professor. Nesse estudo objetivamos conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores universitários que orientam o estágio de um curso de formação de professores de matemática de uma universidade pública do sul do Brasil. Utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados junto a dois professores orientadores de estágio, sendo que um deles possuía formação na área da matemática e outro na área da educação. As análises desenvolvidas estiveram pautadas em orientações legais sobre o estágio na formação de professores e em autores como Pimenta e Lima (2004), Pimenta (2006), Zabalza (2004) e Zeichner (2009). Dentre os resultados, apontamos que a demanda de trabalho dos professores que exercem a orientação do estágio nesse curso é ampla e, muitas vezes, esses professores não possuem as condições mínimas para atingir os objetivos desse acompanhamento supervisionado ou as expectativas dos estagiários. Dentre as limitações do trabalho desses professores orientadores de estágio citamos o descompasso entre o calendário escolar e o calendário universitário, a falta de tempo ou dificuldade de conciliação de horários entre o orientador e o estagiário, a necessidade de uma maior aproximação entre universidade e escola e as restrições quanto ao trabalho cooperativo entre os dois professores orientadores de estágio desse curso. Refletir, pesquisar e discutir o trabalho do professor universitário orientador de estágio pode nos ajudar a pensar em melhoras tanto para esse seu trabalho quanto para a formação dos professores atuantes em escola básica.

Palavras-chave: professor universitário; estágio curricular supervisionado; orientação de estágio.

O estágio na formação de professores: alguns apontamentos

Nesse artigo abordamos o trabalho desenvolvido pelos professores universitários que assumem a função de orientar o estágio curricular supervisionado em cursos de formação de professores. Para tal levamos em consideração orientações legais e discussões teóricas sobre o estágio na formação de professores. Objetivamos, mais especificamente, conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pelos orientadores de

²⁹⁵ Este artigo é um recorte das análises desenvolvidas na pesquisa intitulada “O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPel” desenvolvida a nível de mestrado em Educação.

estágio de um curso de formação de professores de matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), situada no sul do Brasil, segundo a perspectiva dos próprios professores²⁹⁶.

Percebemos o estágio curricular supervisionado na formação de professores como um conjunto de atividades pedagógicas que o estagiário/professor em formação desenvolve para experimentar e vivenciar sua futura profissão. Normalmente a maior parte das atividades do estágio é desenvolvida na escola de educação básica. Sendo o estágio uma atividade de experimentação, de vivências, de aprendizagens da profissão ela requer uma orientação ou acompanhamento de profissionais reconhecidos ou com experiência na área, que são tanto o professor universitário (orientadores) quanto o professor da escola básica (professor regente de turma). Em outras palavras Pimenta (2006) define que o estágio é composto por “atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (p. 21) e que é um “processo de apreensão da realidade concreta, que se dá através de observação e experiências” (p. 76). A autora complementa ainda que o estágio “é uma atividade teórica (de conhecimento e de estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional. De transformação da realidade existente.” (2006, p. 121-122).

Estagiar é muito mais do que dar aulas: é se inserir no espaço escolar, conhecer essa realidade, identificar seus problemas, buscar soluções pertinentes, participar da gestão da escola, ensinar, instigar a aprendizagem de todos os alunos, dentre outros. O aluno estagiário recebe formação para tornar-se professor por parte da universidade e também por parte da escola. Assim sendo, o estágio também é uma forma de aproximação entre universidade e escola. Tanto uma quanto a outra instituição pode proporcionar ao estagiário a formação teórica e a formação prática e esses alunos podem transitar da universidade para a escola e vice-versa levando e trazendo conhecimentos, aprendendo e ensinando. Porém, muitas vezes não há espaços institucionalmente organizados para que a aproximação entre universidade e escola ocorra de maneira mais formal, o que faz com que as duas instituições fiquem isoladas. Muitas vezes se pensam mas não se desenvolvem estratégias para essa efetiva aproximação, para a promoção do diálogo entre essas duas instituições formativas, para as aprendizagens e reflexões coletivas sobre o ser professor.

No contexto do desenvolvimento do estágio e de uma possível aproximação mais efetiva entre universidade e escola, Pimenta e Lima (2004) apontam que em “seminários conjuntos com os professores das escolas e com os estudantes estagiários supervisionados pelos professores da universidade, pode-se promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece.” (p. 102). Portanto, reconhecemos o valor formativo dessa parceria entre a universidade e a escola na formação dos estagiários.

Quanto às orientações legais sobre o estágio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 sugerem que o mesmo deve ter no mínimo 400 horas, iniciar a partir da segunda metade do curso, ser desenvolvido em escola de Educação Básica e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e escola campo de estágio. Essas são as características básicas que o estágio deve possuir nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil.

A partir disso entendemos que nos cursos de formação de professores espera-se que o estagiário permaneça por um determinado período de tempo na escola e/ou em sala de aula sendo orientado pelo

²⁹⁶ Coordenadoria Regional de Educação.

professor da Escola Básica e pelo professor da universidade a fim de aproximar-se do seu futuro campo de atuação, da profissão do professor e de suas práticas. É desejável que as relações entre orientadores e estagiários possuam um caráter pedagógico, de aconselhamento, de partilha de saberes, de complementação de práticas pedagógicas, de busca de solução para os problemas e de diálogo entre os profissionais reconhecidos e o aluno estagiário. Nesse sentido é que Pimenta e Lima (2004) ponderam que as atividades de orientação do estágio “requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários” (p. 114). A orientação do estágio não se configura, portanto, em uma atividade controladora ou de disputa de poder e autoridade. É, ao contrário disso, uma forma de auxiliar os estagiários a enfrentarem as pequenas dificuldades diárias de sala de aula, da vida na escola, do ser professor e a desenvolverem certa autonomia profissional para tais enfrentamentos.

Nesse artigo focamos nosso olhar somente para a orientação do estagiário por parte do professor universitário, e não por parte do professor da escola básica. Pensando nesse trabalho de orientação de estágio desenvolvido por esse profissional, em toda a organização e planejamento necessários pra tal, como Pimenta e Lima (2004) nos questionamos: “como alguém se torna professor de estágio? Como é ser professor orientador de estágio?” (p. 191).

O trabalho de orientação de estágio por parte do professor universitário envolve muitas atividades. Pimenta e Lima (2004), através de pesquisa desenvolvida com orientadores de estágio, apontam uma série de tarefas desenvolvidas pelos professores universitários que tem sob suas responsabilidades o estágio supervisionado como componente curricular dos cursos de formação de professores. Em meio a essas atividades as autoras citam a fundamentação teórica, a organização de materiais de ensino-aprendizagem, as observações das regências de classe dos estagiários, a troca de experiências com os estagiários, o diálogo a partir dos relatos e dos diários dos estagiários, a participação em eventos da escola, o retorno das atividades de estágio para as escolas através de reuniões. Percebemos então que a orientação e o acompanhamento dos estagiários requerem do professor universitário uma série de trabalhos específicos, por vezes distintos dos já desenvolvidos. A orientação do estágio é, portanto, um trabalho exigente ao professor universitário pois, dentre outros, requer um planejamento distinto, requer uma responsabilidade um tanto quanto maior por ultrapassar os limites da universidade atingindo Secretarias e/ou Coordenadorias de Educação e escolas.

Além das atividades referentes ao componente curricular do estágio, os orientadores muitas vezes são responsáveis por outros componentes curriculares e também desenvolvem diversas atividades que compõem o trabalho docente no ensino superior. Segundo Zabalza (2004) os professores universitários “desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência” (p. 109). Esse conjunto de funções apontadas por Zabalza (2004) dizem respeito às atividades de pesquisa, de administração, de negociações, de relações institucionais, entre outras.

Muitas vezes o professor universitário possui uma ampla demanda de trabalho, marcada por normas e prazos. Os indicadores de qualidade da educação superior, a pontuação do currículo *lattes*, os pré-requisitos para o financiamento de uma pesquisa, os prazos de envio dos trabalhos a serem publicados, o calendário letivo, os relatórios, a participação em comissões e representações, a orientação dos alunos, entre outros, definem tempos, definem prioridades, exigem dedicação e acabam caracterizando cada

professor no desenvolvimento do seu trabalho – trabalho que abrange também as atividades de orientação do estágio. Além das exigências da vida profissional, o professor também tem exigências da vida pessoal e, portanto, sua rotina pode se tornar uma inacabável lista de atividades a serem cumpridas. E todas essas demandas de trabalho acabam condicionando os modos de acompanhamento e orientação por parte do professor orientador junto aos seus alunos estagiários.

Reconhecemos que são muitas as funções assumidas pelo professor universitário orientador de estágio. O trabalho desse profissional é amplo, exige dedicação e tempo. Assim, muitas vezes, alguns professores universitários evitam assumir as disciplinas de estágio curricular porque sabem da demanda exigente desse trabalho. Há também aqueles professores universitários que menosprezam as disciplinas de estágio, pois as consideram menor ou de pouca importância comparada as demais disciplinas do curso que possuem, para eles, um caráter mais científico e teórico.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (PP CLM, 2009) as “disciplinas que compõe o Estágio Obrigatório deverão ser ministradas por no mínimo dois professores, de forma compartilhada e cooperativa entre professores do Departamento de Matemática e Estatística e o Departamento de Ensino” (p. 46). De acordo com esse Projeto idealiza-se que dois professores universitários, em parceria, assumam o trabalho de formação, orientação e acompanhamento das disciplinas curriculares referentes ao estágio. Essa é uma proposta interessante pois valoriza o trabalho coletivo que pode estimular o diálogo, a troca de experiências, a partilha de conhecimentos e as aprendizagens conjuntas – o que certamente tende a aprimorar e qualificar a formação dos professores de matemática.

Para atingirmos nosso objetivo de conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores universitários que orientam o estágio no Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados. Entrevistamos dois professores orientadores, sendo um da área da matemática (denominado ficticiamente de Augusto) e a outra da área da educação (denominada ficticiamente de Fernanda). No momento da coleta dos dados, em 2009/II, esses professores orientadores estavam trabalhando com a disciplina denominada Estágio de Matemática II.

As análises apresentadas estão pautadas em Pimenta e Lima (2004) e Pimenta (2006) no que diz respeito ao estágio em curso de formação de professores, em Zabalza (2004) no que se refere ao professor universitário e em Zeichner (2009) no que se refere à formação dos formadores de professores. As orientações legais sobre o estágio curricular em cursos na formação de professores (Resoluções n. 1 e n. 2 de 2002 do CNE/CP e Resolução n. 3 de 2003 do CNE/CES) e o Projeto Pedagógico do curso pesquisado também nos deram bases para as análises desenvolvidas.

A orientação do estágio em um curso de formação de professores: a visão dos orientadores

O estágio curricular supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática pesquisado inicia no 5º e termina no 8º (último) semestre, sendo que sua carga horária de 442 horas é distribuída em quatro disciplinas: Trabalho de Campo I (85 h); Estágio de Matemática I (136 h); Trabalho de Campo II (85 h) e Estágio de Matemática II (136 h), localizadas, respectivamente, no 5º, 6º, 7º e 8º semestres (PP CLM, 2009). A primeira e a segunda disciplinas são implementadas em escolas de Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e as duas últimas em escolas de Ensino Médio (todos os anos) (PP CLM, 2009).

Essa caracterização do estágio nesse Curso nos mostra que o mesmo está de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e com a Resolução do CNE/CP nº 2/2002: é desenvolvido em escola básica, possui carga horária maior do que as 400 horas sugeridas e começa no início da segunda metade do curso.

As disciplinas denominadas Trabalho de Campo objetivam “inserir o aluno nas escolas e nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio”; proporcionar ao aluno o conhecimento das “realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre” e possibilitar ao aluno um “momento de olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores” (PP CLM, 2009). Já as disciplinas denominadas Estágio de Matemática destinam-se a regência de classe e aos processos de planejamentos das aulas e participação de reuniões tanto na universidade quanto na escola.

Como já mencionado, os orientadores que colaboraram com a pesquisa, no momento da coleta de dados, estavam responsáveis pela disciplina de estágio denominada Estágio de Matemática II. Esses orientadores foram os responsáveis pelo Trabalho de Campo II e Estágio de Matemática II, ou seja, não assumiram as quatro disciplinas referentes ao estágio nesse curso.

Entre as muitas atividades desenvolvidas por esses professores nos componentes curriculares denominados Trabalho de Campo II e Estágio de Matemática II elencamos que eles: preparavam os alunos para suas inserções em escolas de ensino médio públicas, davam suporte teórico aos estagiários, desenvolviam aulas de orientações gerais, trabalhavam conceitos específicos sobre a docência, orientavam os estagiários quanto a elaboração do plano de ensino, sugeriam leituras, ouviam relatos sobre as observações dos alunos nas escolas, faziam a leitura atenta dos projetos de ensino, davam o suporte burocrático necessário referente ao ingresso dos alunos nas escolas, orientavam os alunos quanto o desenvolvimento da regência de classe, faziam as visitas supervisionadas aos estagiários nas escolas, davam o *feedback* das visitas aos estagiários, tentavam estabelecer contato com o professor regente de classe, sanavam dúvidas dos alunos, apoiavam os alunos quanto as suas angústias, orientavam os alunos quanto a elaboração do relatório de estágio, incentivavam um olhar crítico quanto a atuação docente, avaliavam o relatório dos estagiários. O relato dos orientadores que apontou essas e outras atividades desenvolvidas pelos mesmos indica que o trabalho desenvolvido por esses profissionais é amplo e demanda dedicação de esforços e tempo.

No componente Trabalho de Campo II, apesar de predominar a atividade prática nas escolas, a professora Fernanda destaca que os alunos tiveram também aulas presenciais: *No Trabalho de Campo II tivemos aulas na faculdade envolvendo leitura de textos, reflexões sobre o que é ser professor, o que é ensinar e aprender, trabalhos em grupo. [...] Também fizemos debates sobre as práticas pedagógicas observadas pelos estagiários nas escolas.* Isso demonstra que esse componente curricular não é somente cumprimento de horas na escola, mas que existe um trabalho preparatório para os alunos irem a campo. Demonstra também que esses professores encararam o estágio como uma atividade teórica, instrumentalizadora para a práxis educacional e com possibilidades de transformação da realidade existente – conforme definido por Pimenta (2006).

A professora Fernanda relata ainda que no Trabalho de Campo II os estagiários tiveram que elaborar um projeto de ensino para ser desenvolvido no semestre subsequente, quando realizariam a regência de classe. Segundo a orientadora *a intenção era de que a partir da observação o estagiário construísse seu*

projeto de estágio, um projeto inovador que poderia ser aplicado. O conhecimento da realidade escolar era valorizado para a elaboração do projeto de ensino e isso é positivo visto que a prática docente sempre deve ser uma prática contextualizada.

Um fato que desmobiliza com a lógica organizacional do estágio nesse Curso é a necessidade do estagiário ter que trocar de escola do Trabalho de Campo para a regência de classe, o que destacou a professora: *alguns alunos observaram numa escola e não puderam estagiar nessa escola (Fernanda).* É claro que isso ocorre por vários motivos, que podem ser provocados pela escola ou serem de responsabilidades dos alunos (incompatibilidade de horários, entre outros). A professora Fernanda expôs ainda que muitas escolas não estavam abertas para observações, somente para a regência de classe, ou seja, elas não queriam estagiários para conhecer a escola e observar os processos de ensino, de aprendizagem, de trabalho docente; mas sim, queriam estagiários principalmente para substituir o professor que estava em sala de aula. Todos esses desafios gerados pelo estágio deveriam ser bem geridos pela professora junto aos estagiários. Essas situações problemas requerem a implicação, um envolvimento maior do orientador junto ao estagiário que está em um momento importante da sua formação. Estando em um momento importante de sua formação o estagiário fica agitado e preocupa-se com situações de incerteza. E nesses momentos o orientador precisa transmitir segurança e confiança aos estagiários, precisa contemplar as angústias dos alunos e juntos encontrarem modos de enfrentamentos para os empecilhos.

Dentro de seu trabalho de orientação, os professores sugeriam que os estagiários desenvolvessem a regência de classe pelo período de um trimestre ou bimestre, dependendo do calendário da escola. O professor Augusto conta que *a duração do estágio foi conforme o calendário da escola. Então, teve aluno que ficou praticamente um trimestre inteiro [...] e outros que tiveram apenas de 30 a 50 horas de estágio em sala de aula.* A permanência na regência de classe por um bimestre ou trimestre possibilita que o estagiário vivencie uma sequência de ações docentes que o tornam “responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade” (Resolução do CNE/CES nº 3/2003) - mas, como indicou o professor, nem sempre isso é possível, devido a várias condicionantes – algumas dessas serão apontadas no decorrer do texto.

No início da disciplina de Estágio de Matemática II, segundo os professores, foi proposto um encontro com todos os alunos da turma para orientações gerais quanto ao desenvolvimento da regência de classe e esclarecimentos sobre essa prática. Posteriormente a esse momento, as orientações ocorriam a partir da procura dos alunos, através de seções individuais de orientação. Segundo o professor Augusto: *nós [aluno e professor] agendávamos um horário de orientação individual, o aluno ia até a minha sala e nós conversávamos cerca de uma hora à uma hora e meia. [...] Eles expressavam as dificuldades que estavam tendo em sala.* Esses encontros se caracterizavam pela escuta, pelo diálogo ou pelo aconselhamento e busca de solução para os problemas enfrentados pelos estagiários – como sugerido por Pimenta e Lima (2004). Como as orientações individuais ocorriam a partir da busca dos próprios estagiários, a frequência das mesmas variou de aluno para aluno, como expresso pelo orientador: *A orientação ocorria a partir da procura deles, de suas necessidades. [...] Alguns alunos tiveram um encontro para orientação, mas a grande maioria teve dois ou três (Augusto).*

Entendemos que a avaliação que o orientador faz do estagiário deve se caracterizar pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento do professor em formação, podendo o orientador fornecer informações desse processo aos estagiários a fim de oportunizar o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos alunos. Assim sendo, a atuação do professor orientador é importante no processo formativo dos professores em

formação na medida em que pode colaborar significativamente para que o aluno pense, estude, reflita e tenha condições de aprimorar-se como professor.

No curso pesquisado os professores orientadores relatam que utilizaram como instrumento de avaliação do estágio o plano de ensino (na disciplina de Trabalho de Campo II) e as visitas supervisionadas e o relatório de estágio (na disciplina de Estágio de Matemática II), o que é expresso no seguinte depoimento: *No Trabalho de Campo II eles propuseram um projeto de estágio baseado nas observações que fizeram. A avaliação do Estágio é feita através de um relatório. [...] Então, a avaliação é feita em cima desses dois pontos: o projeto de estágio e o relatório de estágio. A visita ao estagiário também faz parte da avaliação (Augusto).* Percebemos que, como apontam Pimenta e Lima (2004), o instrumento de avaliação utilizado com mais frequência pelos professores orientadores de estágio é o relatório. Os professores não mencionaram terem feito nenhum outro tipo de atividade que previsse um retorno das atividades desenvolvidas as escolas campo de estágio – o que pode caracterizar certo distanciamento entre essas duas instituições de ensino.

Todo o processo de avaliação do estágio desse Curso é feito pelos professores orientadores de estágio, sem a participação dos professores da escola básica. A professora Fernanda descreve esse processo da seguinte maneira: *Eu e o professor da matemática dividimos a turma, eu fiz observação de alguns e ele de outros alunos. [...] Também dividimos os relatórios dos estagiários para ler e depois nos reunimos para elaborar o resultado final.* Os professores orientadores dividem o trabalho por número de alunos, ou seja, avaliam os projetos e planejamentos e fazem as visitas supervisionadas de determinados alunos. A mesma professora ainda destaca: *Um problema do estágio é essa separação: um professor da faculdade de educação trabalhando a parte da educação e o da matemática trabalhando o conteúdo específico, sem estarem articulados. É fundamental eles estarem articulados. [...] O ideal seria que o professor do conhecimento específico e o formado em pedagogia pudessem fazer as observações do estagiário juntos.* A própria orientadora reconhece que o trabalho de orientação de estágio ficaria mais bem qualificado se esses dois profissionais tivessem condições de planejar e desenvolver o trabalho juntos, se eles realmente tivessem condições de ministrar as disciplinas referentes ao estágio conjuntamente. Esse problema apontado pela professora mostra que talvez o Curso pode não estar integrando os conhecimentos matemáticos e pedagógicos ou que o trabalho cooperativo entre os dois professores, proposto pelo Projeto Pedagógico, não está se efetivando. Talvez fosse necessário se pensar em estratégias e condições de trabalho docente para que realmente fosse possível a proposta do Projeto Pedagógico: um trabalho de forma compartilhada e cooperativa entre os professores.

Os professores da escola básica não participaram da avaliação dos estagiários, conforme apontado pelo orientador: *Nesse semestre optamos pelo professor da escola não participar da avaliação do estagiário, até pela indicação da CRE²⁹⁷ de que eles não fariam isso ou seriam poucos que fariam. [...] Nós tentamos conversar com a maioria dos professores, mas não tivemos acesso a todos (Augusto).* Percebemos dois aspectos nesse relato: 1. os professores da escola (ou a CRE) não se sentem parte do processo e, 2. os professores da universidade assumem sozinhos a responsabilidade da avaliação. A não participação da escola na avaliação do estágio não está de acordo com a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais

²⁹⁷ Essa doença respiratória aguda afetou muitas pessoas no inverno de 2009 no Brasil, especialmente no Sul. A gripe A é causada pelo vírus influenza A H1N1 e ficou conhecida popularmente como gripe suína. Devido a isso muitos estabelecimentos, como escolas e universidades, tiveram que suspender suas atividades por um determinado período. E isso acabou influenciando no desenvolvimento dos estágios para o contexto pesquisado.

para a Formação de Professores: o estágio curricular supervisionado deve ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002, Artigo 13º, § 3º). Assim, sugerimos: 1. que a Universidade reconheça o professor da escola como um orientador que pode/deve participar da avaliação do estágio; 2. que o próprio professor da escola tome consciência de que é um orientador do estagiário, é um profissional competente escolhido como guia e modelo pelo estagiário e, assim, deve participar da avaliação do mesmo. Acreditamos, como apontam os próprios estagiários de um estudo desenvolvido por Pimenta e Lima (2004, p. 107), que “uma parceria mais viva e eficaz entre a universidade e a escola” tenderia a proporcionar mais conhecimentos e aprendizagens para ambas as partes.

Os professores orientadores contaram que na maioria dos casos só conseguiram fazer uma visita a cada estagiário, como relatado: *Tentamos observá-los em três momentos distintos, mas não foi possível em todos os casos. Na maioria dos casos observamos só uma vez (Augusto)*. Pimenta e Lima (2004, p. 2009) nos seus estudos também indicam “a dificuldade de visita do orientador ao local de estágio”. A quantidade de visitas possíveis aos estagiários está estritamente ligada à carga horária e quantidade de turmas e alunos destinados aos profissionais de ensino. Se esse orientador tivesse sob sua responsabilidade dez alunos estagiários, sua intenção inicial seria fazer trinta visitas (um número significativo), porém as condições reais de trabalho desse professor fizeram com que o mesmo conseguisse desenvolver somente um terço de sua meta idealizada. Possivelmente os professores orientadores de estágio desse Curso tinham uma disponibilidade de horários limitada para a realização das visitas. Além disso, é necessário considerar que não existe um sistema de ajuda ou auxílio para que esses professores possam se locomover até as escolas. Não existe um carro ou transporte específico tampouco existe ajuda de custo para essas despesas geradas por esses deslocamentos. Percebemos aqui a grande demanda de trabalho do professor orientador de estágio e a falta de condições de trabalho para que o mesmo consiga atingir os objetivos idealizados e desejados.

Quanto as visitas supervisionadas às aulas desenvolvidas pelos estagiários e o *feedback* por parte do orientador, o professor Augusto relata o seguinte: *em encontro individual eu passo pros alunos o que observei nas aulas que assisti. Sugiro algumas mudanças em termos de posicionamento, de conteúdo. [...] mais em termos de experiências, de vivência em sala de aula, de como lidar com o aluno*. Após a observação o orientador encontra o estagiário na universidade e os dois conversam sobre as práticas desenvolvidas pelo professor em formação. Parece-nos que esse encontro valoriza o diálogo, a troca de experiências. O *feedback* também é importante para a formação dos estagiários na medida em que, como destaca Zabalza (2004), marca a auto-imagem dos alunos. Já a professora Fernanda mencionou que não tinha muito contato com os estagiários quando estes estavam desenvolvendo o Estágio II: *Os estagiários tinham mais contato com o professor orientador de estágio da matemática porque eles se encontravam em outras disciplinas e assim aproveitavam e tiravam dúvidas*. Cabe aqui um reposicionamento da professora quanto ao acompanhamento dos estagiários; o fato de ela não ser responsável por outras disciplinas do curso e de não pertencer ao mesmo centro de ensino não a desresponsabiliza de acompanhar, de estar próxima, de visitar e de conversar com os alunos estagiários.

A professora Fernanda apontou que uma limitação quanto ao desenvolvimento do estágio é a divergência entre os calendários da Universidade e das escolas. Esse fato é comum a diversos estagiários de distintas universidades e cursos de formação de professores. Pimenta e Lima (2004, p. 104) também assinalam esse fato ao apontarem que uma das dificuldades “com que se defrontam os alunos que se iniciam nas

atividades de formação de professores é o descompasso entre hábitos, calendários e demais atividades e rotinas da universidade e da escola”. A gripe A²⁹⁸ (do inverno de 2009), o atraso (devido a greve) no início do semestre da UFPel, entre outros, segundo o professor Augusto, também interferiram para que houvessem impasses para a regência de classe dos alunos e para as visitas supervisionadas por parte dos professores orientadores.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de a professora Fernanda, da área da educação, ser uma professora temporária, ou seja, não efetiva da UFPel. Essa professora conta que quando contratada assumiu 20 horas semanais de atividades, porém, com o tempo, teve que assumir 40 horas. Conta também que o desenvolvimento do seu trabalho não foi como o desejado, pois tinha outros trabalhos fora da Universidade. Outros estudos sobre estágio também chamam a atenção e questionam o fato de professores substitutos serem responsabilizados pelas disciplinas de estágio pois os mesmos, muitas vezes, são inexperientes e estão em uma condição provisória, condições que podem influenciar na organização do trabalho desses professores. Frente a essas evidências, concordamos com Zeichner quando aponta que

É necessário mais pesquisas que investiguem as consequências de quem [...] está supervisionando um aluno que participa de um estágio em uma determinada escola. Qual é a importância se os formadores e os supervisores de estágio em cursos de formação inicial são do corpo permanente e da equipe acadêmica ou do corpo de profissionais contratados ou doutorandos? (2009, p. 1)

Entendemos que o papel do orientador é de fundamental importância para a formação dos estagiários, futuros professores. As condições de trabalho, a formação, o regime de trabalho, o caráter do contrato do professor orientador, entre outros, são fatores que também influenciam implicitamente no trabalho de acompanhamento e orientação do estágio desenvolvido pelos mesmos nos cursos de formação de professores.

Apontamentos finais

A tentativa de conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores universitários que orientam o estágio no Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel nos mostrou que a demanda desse trabalho é ampla e carece de condições mínimas para ser bem desenvolvido. Através do relato dos orientadores tivemos condições de identificar algumas limitações referentes à orientação do estágio que fogem do controle dos professores, como, por exemplo, o descompasso entre o calendário escolar e o calendário universitário ou a incompatibilidade de horários entre o orientador e o estagiário.

Reconhecemos a grande influência que o orientador exerce na formação dos futuros professores e a importância do seu papel de aconselhar, partilhar saberes e experiências junto aos estagiários que estão se inserindo nas escolas e vivenciando experiências marcantes para a construção de suas identidades docentes. Portanto, deveríamos pensar em estratégias que visassem à melhoria das condições de trabalho dos orientadores de estágio para, assim, desenvolver um trabalho com mais qualidade, para estar mais próximos dos estagiários e para ter novas perspectivas de aproximações entre universidade e escola básica.

²⁹⁸ Versão preliminar deste texto foi submetida à Revista Brasileira de Educação com o título “Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010”, sob a autoria de Deise Mancebo, Andrea Araujo do Vale e Tânia Barbosa Martins.

Como Zeichner (2009) apontamos a necessidade de se realizarem mais pesquisas sobre os formadores de professores, sobre as características desses formadores e sobre como esses formadores estão formando os novos professores. Assim poderíamos pensar e sugerir melhores condições para o desenvolvimento do trabalho de orientação de estágio bem como propor melhorias frente às possíveis necessidades formativas do orientador.

Referências

- Brasil. CNE. CP. (2002) Resolução no 1, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado em Junho 13, 2013 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.
- Brasil. CNE. CP. (2002) Resolução no 2, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Retirado em Junho 13, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2003) Resolução CNE/CES no 3, de 18 de fevereiro de 2003: Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Retirado em junho 13, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>.
- Pimenta, Selma Garrido (2006). O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática? 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena (2004). Estágio e docência. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- UFPel. IFM. (2009) Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática. Pelotas, UFPel.
- Zabalza, Miguel Ángel. (2004) O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, Kenneth M. (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009. Retirado em Junho 25, 2013 de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/8/1>.

Políticas de expansão da educação superior e trabalho docente no Brasil 1995 – 2010²⁹⁹

Deise Mancebo³⁰⁰, Andréa Araujo do Val³⁰¹

Indiscutivelmente a educação superior passa por amplos processos de mudança nos últimos 20 anos, praticamente em todo o mundo. As reformas, onde ocorreram, invariavelmente remeteram à necessidade de expansão do sistema, o que, de fato, tem ocorrido, mesmo que a intensidade seja variável entre os países.

No Brasil, esse movimento também se faz presente, de modo que, de 1995 aos dias atuais, assiste-se a um inegável processo de expansão. Se tomarmos os dados referentes às matrículas, por exemplo, temos a seguinte situação: entre 1995 e 2010, ocorreu um crescimento no número total de matrículas (presenciais e à distância), que passou de 1.759.703, em 1995, para 6.379.299, em 2010, com um crescimento, portanto, da ordem de 262,52%, num espaço de tempo de 16 anos³⁰².

Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange à sua privatização.

Munidas dessa preocupação, pretende-se discutir neste texto as principais tendências da recente expansão da educação superior no Brasil³⁰³. É um tema complexo que aqui será abordado, num esforço de síntese, a partir de quatro grandes eixos: (1) o expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privado/mercantis; (2) algumas ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior (IFES), seja pela multiplicação dos *campi* das IFES já existentes, pela expansão do número de instituições, ou ainda, mediante programas de reestruturação do

²⁹⁹ Doutora em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desenvolvendo suas atividades no Programa em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) e no Programa de Psicologia Social da mesma universidade. Coordenadora do Observatório da Educação (OBEDUC) "Expansão da Educação Superior no Brasil". E-mail: deise.mancebo@gmail.com.

³⁰⁰ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora-colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), onde realiza estágio de pós-doutorado com bolsa do Programa de Apoio ao Pós-Doutorado (PAPD) da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa FAPERJ em convênio com a CAPES. Pesquisadora integrante do Observatório da Educação (OBEDUC) "Expansão da Educação Superior no Brasil". E-mail: andreaavale@ig.com.br.

³⁰¹ Todos os dados estatísticos apresentados neste texto foram retirados de: BRASIL. MEC. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012. Brasília: MEC. Retirado em Janeiro 25, 2013 de <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>.

³⁰² Os dados e análises aqui apresentados são resultados da pesquisa integrada Políticas de expansão da educação superior no Brasil, coordenada pela Prof. Deise Mancebo, desenvolvida por pesquisadores brasileiros pertencentes à Rede Universitas/Br e à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Ela é financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Observatório da Educação (OBEDUC).

³⁰³ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), proposto originalmente pela Medida Provisória nº 1.865-4, de 1999, é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação, matriculados em instituições privadas. O Plano Nacional de Educação, proposto pelo executivo federal e em andamento no Congresso Nacional, amplia essas facilidades para o setor, ao estender o FIES à pós-graduação. Apenas para dar uma ideia sobre a expansão por esse tipo de financiamento, segundo o MEC, em agosto de 2012, com as modificações introduzidas pelo Governo Federal – diminuição das taxas e juros para 3,4%, aumento do prazo de carência (para 18 meses) e de amortização (três vezes o período financiado, acrescido de doze meses) -, o número de contratos firmados chegou ao dobro do contratado em 2011, um salto de 153,9 mil contratos para 305,8 mil. Ver MEC, 2012. Retirado em Junho 17, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18049:numero-de-contratos-do-fies-ultrapassa-300-mil-em-2012&catid=372&Itemid=86>.

setor, como é o caso do REUNI; (3) a forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, cabendo destaque à utilização do ensino a distância (EAD) e (4) a expansão da pós-graduação com redefinição de seus rumos no sentido do empresariamento do conhecimento.

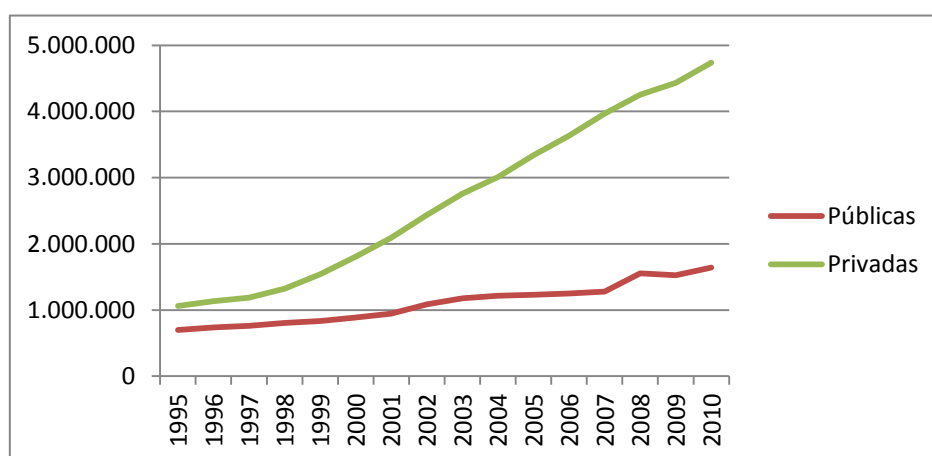
Ao final de cada um dos quatro eixos, serão apresentadas breves análises sobre o trabalho docente e os movimentos que se conflitaram ou não com os problemas envolvidos na temática. O período tomado para a análise inicia-se em 1995 – ano da Reforma Administrativa do Estado brasileiro – e irá até 2010, cobrindo, portanto a gestão de dois presidentes brasileiros: Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010).

I - O crescimento do mercado educacional

Como já exposto, entre 1995 e 2010, ocorreu no Brasil um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. Todavia, indiscutivelmente, as matrículas que mais se expandiram no período foram aquelas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi de 134,58% somente.

Essa evolução pode ser observada no Gráfico 1 e permite algumas análises apresentadas a seguir.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas dos cursos de graduação presenciais e à distância no Brasil, por organização acadêmica, 1995-2010.



Fonte: BRASIL. MEC. INEP.

Em 1995, início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas de educação superior em instituições públicas e 60,2% nas privadas. Em 2002, no final do seu segundo mandato, a tendência privatizante se intensifica, com 30,8% das matrículas em instituições públicas para 69,2% nas privadas. Em 2010, no final do segundo governo do presidente Lula da Silva, o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, chegando-se a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas.

É bem verdade que o crescimento do setor privado sobre o público advém desde os tempos da ditadura civil-militar (1964-1984). A situação política daquele período requereu ajustes na educação superior, o que foi feito pela reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Esta legislação reforçou a atuação do então Conselho Federal de Educação (CFE), com forte composição privatista, e as facilidades, os incentivos fiscais e tributários para a abertura de IES privadas foram incessantemente criados e recriados. Fato é que, ao final da ditadura, as matrículas privadas já ultrapassavam em muito as oferecidas nas IES públicas.

Sempre é bom lembrar que o critério para o oferecimento de cursos nas instituições privadas são suas planilhas financeiras. Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do país e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados. O critério financeiro atinge, também, a qualidade dos cursos oferecidos, restringindo as possibilidades profissionais dos estudantes e a contribuição que essas IES poderiam dar para o desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento (Helene, 2011).

A despeito desse quadro, governos municipais, estaduais e, especialmente, a União continuam oferecendo inúmeros subsídios e facilidades ao ensino privado, especialmente sob a forma de isenções de impostos e financiamento estudantil, como são os casos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)³⁰⁴ e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)³⁰⁵, cujo número de bolsas aumenta a cada ano.

Se o sentido da privatização é o mesmo desde o período da ditadura civil-militar – como expomos, o tratamento da educação como mercadoria a ser comprada pelos usuários deste serviço – existem fenômenos novos, dignos de registro, no período que agora tomamos para estudo. Pelo menos, desde meados dos anos 1990, mais precisamente a partir da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro (1995), a promiscuidade entre o público e o privado assume novas e variadas formas que permanecem em curso, como o já citado Programa Universidade para Todos ou PROUNI.

Outra tendência a se considerar no período em estudo quanto ao fortalecimento da iniciativa privada envolve a organização de grandes conglomerados, o que significa que o setor tem se consolidado em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecem ensino superior barato, com uma qualidade sofrível, uso ampliado de ensino a distância, etc. Esses grandes grupos, muito eficazes na área de gestão, compram instituições, principalmente, as que estão endividadas, que possuem baixo nível de governança gerencial e muitos passivos. Via *administração inteligente*, a organização compradora diminui as dívidas e os riscos, até reverter a situação e a empresa voltar a apresentar resultados positivos e lucro.

Por fim, é próprio ao período em estudo a financeirização e internacionalização do setor. No Brasil, há cobertura legal para “a presença de grandes fundos de investimento no chamado mercado educacional [...],

³⁰⁴ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. As instituições que aderem ao Programa recebem isenção de tributos, representando, portanto, um financiamento indireto.

³⁰⁵ A UAB é uma fundação de direito privado, que tem como finalidade a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país. Ela foi idealizada, em 2005, com o objetivo prioritário de capacitar os professores da educação básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, atuando com prioridade na formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica com a utilização de metodologias do ensino a distância.

como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global” (Sguissardi, 2008, p. 1003). Nos anos recentes, também apareceram “diversas firmas de consultoria especializadas em preparar as IES para serem incorporadas por organizações nacionais ou internacionais” (Sguissardi, 2008, 1005), o que, de fato, tem ocorrido. Pelo menos, quatro grandes grupos – Anhanguera, Estácio de Sá, Sistema Educacional Brasileiro (SEB, Ribeirão Preto-SP) e Kroton (dona da marca Pitágoras) – já abriram seu capital e passaram a negociar ações na Bolsa de Valores (BOVESPA), inclusive com grupos que administram fundos internacionais.

Em síntese, os traços centrais da expansão do setor privado, no recorte histórico com o qual estamos trabalhando (pós Reforma do Estado) são: o aprofundamento da diluição das fronteiras entre público e privado; a concentração institucional e econômica – com as incorporações de instituições disponíveis no mercado por grandes organizações – e a financeirização e consequente internacionalização da educação superior. Tudo isto ocorre a partir de uma dinâmica ditada por grandes corporações de ensino, cujos acionistas auferem vultosos lucros, mas que não dispensam o apelo ao fundo público, de forma direta ou indireta (Vale, 2011).

Obviamente, a insatisfação com o trabalho nas instituições privadas é diuturno e intenso. Depoimentos variados criticam os baixos salários, más condições de trabalho, gestão dos trabalhadores com controle cada vez mais refinado e diminuição da autonomia no trabalho. As reações a esse quadro também existem, mas raramente assumem a forma de grandes movimentos unificados, mesmo que em uma única instituição. São, em sua grande maioria, reações minúsculas, muitas vezes individuais, pulverizadas o suficiente para que não se tornem perceptíveis aos patrões.

II – A expansão do setor público e a certificação em massa

Entre 1995 e 2010, as matrículas também tiveram um incremento no sistema público de educação superior, da ordem de 134,5%. Este crescimento deveu-se principalmente à expansão da rede federal de educação superior, em especial, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O REUNI, criado pelo Decreto Presidencial nº 6096, de 24 de abril de 2007, apresenta os seguintes objetivos explícitos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do uso do ensino a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas).

As universidades federais aderiram a este “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão – instrumento-chave na Reforma de Bresser-Pereira – com o Ministério da Educação (MEC), pelo qual o governo *prometia* um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal, condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC.

Com seis anos de funcionamento, seria necessária uma análise mais acurada que cruzasse a expansão do número de discentes com o crescimento orçamentário destinado às instituições federais, o que ainda não se tem, para uma discussão crítica e mais precisa da situação. Todavia, as investigações quantitativas já feitas através dos dados do Censo da Educação Superior, e os levantamentos qualitativos realizados em algumas universidades, apontam para desproporções, de modo que se trabalha com a hipótese de que o REUNI tem se sustentado a partir:

(1) do mais-trabalho do professor, pois o incremento do número de matrículas discentes presenciais nas universidades federais, entre 2007 e 2011, foi da ordem de 50,61%, número superior à ampliação dos docentes em exercício (no mesmo período), de 42,69% e

(2) o aligeiramento do ensino, chamado em algumas instituições de “pedagogias alternativas”, o que só intensifica o processo de mera certificação em larga escala.

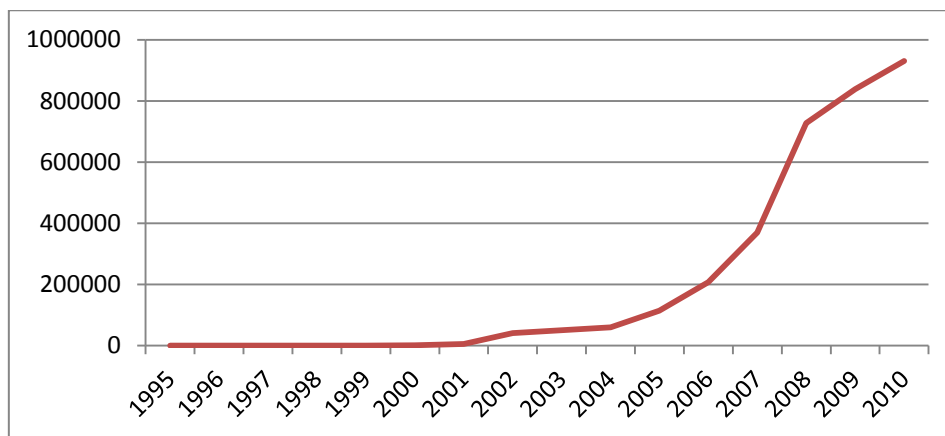
Tais hipóteses ganharam consistência positiva, a partir de 17 de maio de 2012, quando os docentes das instituições federais, liderados pelo ANDES-Sindicato Nacional, iniciaram uma greve, encerrada oficialmente em 16 de setembro do mesmo ano, reivindicando a melhoria das condições de trabalho docente. Nesta greve - que chegou a ter a adesão de 57 das 59 universidades federais do país, a reivindicação central referia-se a mudanças na carreira docente, todavia, outras políticas governamentais para o setor, particularmente o Programa REUNI, foram citadas criticamente em documentos e assembleias de docentes de todo o país, pela destruição que vem provocando na universidade pública. Dentre os argumentos utilizados sobre o REUNI, merece registro a crítica feita ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem intensificado sobremodo o trabalho docente, e o questionamento quanto aos recursos destinados para a construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas.

III – A expansão e a diversificação das estratégias de ensino: o EAD no Brasil

Outra marca da expansão em curso no país refere-se ao uso do ensino a distância, que vem sendo concebido como uma *modalidade* privilegiada para promover a democratização, a expansão do ensino e até para alavancar a transformação social via educação.

Nos primeiros anos do recorte histórico aqui considerado (1995), o número de matrículas no ensino a distância era tão pequeno que sequer foi divulgado oficialmente. Os primeiros dados sobre o uso do ensino a distância só passam a fazer parte das estatísticas oficiais brasileiras, em 2000, constando o insignificante número de 1.682 matrículas, todas na rede pública. Como exposto no Gráfico 2, o ensino a distância não parou de crescer desde então, chegando em 2010 a um total de 930.179 matrículas (Mancebo; Martins, 2012).

Gráfico 2 – Evolução das matrículas à distância no ensino superior brasileiro (2000-2010)



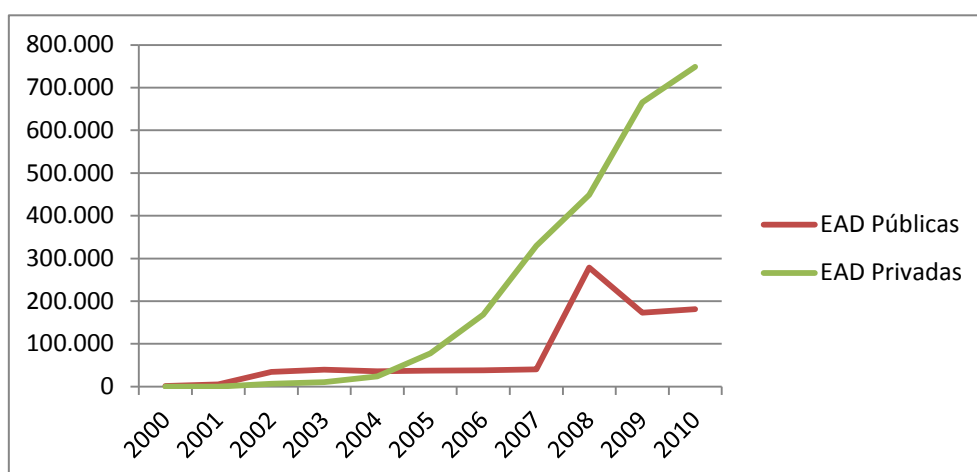
Fonte: BRASIL. MEC. INEP.

A oferta de vagas também cresceu exponencialmente, passando de pouco mais do que seis mil vagas em 2000, para 1,7 milhão de vagas em 2010, número praticamente igual ao de concluintes do ensino médio, que foi da ordem de 1,8 milhão em 2010.

Os dados apresentados justificam plenamente a afirmação de que tanto as instituições de ensino superior privadas, como governos (especialmente o federal) investiram de forma intensa na ampliação de cursos à distância, de modo que o EAD representava somente 0,06% do total de matrículas em 2000, percentual que salta para 14,58%, em 2010 (Mancebo; Martins, 2012).

Cabe destacar, ainda, que no processo de expansão do ensino superior a distância, as instituições públicas e privadas se inserem de forma diferenciada ao longo dos anos.

Gráfico 3 – Evolução das matrículas dos cursos de graduação à distância no Brasil, por organização acadêmica - 2000-2010



Fonte: BRASIL. MEC. INEP.

A situação evidenciada no Gráfico 3 pode ser assim delineada: até o final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, as instituições credenciadas pelo MEC para ofertar ensino a distância, em nível de graduação, eram pertencentes ao setor público. A partir dos anos de 2002-2003, ocorreu um aumento crescente da participação do setor privado na oferta do ensino a distância, de modo que, no ano de 2005, ocorre uma tendência de inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público. Esta tendência permanece, chegando-se, em 2010, com o seguinte quadro: do total de 930.179 matrículas à distância, somente 181.602 (ou 19,52%) encontravam-se nas instituições públicas, enquanto 748.577 matrículas (ou 80,48%) eram da rede privada.

Esse quadro geral relativo ao aumento do ensino a distância, no país, decorre, dentre outros fatores, da política formulada pelo Estado brasileiro para promover a expansão do ensino superior, conforme previsões contidas nos seus planos educacionais, e da facilidade para credenciar instituições e cursos frente a um marco regulatório pouco consistente para o EAD.

No caso específico do setor privado, o mais *forte* argumento para sua inserção na oferta do ensino a distância refere-se à *exaustão* da oferta de cursos presenciais (que tinham se expandido de forma extraordinária nos últimos anos do século XX), o que remeteu a fração da burguesia que detém esta fatia de mercado à busca de novos espaços para a expansão e realização de seus lucros.

Deve-se destacar, ademais, que apesar do aumento do ensino a distância na rede privada ser superior ao da rede pública, o EAD também se amplia neste último setor, particularmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006³⁰⁶.

Orientada por um discurso de democratização do acesso para uma parcela da população historicamente excluída da educação, a expansão indiscriminada dos cursos na modalidade EAD acarreta vários

³⁰⁶ Os dados foram obtidos em: BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2011. Retirado em Janeiro, 20, 2013 de <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/estatisticas>.

problemas para a formação e para os que nela trabalham que merecem ser debatidos (Silva Júnior; Martins, 2012b).

Um desses problemas, possivelmente um dos maiores, é o trabalho do docente. Ele é substancialmente desenvolvido por tutores que não desfrutam do mesmo reconhecimento e tratamento legal dado aos professores em geral, não dispondo sequer de vínculo empregatício, muito embora desenvolvam atividades tipicamente docentes. Os tutores, na maior parte dos casos, devem trabalhar mediante o recebimento de bolsas, um tipo de *contratação* que evita a criação de vínculo empregatício e a garantia de benefícios e direitos comuns aos trabalhadores, como carreira docente, 13º salário, férias, bem como a contagem de tempo para a composição da base de cálculo da aposentadoria. Na expressão de Segenreich (2009): criou-se “uma subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino.” (p.219).

Além disso, o trabalho docente no ensino a distância é fragmentado e em série. Uma parte das tarefas educativas é realizada pelos professores conteudistas e coordenadores, responsáveis pela elaboração e planejamento dos cursos, outra bem diversa é feita pelos tutores, que acompanham sua execução num ambiente virtual com inúmeros alunos. Para estes, todas as atividades são padronizadas e parceladas sem oferecer margens ao trabalho docente criativo e inovador, o que faz com que a autonomia docente seja drasticamente diminuída.

Na realidade, a ação do tutor restringe-se a *preparar* o ambiente, ele deve ser um facilitador do aprendizado de competências, um animador do processo que deve estimular nos alunos a autonomia e a capacidade de *aprender a aprender*. O que se exige dos tutores são características peculiares como: a capacidade de seduzir, impressionar, despertar simpatia, entusiasmar e motivar o aluno com objetivo de que este não crie resistência ao estudo, nem desista do curso (Silva Júnior; Martins, 2012a).

Como um uso tão pretensioso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) tem ocorrido? Primeiramente, conforme argutas análises de Barreto (2003, 2004, 2008), as TICs têm sido reduzidas a estratégias de ensino a distância; que, ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação, promovem um modelo de substituição tecnológica, que representa uma certificação em larga escala; quebram “a unidade constituída por ensino-aprendizagem, em nome de uma suposta valorização do segundo elemento do par, apagando o território do ensino, do exercício cotidiano do trabalho docente”; abortam a pesquisa *stricto sensu* e fazem o elogio de uma *atitude investigativa*, que remete a um inegável empobrecimento conceitual, na medida em que reconhece a prática apartada da construção teórica (Barreto, 2003, p.282).

Apesar da gravidade das condições de trabalho neste campo, não se tem registro de movimentos da parte de professores-tutores, sequer de seu registro em sindicatos da categoria, da rede pública ou privada. Eles próprios e, muitas vezes, seus colegas “de carreira” e até sindicalistas não o reconhecem como professores!

IV – A expansão da pós-graduação e o empresariamento do conhecimento

O quarto eixo da expansão em curso refere-se ao crescimento da pós-graduação e ao conhecimento que aí é gerado.

No Brasil, o lugar precípua de produção de conhecimento e da decorrente centralidade da pesquisa é a pós-graduação que, em 2010, compreendia 2.840 programas (em sua grande maioria localizada na rede

pública), com cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional, absorvendo 60.039 docentes (entre professores permanentes, colaboradores e visitantes), e uma população de 173.408 estudantes³⁰⁷.

As políticas públicas de ciência e tecnologia começaram a se estruturar como tal, no Brasil, na década de 50 do século XX, fundamentalmente através das grandes agências de fomento à pesquisa, ainda hoje as mesmas (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs). Assim, desde sua origem, as políticas de Estado e as instituições de educação superior exercem seus efeitos diretamente sobre o sistema de pós-graduação, os sujeitos individuais (pesquisadores), os atores institucionais (programas de pós-graduação) e sobre o campo da produção do conhecimento científico e tecnológico.

Um curso de pós-graduação no Brasil, para ter validade nacional, deve ser recomendado pela CAPEs e, posteriormente, será avaliado anualmente e conceituado de três em três anos, o que cria um sistema de controle e regulação de cada um dos cursos e do espaço social que integram. Por outro lado, o que é de extrema importância, a mesma agência que avalia (CAPEs) define parte substancial do financiamento dos diversos cursos, detendo, assim, uma margem de poder bastante ampla no que diz respeito à indução (para onde deseja que o crescimento do sistema ocorra) e ao controle do seu cumprimento.

Sobre a indução, em termos gerais, pode dizer-se que, em princípio, o sistema de pós-graduação brasileiro procurou formar professores no ensino superior. A partir de 1982 (II Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG/1982-1985), a principal preocupação passou a ser com o desempenho, a qualidade e, conseqüentemente, a avaliação do sistema ganha densidade e investimentos. Após o III PNPG (1986-1989), a indução recai para o desenvolvimento de pesquisas nas universidades. Mais recentemente, desde o V PNPG (2005-2010) ocorre uma indução mais forte e definida, que direciona o sistema de pós-graduação para a produção de tecnologia e inovação e, conseqüentemente, para o estabelecimento de laços mais fortes com as empresas, o que ganhou contornos mais nítidos com a promulgação da Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004³⁰⁸ e com o Decreto nº 6.260, de 20 de novembro de 2007, conhecido como Lei de Inovação Tecnológica³⁰⁹.

Para os objetivos desse texto, interessa-nos destacar dois aspectos. O primeiro refere-se à indução para a produção de conhecimento na pós-graduação. Considerando que os recursos para pesquisa não são suficientes para toda a demanda do país, ao mesmo tempo em que sua distribuição ocorre a partir da avaliação da produtividade do pesquisador ou da equipe de investigação ou ainda do programa de pós-graduação, não é difícil chegar-se à dedução de que ocorre um aumento significativo na competição por recursos e uma encarnizada corrida pela produtividade. A alta produtividade é o resultado inevitável, que se transforma em política de Estado, independente dos governos, torna-se quase autoadministrada, e cria um efeito perturbador sobre a atividade científica, especialmente com a crescente sofisticação dos instrumentos de avaliação.

³⁰⁷ A Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004, institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

³⁰⁸ A Lei de Inovação Tecnológica viabiliza a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas, prevendo a incubação de empresas no espaço público, a possibilidade de compartilhamento de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos, o afastamento de pesquisadores das universidades públicas para tentar transformar seus inventos em negócios, além de autorizar o aporte de recursos orçamentários diretamente à empresa, no âmbito de um projeto de inovação.

³⁰⁹ Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Endereço para contato: Rua SB 14, Quadra 19, Lote 08, Portal do Sol I, Goiânia, Goiás, Brasil, Cep – 74884-600. Email: helenides@gmail.com

Em segundo lugar, a indução que mais agressivamente vem ocorrendo para que as universidades, em especial a pós-graduação, vinculem-se às empresas e venham a contribuir para o desenvolvimento do país também merece nossa atenção. Neste caso, os documentos oficiais fazem uso de uma fórmula ideológica, segundo a qual a pesquisa científica e tecnológica é base para a inovação e para a formação de recursos humanos qualificados, com impactos significativos no crescimento e na geração de riquezas. Conforme pesquisador da área (Dagnino, 2012), a cadeia – pesquisa-inovação nas empresas-crescimento – é ideológica porque não há evidência empírica que justifique que “a inovação das empresas [seja] capaz de fazer o país melhorar seus índices sociais” e de assegurar o crescimento. Para Dagnino (2012): “no mundo inteiro o que se vem observando é o contrário”.

Na realidade, a produção de ciência, tecnologia e inovações tecnológicas são imprescindíveis para que o capitalismo possa renovar-se e ampliar sua margem lucro, a partir da base industrial consolidada (Pochmann, 2008) e as universidades brasileiras têm sido chamadas a desempenhar um papel destacado no processo de produção de valor, fazendo jus às análises de Trein e Rodrigues (2011) quando afirmam:

No modo de produção capitalista, há um empuxo irresistível na conversão de todos os objetos e atividades úteis ao homem [...] em mercadoria. O que, na prática, significa que todos os objetos (ou atividades) tenderão a ser produzidos (ou desempenhados) para serem mercadejados. [...] Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas, e o conhecimento científico sofrem um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca. O conhecimento científico, nessa perspectiva, só tem valor se tem valor de troca, se é conversível em outra mercadoria, se pode ser mercantilizado, enfim. (p. 775)

Como se encontram as reações neste campo? Pode-se dizer que são paradoxais. Por um lado, o processo que preside a pós-graduação brasileira hoje conduz a um quadro de conformismo institucional, em que “o significado da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil [...] é quase exclusivamente definido pela visão oficial”, representada pelo modelo de avaliação da CAPES, ao arrepio das especificidades das áreas de conhecimento, da história das instituições, das variabilidades das condições de trabalho, dos sistemas próprios de divulgação do conhecimento, das profundas desigualdades existentes no interior do próprio sistema quanto às diversas regiões do país (Mancebo, Silva Júnior, Oliveira, 2008).

O modelo valoriza, avalia positivamente e financia com maior desprendimento a produção acadêmica, aqueles que contribuem para os avanços do país no *ranking* mundial e, mais recentemente, o impacto [dos produtos] medido por índices internacionais de citações. Em uma palavra: valoriza o produtivismo, que acirra a competição “quase-empresarial” entre os pares, departamentos e instituições (Mancebo, Silva Júnior, Oliveira, 2008).

Todo este processo tem sido seguido à risca pela maioria dos cursos de pós-graduação e seus docentes. Em outros termos, a lógica do mercado, que converte professores em empreendedores e as universidades em pregões organizados, não é impulsionada puramente a partir de fora da universidade. Muito pelo contrário: importantes segmentos universitários abraçaram, pragmaticamente, a tese de que em não se podendo reverter o processo de mercantilização em curso, deve-se atenuá-lo para si ou, ainda, o que é bem pior, em não sendo viável um projeto antitético e crítico, o melhor é associar-se ao empreendedorismo (Mancebo, Silva Júnior, Oliveira, 2008).

Por outro lado, em diversas circunstâncias nas quais este debate vem à tona, as reclamações são intensas e dramáticas, particularmente no que tange à exaustão dos docentes e aos reflexos sobre sua saúde física

e mental. Artigos críticos sobre o tema também têm tido uma boa recepção e, na citada greve de 2012, as denúncias ocorreram de forma recorrente.

Há, portanto, um clima visível de grande insatisfação, mas medidas concretas para atenuar ou reverter o quadro ainda não se colocaram na pauta das reivindicações e das lutas docente.

Considerações finais

Este texto pretendeu apresentar as principais tendências da expansão da educação superior no Brasil, no período compreendido entre 1995 e 2010, com a discussão de quatro grandes linhas de análise. Primeiramente, expôs o progressivo quadro de privatização do sistema de educação brasileiro, tanto no que se refere ao crescimento ininterrupto das instituições privado-mercantis, como à mercantilização das IES públicas. Apresentou as ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior, analisando particularmente o Programa REUNI, que dá curso à expansão através de contratos de gestão, que certifica em massa, mas às custas da flexibilização e rebaixamento dos cursos e da intensificação do trabalho dos professores. Em seguida, foi exposto o vertiginoso quadro de expansão de cursos, vagas e matrículas de ensino a distância que, ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TICs, promove um modelo de substituição tecnológica. Na última parte do texto, analisou-se a expansão da pós-graduação com redefinição de seus rumos no sentido do empresariamento do conhecimento.

Em todos esses campos da educação superior brasileira, foram induzidas alterações substantivas no trabalho docente, tanto no que tange à formação, como à produção de conhecimento, sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado, minimiza as áreas de atuação do Estado, racionaliza os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização. Essas mudanças fazem parte do movimento de reforma educacional – ou contrarreforma da educação superior, como já denominado por diversos autores críticos. Em outros termos, trata-se da necessidade histórica do sistema capitalista de avançar seu domínio sobre todos os campos da reprodução política e social que, no nosso caso, impõe a redução do caráter público da educação a níveis cada vez mais insignificantes, posto o caráter semiprivatizado do Estado.

No retrospecto realizado verificou-se, por fim, um argumento que é reiterado em todas as situações abordadas e que necessita, portanto, de resposta. Segundo ele, há uma relação positiva entre educação e desenvolvimento, daí todo o *esforço* para a expansão do sistema de educação superior. Este argumento, que advém nos anos 1950 com as teorias do capital humano, que já foi sobejamente contestado por diversos autores no campo crítico, permanece de pé e é até hoje dominante, quando governantes e mídia, sob a batuta do capital, advogam mudanças, reformas e, no caso aqui em análise, a expansão de sistemas de ensino. Cabe retomar arguta análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), sobre a relação educação, educação profissional e desenvolvimento. Para esses autores:

Trata-se de uma relação que mantém um conteúdo colonizador, de subserviência e de alienação. Cabe ressaltar que tanto a situação da desigualdade entre regiões (Norte/Sul) ou entre países centrais e periféricos e semiperiféricos ou entre grupos sociais no interior de cada país não se explica, primeira e fundamentalmente,

pela educação ou formação profissional [como reiteradamente nos querem fazer acreditar], mas pelas relações de poder e de força historicamente construídas. (p.1316)

É, pois, fundamental que se tenha claro que o caminho percorrido na relação entre educação e desenvolvimento não ajuda no entendimento do processo histórico da produção da desigualdade entre nações e no interior delas, não ajuda na compreensão do atual processo de expansão da educação superior brasileira, bem como não auxilia na construção de uma outra forma de expansão montada numa outra equação, na qual a formação e o conhecimento possam ser, de fato, socialmente úteis.

Referências

- Barreto, Raquel Goulart (2003). Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 271-286.
- Barreto, Raquel Goulart (2004). Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1181-1201.
- Barreto, Raquel Goulart (2008). As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: Entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, 29(104), 919-937.
- Dagnino, Renato (2012). Entidades se unem em defesa de recursos para C,T&I. *Jornal da Ciência*, 4465, 1-2. Retirado em Janeiro 14, 2013 de <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=81753>.
- Frigotto, Gaudêncio & Ciavatta, Maria & Ramos, Marise (2009). Vocational education and development. In Unesco-Univoc. *Internacional Centre for Tecnical and Vocational Education and Traning (Org.)*, *Internacional handbook of education for changin world of work* (pp.1307-1319). Bonm: Unesco – Univoc.
- Harvey, David (2011). *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Lisboa: Bizâncio.
- Helene, Otaviano (2011). A privatização do ensino superior. *Brasil de Fato*, 441, 1-3. Retirado em Agosto 16, 2012 de <http://www.brasildefato.com.br/node/7136>.
- Mancebo, Deise & Martins, Tania Barbosa (2012). Expansão do ensino a distância: Pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In Mancebo, Deise & Silva Júnior, João dos Reis (Orgs.), *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira* (pp. 117-136). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Mancebo, Deise & Silva Júnior, João dos Reis & Oliveira, João Ferreira de (2008). Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil. In Mancebo, Deise & Silva Júnior, João dos Reis & Oliveira, João Ferreira de (Orgs.), *Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil* (pp. 7-20). Campinas : Alínea.
- Pochmann, Márcio (2008). Riqueza concentrada e trabalho em excesso. *Folha de São Paulo*, 21 março, p. 3B.
- Segenreich, Stella (2009). ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. *Pro-Posições*, 20(2), 205-222.

- Sguissardi, Valdemar (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29(105), 991-1022.
- Silva Júnior, João dos Reis & Martins, Tânia Barbosa (2012a). Formação e certificação em massa e abordagens do multiculturalismo e das competências na educação a distância: Implicações ao trabalho docente. (não publicado).
- Silva Júnior, João dos Reis & Martins, Tânia Barbosa (2012b). Expansão do ensino superior: Trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil. (não publicado).
- Trein, Eunice & Rodrigues, José (2011). O mal-estar na academia: Produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 769-819.
- Vale, Andrea Araújo (2011). As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora: A trajetória da Estácio de Sá, da filantropia ao mercado financeiro. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Docência no ensino superior e adoecimento: do compromisso afetivo com a universidade à síndrome de burnout

Helenides Mendonça³¹⁰, Ivone Felix de Sousa³¹¹, Nuno Ricardo Oliveira³¹²

Resumo

Este estudo objetivou analisar os antecedentes do adoecimento em professores universitários por intermédio da influencia que as variáveis sociodemográficas (gênero, titulação máxima, área de atuação) e o comprometimento organizacional afetivo exercem no desenvolvimento do burnout em suas dimensões – exaustão, cinismo e ineficácia. Participaram da pesquisa 233 professores de uma universidade situada no Centro-Oeste do Brasil. Os instrumentos utilizados foram: Maslach Burnout Inventory, questionário de avaliação do comprometimento afetivo e questões referentes às variáveis sociodemográficas. Observou-se que as variáveis sociodemográficas exercem efeito significativo sobre o comprometimento e o burnout e que o (des)comprometimento possui efeito direto sobre desenvolvimento do *burnout*.

Palavras-chave: (des)comprometimento; burnout; docentes universitários.

Docência no ensino superior e adoecimento: do compromisso afetivo com a universidade à síndrome de burnout

A realidade das Instituições de Educação Superior no Brasil vem sofrendo diversas transformações que refletem o percurso da história cultural, política e econômica do país. Assim, o professor universitário precisa lidar com múltiplas demandas na sua atividade docente. De um lado há estudantes cada vez mais jovens, despreparados e imaturos a ingressar na Educação Superior, do outro, exigências cada vez maiores dos órgãos que regulamentam e supervisionam a atividade universitária no Brasil.

Este estudo investiga a saúde dos professores universitários, operacionalizada pela síndrome de burnout, assim como o compromisso afetivo desses profissionais com a Instituições onde lecionam. Foi nessa perspectiva que Barreto (2007) investigou os elementos que contribuem para desencadear o estresse no exercício da docência universitária e conhecer as estratégias adotadas pelos professores para enfrentar as situações estressantes, a fim de promover o exercício saudável e resiliente da profissão.

O objetivo principal deste estudo foi analisar quais as características dos professores que chegam a desenvolver a síndrome de burnout, como sexo, titulação e área de atuação. Analisou-se também o quanto o compromisso afetivo com a universidade está relacionado ao burnout, em suas dimensões – exaustão, cinismo e ineficácia

³¹⁰ Faculdade Católica Dom Orione

³¹¹ Universidade Aberta de Lisboa – Portugal

³¹² Prof. Adjunto Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal Isilda.ribeiro@esenf.pt

Burnout

Neste estudo, o burnout é compreendido como um fenômeno que resulta de um conjunto complexo de variáveis que agem sobre o trabalhador. É importante destacar que o burnout surge como resposta ao estresse laboral crônico, e que embora essa síndrome se apresente como consequência do estresse ocupacional, ambos se diferem entre si (Sousa & Mendonça, 2006). O estresse resulta de um desequilíbrio existente entre as exigências do trabalho que são percebidas pelo trabalhador e os recursos disponíveis de que ele dispõe para fazer cumprir essas exigências (Mendonça, Barreto Meireles, Mota & Félix, 2005).

O Burnout é, portanto, o resultado de um prolongado processo de tentativas de lidar com determinadas condições de estresse, sem sucesso. Ele ocorre como uma reação a fontes de estresses ocupacionais contínuos que se acumulam. Quando se fala em burnout, a ênfase recai no processo de desgaste psicológico e nas consequências psicológicas e sociais da exposição crônica, e não apenas nas reações físicas (Maslach, 2006).

Este estudo utilizou como embasamento teórico-metodológico o conceito que Maslach (2006) desenvolveu, tendo em vista os objetivos propostos nesta pesquisa. Portanto, o burnout é concebido como um desgaste psicológico que advém de processos que inserem as relações inter e intrapessoais em ambiente hostil de trabalho, em que o empregado está inserido (Maslach, 2006).

Esta síndrome deixa o profissional sem ânimo, apático. O trabalho deixa de ser empolgante e perde o sentido. O laborador que se envolve de forma afetiva com seus clientes ou alunos se desgasta, chega ao extremo, desiste, não aguenta mais, entra em burnout (Maslach & Jackson, 1981). Ela ocorre em todos os lugares e não pode ser considerada como privilégio desta ou daquela realidade social. É uma epidemia organizacional que predomina na educação e no sistema de saúde, atinge o conjunto de profissionais envolvidos com as instituições de ensino e de saúde (Codo, 1999; Codo & Vasques-Menezes, 2004).

De acordo com a literatura pesquisada, o burnout é apresentado como uma variável que atua em três dimensões: exaustão emocional, cinismo e ineficácia (Maslach & Jackson, 1981; Codo, 1999; Maslach, 2006; Sousa & Mendonça, 2006)

A Exaustão emocional (EE) refere-se à situação em que os trabalhadores percebem esgotada sua energia, seus recursos emocionais próprios, em razão do contato diário com os problemas. O Cinismo (DP), ao desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de endurecimento afetivo, coisificação da relação. E a Ineficácia, a tendência de uma evolução negativa no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho, e do contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização (Sousa, 2006).

Segundo Maslach (2006), a exaustão emocional está relacionada aos aspectos individuais. Assim, o estresse individual configura-se como componente básico na compreensão do burnout. Essa dimensão refere-se às sensações de que os problemas que causam o estresse extrapolam de suas capacidades e estão exaurindo os recursos emocionais e físicos do trabalhador (Maslach, 2006; Sousa, 2006).

A dimensão do cinismo representa um componente que se refere ao contexto interpessoal do burnout. Refere-se à reação negativa, indiferente ou excessivamente distanciada que o trabalhador estabelece com os diversos aspectos do trabalho. Esta dimensão geralmente desenvolve-se como proteção à exaustão emocional – como um amortecedor emocional de preocupação desligada (Maslach, 2006). O desligamento pode desencadear a perda do idealismo e a desumanização dos outros. A evolução desse processo, com o

passar do tempo, faz que, além de diminuir a quantidade de trabalho que presta, o trabalhador desenvolva reações negativas às pessoas e ao trabalho (Maslach, 2006; Sousa, 2006).

O componente de auto-avaliação do burnout é representado pela dimensão da ineficácia, que se refere à sensação de incompetência e à falta de realização e produtividade no trabalho. Essa sensação é diminuída pela auto-eficácia e exacerbada pela falta de recursos no trabalho, de apoio social e de oportunidades para o desenvolvimento profissional (Maslach, 2006; Sousa, 2006).

Comprometimento organizacional

O comprometimento organizacional é um estado psicológico positivo que caracteriza o vínculo que o trabalhador estabelece com a organização (Meyer & Allen, 1991; Allen & Meyer, 1996; Meyer, 1997). Ele que evita que os trabalhadores adoeçam, pois, o estado positivo da relação estabelecida com a organização, minimiza os conflitos internos e o gasto de energia na busca pelo restabelecimento emocional.

Segundo Becker (1992) e Bastos (1996), os estudos sobre o comprometimento organizacional são realizados com base em cinco enfoques teóricos: sociológico, instrumental, afetivo, normativo e comportamental. No presente estudo, aborda-se a dimensão afetiva estabelecida com a organização. Nessa abordagem, o comprometimento confunde-se com a identificação que o indivíduo estabelece com a organização (Bastos, 1996).

Segundo Bastos (2000), existem quatro padrões de comprometimento, que envolvem os estudos sobre esse construto: duplo comprometimento – refere-se ao comprometimento em altos níveis no âmbito organizacional e profissional; duplo descomprometimento – relativo a baixos níveis de comprometimento nos focos organizacional e profissional; unilateral com a organização – referente ao comprometimento, em um nível mais alto, estabelecido com a organização; e unilateral com a profissão – relativo ao comprometimento estabelecido, em um nível mais alto, com a profissão.

Os estudos sobre o comprometimento organizacional afetivo fundamentam-se nas teorias organizacionais e iniciaram com Etzioni (1961), e seu desenvolvimento contou com o trabalho de Buchanam (1974), Mowday, Steers e Porter (1982) e Meyer e Allen (1984).

Pesquisadores como Mowday, Poter e Steers (1982) interessaram-se por esse tema, em razão da necessidade de conhecer as dimensões que envolvem o trabalhador e a organização e, conseqüentemente, de desvendar os antecedentes e os conseqüentes que permeiam tal construto. Para esses estudiosos, o comprometimento afetivo pode ser definido como “força relativa da identificação e envolvimento de um indivíduo com uma organização particular” (p. 27). Oliveira, Lima e Borges-Andrade (1999) acrescentam, a esta definição, que o processo de identificação do trabalhador é estabelecido com os objetivos e os valores da organização em que ele está inserido. Estes conceitos embasam teoricamente a presente pesquisa.

O comprometimento afetivo apresenta três fatores que definem esse construto (Bastos, 1993; Oliveira, Lima & Borges-Andrade, 1999): os sentimentos de lealdade que envolvem o trabalhador com a organização; o desejo de permanecer como membro da organização; e uma disposição de esforçar-se em prol da organização.

Assim, para Oliveira, Lima e Borges-Andrade (1999), o comprometimento organizacional afetivo retrata um comportamento que extrapola uma mera lealdade passiva. É a representação de uma relação ativa entre a

organização e o trabalhador, em que esse último está disposto a dar o melhor de si, com o intuito de contribuir para o bem-estar organizacional. Em outras palavras, o trabalhador realiza-se na identificação com a organização, mantém-se como seu membro e facilita a consecução dos seus objetivos organizacionais (Bastos, 1993). Percebe-se que o comprometimento afetivo voltado para a organização propicia respostas positivas de satisfação com o trabalho e de auto-realização do trabalhador.

Para entender melhor os fatores que envolvem o comprometimento afetivo que o trabalhador estabelece com a organização, foram desenvolvidos estudos indicando antecedentes e conseqüentes do comprometimento afetivo. Para os pesquisadores, as características pessoais e do trabalho, as experiências do trabalhador e a estrutura organizacional são apontadas como antecedentes do comprometimento afetivo (Mowday, Poter & Steers, 1982).

No que se refere às características pessoais, Mowday, Poter e Steers (1982) ressaltam que a idade mais elevada, o menor tempo de trabalho na instituição, a ocupação do cargo mais alto e a obtenção de menor remuneração podem influenciar o comprometimento afetivo. Observam, também, que as mulheres são mais comprometidas do que os homens e que as pessoas casadas são mais comprometidas do que as solteiras. Nesses estudos, verificou-se que as pessoas que possuem escolaridade mais elevada tendem a ser mais comprometidas com a profissão do que com a organização. Além desses dados, identificou-se também que a pessoa com forte comprometimento ético, cujo interesse está voltado para o trabalho, possui maior comprometimento afetivo com a organização.

Os conseqüentes da falta de comprometimento organizacional apresentados nas pesquisas de Mowday, Poter e Steers (1982) foram: o absentismo, o aumento de atrasos, o comprometimento com outra área e o turnover (rotatividade). Todos estes fatores correlacionam-se negativamente com o comprometimento organizacional afetivo.

Observa-se que são diversos os fatores que podem afetar o desenvolvimento do comprometimento afetivo: os fatores individuais, aqueles relacionados às tarefas, a situação de trabalho e da organização. No entanto, é necessário que se observe o tipo de relação que a organização estabelece com o trabalhador. A relação ativa do comprometimento entre a organização e o trabalhador, que visa a auto-realização, é modificada quando o profissional obtém um grau maior de instrução (Borges-Andrade, Cameshi & Xavier, 1990).

Borges-Andrade, Cameshi e Xavier (1990) investigaram a existência de relações entre os construtos comprometimento organizacional e a carreira, em 1.079 pesquisadores brasileiros. Os resultados desse estudo apontaram que quanto menor a escolaridade, maior o grau de comprometimento com a organização.

Em outra pesquisa, Oliveira, Lima e Borges-Andrade (1999), verificaram que quanto maior o grau de escolaridade, menor o grau de comprometimento com a organização e maior o grau de comprometimento com a profissão. Retrata-se, portanto, que quanto mais realizado pessoalmente o trabalhador, ele tem menor necessidade de se identificar com a instituição.

Diante do exposto, percebe-se que é necessário atribuir o grau e a qualidade que envolve a ligação existente entre a organização e o trabalhador, quer essa ligação seja positiva ou negativa. Além disso, devem ser considerados os reflexos dessa ligação para o trabalhador, para a organização e para a sociedade.

Modelo de investigação

As abordagens teóricas que embasam os questionamentos propostos por esta pesquisa, referenciam a busca por respostas para as indagações a respeito do adoecer do professor, com base em um modelo de investigação que prioriza a análise direcionada aos temas: síndrome de burnout, comprometimento organizacional afetivo do professor universitário e variáveis sociodemográficas.

De acordo com a literatura pesquisada, diversos estudiosos buscam compreender as razões que levam o trabalhador ao adoecimento, ou ao comprometimento com a organização. Vários são os focos de pesquisa sobre esses temas e, embora se intensifiquem os seus avanços significativos, percebe-se que ainda existem lacunas, o que requer pesquisas mais abrangentes, que apresentem maior consistência de modelos investigativos sobre a influencia que as variáveis sociodemográficas e comprometimento organizacional afetivo exerce sobre o desenvolvimento do burnout. Sendo assim o modelo proposto para esta pesquisa é demonstrado na figura 1.

O modelo sugere que as variáveis sociodemográficas e o comprometimento organizacional afetivo do professor apresentam relação direta com o desenvolvimento do burnout. E que as variáveis sociodemográficas, também possuem uma relação direta com o comprometimento organizacional afetivo do professor.

Objetivos

Os objetivos do presente estudo são: analisar a influencia que o comprometimento organizacional afetivo exerce sobre o desenvolvimento do burnout; e identificar as relações entre os dados sociodemográficos – gênero, titulação e área de atuação – sobre cada dimensão do burnout e sobre o comprometimento organizacional afetivo do professor.

Método

Participantes

A presente pesquisa efetivou-se em uma instituição de ensino superior (IES) denominada UNIF (pseudônimo) e situa-se no Centro-Oeste do Brasil. O quadro de professores da UNIF é regido pelo Estatuto da Universidade e em sua maioria pelo Regulamento da Carreira Docente.

Em virtude de essa organização necessitar manter-se no mercado, ela vem passando por um processo de reestruturação institucional, e os professores são afetados diretamente, pois ocorrem mudanças na cultura organizacional já arraigada em seu quadro de docentes. Essa situação pode levar a perda do comprometimento afetivo com a organização e, em decorrência, ao desenvolvimento da síndrome de burnout.

Ao todo, participaram da pesquisa 233 professores. Representam o gênero masculino 47,2% dos docentes, e 52,8%, o feminino.

Instrumentos para coletas de dados

Foram utilizadas duas escalas de medidas para mensurar as questões teóricas referentes aos construtos e um questionário para as variáveis sociodemográficas apresentadas neste estudo.

O Maslach burnout inventory (MBI) (Maslach, Jackson & Leiter 1996) é um inventário que foi desenvolvido para apontar e qualificar o burnout. “O MBI é universalmente utilizado como instrumento de acesso ao Burnout”, afirmam Schaufeli e Enzmann (1998, p. 220). Ele é constituído por 22 itens divididos em três dimensões: exaustão emocional; cinismo e ineficácia. É um instrumento de medidas que já se encontra à venda nas lojas específicas no Brasil (Congresso ISMA-BR).

Maslach e Jackson (1986) apresentaram uma análise fatorial dessa escala, o que resultou na confirmação de seus 22 itens, distribuídos nas três dimensões: exaustão emocional (9 itens; $\alpha = 0,90$); cinismo (5 itens; $\alpha = 0,79$) e a ineficácia (8 itens; $\alpha = 0,71$), e que a confiabilidade dessa escala apresentou um índice de consistência interna igual a 0,80, o que foi confirmado neste estudo. Portanto, o MBI é um instrumento que permite visualizar o caráter multidimensional da síndrome de burnout e apresenta consistência interna entre as dimensões com níveis estatisticamente aceitáveis.

Para mensurar a variável comprometimento organizacional afetivo foi utilizada uma forma adaptada do Organizational commitment questionnaire (OCQ), que foi validado no Brasil por Borges-Andrade, Afanasieff e Silva (1989) em sua forma reduzida. Trata-se de uma escala unifatorial, que, nesse estudo, obteve alfa 0,79.

Aos participantes da pesquisa foi solicitado que informassem os dados relativos a gênero, titulação e área de atuação.

Procedimentos da coleta de dados

Após a autorização da Administração Superior da UNIF, apresentou-se o projeto para o Comitê de Ética da instituição, em seguida foi apresentado um Termo Livre de Consentimento ao Professor, pelo qual ele declarou sua opção para participar ou não do estudo. Em caso de aceitação, o professor foi convidado a assinar um documento autorizando a utilização de seus dados na presente pesquisa.

Os instrumentos foram administrados na própria instituição, individualmente. Com as escalas de medidas, foram entregues envelopes, para que os 652 participantes da pesquisa devolvessem o instrumento, após serem respondidos. Após a sua devolução, os envelopes foram lacrados. Dos 652 questionários entregues apenas 233 foram devolvidos devidamente respondidos, o que resultou no aproveitamento de 35,73% dos mesmos.

Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre o caráter estritamente acadêmico da pesquisa e quanto à segurança do sigilo em relação à emissão das respostas, haja vista que os questionários não foram identificados.

Resultados

Os resultados da pesquisa são apresentados de acordo com as análises feitas, considerando cada objetivo proposto. Os dados foram analisados em duas etapas distintas. Na primeira, foi feito teste *t* e análise de variância para analisar as relações entre as variáveis sociodemográficas e o comprometimento afetivo sobre

o burnout, respectivamente. Na segunda, foram realizadas regressões lineares múltiplas, para verificar a influência que as variáveis sociodemográficas e o comprometimento afetivo exercem sobre o desenvolvimento do burnout.

O resultado referente ao gênero (tabela 1), apontou diferença significativa entre o sexo masculino e o feminino, somente ao mencionar o nível de comprometimento afetivo estabelecido com a organização – o homem é mais comprometido [$t = 3,189$; $p < 0,001$].

No tocante à variável relativa às áreas de atuação do professor, os resultados do teste Scheffé demonstraram que existem diferenças estatísticas significativas somente quando elas foram comparadas com o comprometimento organizacional afetivo do professor [$F = 3,581$; $p < 0,05$] (tabela 2), o que indica que os professores da área social são mais comprometidos afetivamente com a organização do que os das áreas de humanas, letras e educação.

Em relação à média obtida pelos professores da área de exatas e tecnologias ($M = 6,25$), notou-se que eles possuem uma tendência ao maior comprometimento afetivo com a instituição. Essa diferença não apresentou resultado significativo no teste Scheffé, em razão do número reduzido de sujeitos dessa área que responderam ao questionário, o que impossibilita, nesse caso, estabelecer afirmações generalizadas.

Nas três dimensões do burnout, os resultados demonstraram não existir diferença estatisticamente significativa quanto à área de atuação, o que significa que os professores de todas as áreas perceberam a exaustão, a ineficácia e o cinismo da mesma forma.

No que se refere à titulação máxima, o burnout e o comprometimento afetivo (tabela 3), apresentaram diferença estatisticamente significativa quando se referem à dimensão da exaustão [$F = 2,655$; $p < 0,05$] e ao comprometimento afetivo organizacional [$F = 3,751$; $p < 0,01$].

Os resultados obtidos pelo teste Scheffé, revelaram que os professores que possuem pós-doutorado apresentaram um nível mais alto de exaustão do que os professores que são apenas graduados. Percebe-se também, que os professores que possuem pós-doutorados demonstraram estar menos comprometidos afetivamente com a organização. Ademais, os professores que possuem o nível de graduação e de mestrado encontraram-se mais comprometidos afetivamente com a organização.

O modelo demonstrou que existe uma relação direta positiva entre os componentes das variáveis sociodemográficas da seguinte forma: gênero com o comprometimento afetivo; titulação máxima com o comprometimento afetivo e com a exaustão; e área de atuação com o comprometimento afetivo.

Verificou-se que as variáveis sociodemográficas (gênero, titulação máxima, área de atuação); e o comprometimento organizacional afetivo pode exercer influência no desenvolvimento do burnout. Para essa análise, foram realizadas regressões lineares múltiplas (stepwise) para cada uma das dimensões do burnout.

Os resultados da regressão múltipla para exaustão emocional [$R = 0,56$; $F(2,180) = 41,112$; $p < 0,001$] demonstraram que o comprometimento afetivo ($\beta = - 0,302$; $t = - 4,266$; $p < 0,001$) pode influenciar no desenvolvimento da exaustão em uma relação negativa.

De acordo com os resultados da regressão múltipla para o cinismo [$R = 0,26$; $F(1,14) = 14,225$; $p < 0,001$] o comprometimento afetivo ($\beta = - 0,261$; $t = - 3,772$; $p < 0,001$) pode influenciar no desenvolvimento do cinismo em uma relação negativa.

Na comparação dos resultados da regressão múltipla para ineficácia [$R = 0,267$; $F(1,186) = 14,321$; $p < 0,001$] observou-se que o comprometimento afetivo ($\beta = - 0,267$; $t = - 3,764$; $p < 0,001$) pode influenciar no desenvolvimento da ineficácia em uma relação negativa.

Estes resultados revelam que quando o professor é comprometido afetivamente com a organização, este apresenta menor probabilidade de desenvolver o burnout.

Discussão e conclusões

Os resultados avaliados referentes à relação que cada variável sociodemográfica exerce sobre cada um dos construtos do modelo empírico demonstraram que existem diferenças estatisticamente significativas relacionadas às variáveis gênero, área de atuação e titulação.

Quanto ao gênero, os homens apresentaram maior comprometimento afetivo com a universidade do que as mulheres. Esses estudos contradisseram os achados por Mowday, Poter e Steers (1982), que apontaram que as mulheres eram mais comprometidas afetivamente com a organização do que os homens. Será que esse dado poderia ser explicado pelas diferenças de cultura patriarcal dos brasileiros? Segundo Chauí (1985), no Brasil destacam-se a conjugação entre o capitalismo e patriarcalismo, que determina a opressão feminina nas relações hierárquicas de trabalho, assim como a responsabilidade social que se oculta no trabalho doméstico.

Portanto, a compreensão de que a educação está mais voltada para a valorização do trabalho masculino do que o feminino – que se circunscreve ao trabalho doméstico (Bruschini, 1982; Chauí, 1985; Brito & D'Acri, 1991) – pode ser um fator que faz com que o homem se comprometa mais afetivamente com a organização do que as mulheres.

Conforme Chauí (1985) apresentou em seu trabalho, a contradição entre vida doméstica e vida em família pode, no caso das mulheres, legitimar a naturalidade do trabalho doméstico. A naturalização do trabalho doméstico para as mulheres pode também estar contribuindo para que elas não se comprometam tanto com a organização, pois podem estar mais envolvidas com as tarefas domésticas e familiares.

Outro aspecto a ser considerado é que os professores podem apresentar maior identificação com os valores da organização do que as mulheres. Pode-se afirmar que o comprometimento afetivo se relaciona aos aspectos de identificação com os objetivos e valores da instituição (Bastos, 1993, Oliveira, Lima & Andrade, 1999), haja vista a estrutura organizacional superior, composta, em sua grande maioria, por homens. Também, pode ser que os professores (gênero masculino) tenham o maior desejo de permanecer na organização do que as mulheres, visto que o comprometimento afetivo está relacionado ao sentimento de pertencimento (Bastos, 1993, Oliveira, Lima & Andrade, 1999). Portanto, o sentimento de pertencimento pode ser explicado pela naturalização do trabalho doméstico para as mulheres e do trabalho formal para os homens.

Quanto à área de atuação, os professores pertencentes à área social, se apresentaram mais comprometidos afetivamente com a universidade do que os docentes das áreas das ciências humanas, letras e educação. É interessante notar que as áreas, que a princípio possibilitam uma maior reflexão sobre o trabalho acadêmico, é aquela que gera menor comprometimento afetivo com a organização. Estes resultados podem explicar a maior predominância da exaustão nos professores da área de ciências

humanas, pois, como é proposto por França (1987) e conforme os dados encontrados nesta pesquisa, quanto maior o comprometimento afetivo com a organização, menor é a possibilidade de desenvolver o burnout.

Em relação à titulação, os professores que possuem o título de pós-doutorado se apresentaram menos comprometidos afetivamente com a universidade. Na sequência do comprometimento afetivo com a instituição, os resultados revelaram que os pós-doutores são menos comprometidos, e os que somente são titulados em graduação são os mais comprometidos. Os dados confirmaram os estudos de Mowday, Poter e Steers (1982), Borges-Andrade, Cameshi e Xavier (1990) e Oliveira, Lima e Borges-Andrade (1999), que encontraram resultados que indicam que quanto maior o grau de instrução, menor é o comprometimento organizacional afetivo do trabalhador com a organização.

Segundo os autores citados, o profissional que possui maior titulação se compromete mais com a profissão (carreira pessoal), do que com a organização na qual está inserido. Esse tipo de comprometimento é apresentado por Bastos (2000), que propõe quatro modelos de comprometimento do trabalhador: duplo comprometimento (organização-profissão), duplo descomprometimento, comprometimento unilateral com a organização e unilateral com a profissão. Assim, pode-se dizer que os pós-doutores apresentaram o padrão de unilateralidade com a profissão, portanto, esse tipo de profissional compromete-se mais com a profissão do que com a organização.

No tocante à probabilidade de desenvolvimento da exaustão, também os professores que possuem pós-doutorado apresentaram maior probabilidade de ocorrência do fenômeno do que os professores apenas graduados e os que possuem título de mestre. A explicação provável é que professores pós-doutores têm menor comprometimento afetivo com a universidade, porque suas metas profissionais estão dirigidas a eles mesmos, além de serem mais individualistas e perfeccionistas. De acordo com Maslach (2006), a exaustão está mais relacionada a aspectos individuais, o que explica o maior nível de exaustão em professores menos comprometidos com a organização.

Os dados referentes ao comprometimento afetivo com a organização, revelaram que quanto mais o professor é comprometido com a organização, menor é a probabilidade de se desenvolver o burnout. Se o professor aceita as normas, valores e objetivos da organização (Bastos, 1993; Oliveira, Lima & Andrade, 1999), isso implica na satisfação de seus interesses, a vontade de pertencer à organização aumenta e não gera desgaste emocional no professor, e esse processo resulta em estabilidade emocional geradora de saúde. Conforme postula Maslach (2006) a exaustão é própria dos aspectos mais individualista, o que explica os aspectos divergentes existentes entre ter comprometimento organizacional – comportamento mais social – e o desenvolvimento da exaustão – aspecto mais individual.

Considerações finais

Estudar dois grandes temas – comprometimento organizacional afetivo e burnout – foi de grande relevância para compreender as nuances que permeiam a psicologia organizacional. Esta pesquisa desvelou o comprometimento organizacional afetivo, demonstrando quão significativo ele é para a minimização de problemas organizacionais ligados ao desenvolvimento do burnout.

Este estudo confirmou que o comprometimento organizacional afetivo pode exercer influencia no desenvolvimento do burnout em sua três dimensões – exaustão emocional, cinismo e ineficácia. Confirmou também que, as variáveis sociodemográficas são significativas quando antecedem ao comprometimento organizacional afetivo do professor e ao burnout.

Diante do exposto, seria interessante que os gestores dessa universidade desenvolvessem estratégias de atuação profissional melhores aceitas por seu quadro de professores. Essas estratégias devem ter como metas alcançar um padrão de comportamento organizacional voltado para o duplo comprometimento (Bastos, 2000) – com a organização e com a profissão. Um professor que não se compromete com a organização, provavelmente desenvolverá o burnout. Por outro lado, um professor que não se compromete com a profissão, dificilmente poderá aprimorar seus conhecimentos com o passar do tempo.

Os resultados desta pesquisa também apresentam questões relativas ao desenvolvimento da temática e apontam a necessidade de: investigações sobre o tema que permitam comparar com os resultados encontrados neste estudo (o comprometimento afetivo ser encontrado em maior nível nos homens do que nas mulheres; os professores que atuam na área social se apresentarem mais comprometidos afetivamente com a universidade do que os professores das áreas de humanas, letras e educação).

À guisa de conclusão, não se pode deixar de reforçar que é melhor trabalhar em caráter preventivo, do que buscar formas de sarar/sanar os problemas acarretados, por falta de priorização da saúde do trabalhador. Ou seja, é melhor implantar formas de promover o comprometimento do professor visando obtenção da saúde e prevenção do burnout. É importante lembrar que organização saudável necessariamente tem que contar com um quadro de funcionários saudáveis.

Referências

- Bastos, A. V. B. (1993). Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição. *Revista de Administração de Empresas*, 33 (3), 52-64.
- Bastos, A. V. B. (1996). Comprometimento no trabalho: os caminhos da pesquisa e os seus desafios teóricos-metodológicos. In A. Tamayo; J. E. Borges-Andrade & W. Codo (Orgs). *Trabalho, Organização e Cultura*, (pp. 105 - 128). São Paulo: Cooperativa de Autores Associados.
- Bastos, A. V. B. (2000). Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. *Revista de Administração*, 35 (4), 35 - 48.
- Becker, T. E. (1992). Foci and bases of commitment: are they distinctions worth making? *Academy of Management Journal*, 14 (2), 232-244.
- Borges-Andrade, J. E.; Cameshi, C. E. & Xavier, O. S. (1990). Comprometimento organizacional em instituição de pesquisa: diferenças entre meio e fim. *Revista de Administração*, 25 (4), 29-43.
- Brito, J. C. & D'acri, V. (1991). Referencial de análise para o estudo da relação trabalho, mulher e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 7 (2), 201-214.
- Bruschini, M. C. A. & Rosemberg, F. (1982). A mulher e o trabalho. In M. C. A. Bruschini, F. Rosemberg (orgs.). *Trabalhadoras do Brasil* (pp. 9-22). São Paulo: Brasiliense, Fundação Calos Chagas.

- Carlotto, M. S. (2001). *Síndrome de Burnout: um tipo de estresse ocupacional*. (Caderno Universitário) Canoas: ULBRA.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do Maslach burnout inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Revista Psicologia em Estudo*, 9 (3), 499-505.
- Chauí, M. (1985). Participando do debate sobre mulher e violência. In: R. Cardoso. *Perspectivas antropológicas da mulher*: vol 4 (pp. 23-62). Rio de Janeiro: Zahar.
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Codo, W.; Vasques-Menezes, I. (2000). Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. *Caderno de Saúde do Trabalhador*. São Paulo: Kingraf.
- Codo, W.; Soratto, L. & Vasques-Menezes, I. (2004). Saúde mental e trabalho. In J. C. Zanelli; J. E. Boprges-Andrade & A. V. B. Bastos (orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*, (pp. 276-299) Porto Alegre: Artmed.
- Fromm, E. (1976). *Psicanálise da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Maslach, C. (2006). *Promovendo o envolvimento e reduzindo o burnout*. In: Anais do VI Congresso de Stress da ISMA-BR e VIII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho. Porto Alegre: CD-ROM.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Leiter, P. M. (1999). *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa*. Campinas: Papirus.
- Maslach, C.; Shaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. In: S. T. Fiske; D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (eds.). *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mendonça, H.; Barreto; M. A. G.; Meireles, I; Mota, J. & Félix, I. (2005). O impacto da cultura organizacional sobre o estresse no trabalho. In Congresso Interamericano de Psicologia, Buenos Aires. *Anais do XXX Congresso Interamericano de Psicologia*, Buenos Aires.
- Monteiro, Z. H. M. (2000). *Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para saúde do professor*. Dissertação de mestrado em educação, não publicada, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Mowday, R. T.; Poter, L. W. & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization Linkages-a Psychology of commintment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Oliveira, M. A. P. S.; Lima, S. M. V. & Borges-Andrade, J. E. (1999). Comprometimento no trabalho e produção científica entre pesquisadores brasileiros. *Revista de Administração*, 34 (3), 12-20.

Rossi, A. M. (2006). ISMA-BR.: VI Congresso de Stress da ISMA-BR e VIII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho. Porto Alegre-RS. Disponível <www.ismabrasil.com.br>. Acesso em 12 dez. 2005.

Schaufeli, W. & Enzmann, D. The burnout companion to study & practice: a critical analysis. *Issues in occupational health*, U.K.: Taylor & Francis, p.220, 1998.

Sousa, I. F. (2006). **Burnout em professores universitários: análise de um modelo mediacional**. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

Sousa, I. F. & Mendonça, H. (2006). *Do stress ao burnout: a mediação das estratégias de coping*. In: Anais do VI Congresso de Stress da ISMA-BR e VIII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho. Porto Alegre: CD-ROM.

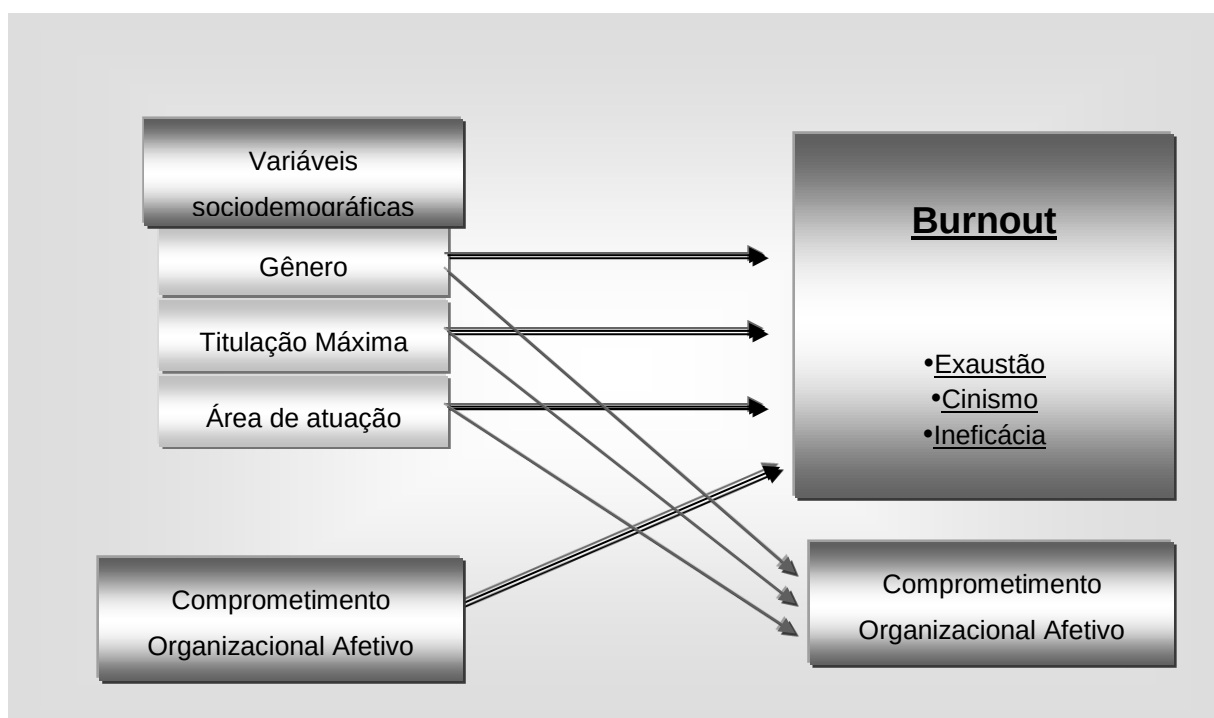


Figura 1. Modelo teórico adotado.

Desenvolvido pelos autores especificamente para este estudo

Tabela 1. Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico do *burnout* e do comprometimento em relação ao gênero

	Gênero		Teste Estatístico	
	Feminino	Masculino	t	p<
Exaustão	2,21 (1,32)	1,59 (1,18)	- 3,581	n.s.

Cinismo	0,75 (0,89)	0,86 (0,87)	0,929	n.s.
Ineficácia	1,70 (0,91)	1,66 (0,88)	- 0,419	n.s.
Comprometimento afetivo	5,85 (1,03)	6,16 (0,71)	2,876	0,001

Tabela 2. Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico do comprometimento em relação às áreas de atuação

	ÁREAS				Teste Estatístico	
	Saúde Biológicas (N = 77)	Exatas Tecnológicas (N = 23)	Social (N = 62)	Humanas Letras Educação (N = 70)	F	p<
Exaustão	2,10 (1,44)	1,30 (0,93)	1,82 (1,18)	1,99 (1,30)	2,32	n.s.
Cinismo	0,81 (0,96)	0,48 (0,46)	0,93 (1,03)	0,79 (0,74)	1,42	n.s.
Ineficácia	1,78 (0,89)	1,59 (0,84)	1,62 (0,96)	1,66 (0,87)	0,45	n.s.
Comprometi- mento Afetivo	6,00 (0,95)	6,25 (0,65)	6,19_a (0,71)	5,73_b (1,04)	3,581	0,05

Nota: As médias que não compartilham o mesmo subscrito possuem diferença significativa, $p < 0,05$, no teste *Scheffé*.

Tabela 3. Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico do *burnout* em relação à titulação máxima

	Titulação Máxima					Teste Estatístico	
	Graduação	Especial.	Mestrado	DR ^o	Pós-DR ^o	F	p<
Exaustão Emocional	1,07_a (1,21)	1,85 (1,34)	1,92 (1,26)	1,99 (1,18)	3,96_b (1,06)	2,655	0,05

Cinismo	0,43 (0,32)	0,87 (0,91)	0,80 (0,92)	0,65 (0,55)	1,80 (1,22)	1,490	n.s.
Ineficácia	2,08 (0,62)	1,65 (0,98)	1,69 (0,89)	1,61 (0,73)	1,83 (0,89)	0,373	n.s.
Compro- metimento	6,31_a (0,39)	5,99_a (0,81)	6,05_a (0,94)	5,86_a (0,93)	4,13_b (0,12)	3,751	0,01

Nota: As médias que não compartilham o mesmo subscrito possuem diferença significativa, $p < 0,05$, no teste *Scheffé*.

Resumo

Problemática: A formação inicial em Enfermagem envolve duas componentes essenciais: teórica e prática, que se articulam e se vão complementando ao longo dos quatro anos de formação académica. Enquanto a primeira aprendizagem decorre nas escolas superiores de Enfermagem, a segunda normalmente é nas instituições de saúde. Esta componente prática inclui os estágios do 4.º ano do CLE, que envolve estudantes e docentes das escolas superiores de Enfermagem e enfermeiros da prática clínica onde decorrem os estágios, designados por tutores. A motivação e justificação, para estudar esta temática, encontram-se na necessidade de reflexão acerca do acompanhamento dos estudantes e do papel do tutor.

Metodologia: Optámos pelo modo de investigação um estudo de caso único (Yin, 2005), centralizando a nossa atenção no acompanhamento dos estudantes da Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP), em ensino clínico. Recorremos à observação participante, diários de aprendizagem e *focus group*.

Dos dados recolhidos através da observação participante e do *focus group* emergiu o domínio “acompanhamento dos estudantes”, a partir do qual foi possível construir a taxonomia: como categorias e subcategorias, respetivamente: apoio: tutor, docente e equipa de enfermagem e papel do tutor: orientar, servir de espelho, prestar atenção e encorajar.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa: Contribuir para um modelo de formação clínica onde o tutor é um profissional experiente, mais velho, que fica responsável pela formação do estudante. Um fator preocupante para os investigadores e mencionado por vários autores é a qualidade do acompanhamento dos estudantes, considerada por muitos como fator determinante para o sucesso do processo ensino/aprendizagem em contexto da prática clínica (Caires & Almeida, 2001).

Palavras-chave: Acompanhamento dos estudantes, Tutor / Docente

Esta partilha de uma relação de parceria entre a escola e a instituição de saúde onde decorre o estágio, entre a teoria e a prática, entre docente/tutor e estudante, são essenciais na formação e no desenvolvimento de competências pelo estudante (Ramos, 2003).

Para além das questões relacionadas com o acompanhamento dos estudantes em contexto da prática clínica pelos tutores, existe ainda a questão da supervisão feita pelos docentes das escolas de Enfermagem. Apesar de desempenharem papéis diferentes, não são opostos, os seus papéis complementam-se numa relação de parceria, com vista a atingir o mesmo objetivo: o desenvolvimento profissional e humano do estudante (Alarcão & Tavares, 2003), ou seja, o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas do saber.

³¹³ Prof. Coordenador Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal, luiscarvalho@esenf.pt

³¹⁴ Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie; bganeto@gmail.br

Relação com a produção da área: O apoio do tutor na perspectiva do docente e comungada pela opinião dos estudantes é considerado um momento privilegiado, de reflexão, comunicação, visando o desenvolvimento de competências no estudante, e deve promover neste uma atitude de confiança, empatia e responsabilidade pela qualidade do ensino (Simões & Garrido, 2007).

O apoio do docente aborda a perspectiva da dimensão relacional e a importância da presença do docente no local de estágio como continuidade da escola. Embora, os estudantes considerem os enfermeiros da prática de cuidados como exemplo, também é de referir a alusão feita pelos tutores no sentido de que a presença do docente no local de estágio é um referencial, exercendo forte influência sobre a construção da identidade do estudante enquanto futuro profissional.

Introdução:

A formação inicial em Enfermagem envolve duas componentes essenciais: teórica e prática, que se articulam e se vão complementando ao longo dos quatro anos de formação académica. Enquanto a primeira aprendizagem decorre nas escolas superiores de Enfermagem, a segunda normalmente é nas instituições de saúde. Esta componente prática inclui o estágio do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), que envolve estudantes e docentes das escolas superiores de Enfermagem e enfermeiros da prática clínica onde decorrem os estágios, designados por tutores. Estes enfermeiros, tutores, que desempenham o papel de orientadores pedagógicos, figura criada pelo Decreto-Lei n.º 166 de 05/08/1992, passam a supervisionar os estudantes em colaboração com os docentes responsáveis pelo estágio.

No desenvolvimento deste trabalho, surge o acompanhamento dos estudantes, modelo tutorial, como um processo mediador e de suporte das aprendizagens, fundamentado no acompanhamento e orientação sistemáticos e permanentes dos estudantes (Abreu, 2003). Refletir acerca do acompanhamento dos estudantes e do papel do tutor implica abordar o conceito de supervisão.

Neste contexto Alarcão & Tavares (2007, 16) consideram que a supervisão é um *“processo em que um docente, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro docente ou candidato a docente no seu desenvolvimento humano e profissional”*. Este conceito, embora criado para o contexto da formação de professores, pode ser generalizado e aplicado à supervisão em Enfermagem.

No entender dos investigadores e partilhando a opinião da autora (Pinto, 2011, 96), a supervisão clínica *“é uma estrutura e um método revestido de princípios de prática reflexiva”*.

Em Portugal o termo mentor é frequentemente substituído por tutor, sendo esta a designação que damos no estudo aos enfermeiros da prática clínica, que orientam, acompanham, supervisionam e avaliam os estudantes em contexto clínico, opinião partilhada por Abreu (2007).

Ao tutor compete a responsabilidade de *“orientação, monitorização e avaliação de estudantes em contexto clínico”* (Abreu, 2007, 189), ou seja, conceito relacionado com a supervisão a nível da formação inicial dos enfermeiros: *mentorship*. Quando falamos de acompanhamento dos estudantes estamos a mencionar o processo de acompanhamento clínico: *mentorship*, uma vez que a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do estudante é supervisionado por enfermeiros da prática clínica experientes.

Tendo em conta a relação que se estabelece entre o tutor e o estudante, facilmente se compreende que diversos autores (Abreu, 2003; Alarcão & Tavares, 2003; Golhammer, Anderson, Krajewski, 1993, entre

outros) considerem que o tutor é uma peça fundamental no acompanhamento dos estudantes da prática pedagógica e clínica, que atua como um fator facilitador ou dificultador do desenvolvimento profissional e humano do estudante durante o estágio.

Um fator preocupante para os investigadores e mencionado por vários autores (Abreu, 2003; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão, 1996; Albuquerque, Graça & Januário, 2005, entre outros) é a qualidade do acompanhamento dos estudantes, considerada por muitos como fator determinante para o sucesso do processo ensino/aprendizagem em contexto da prática clínica (Caires & Almeida, 2001). Esta partilha de uma relação de parceria entre a escola e a instituição de saúde onde decorre o estágio, entre a teoria e a prática, entre docente/tutor e estudante, são essenciais na aprendizagem e no desenvolvimento de competências pelo estudante (Ramos, 2003). No entanto, o estudante passa grande parte do seu tempo de estágio com o tutor, pelo que é este, o principal modelo para os estudantes (Basto, 1995).

Neste sentido e partilhando da opinião da autora a seleção dos tutores deve ser feita de forma criteriosa, ou seja, devem ter formação profissional e pedagógica sólida e atualizada para em conjunto com os docentes orientarem, acompanharem, supervisionarem e avaliarem os estudantes *“de uma forma mais segura, fundamentada e sistemática, [...] com uma maior disponibilidade pessoal e profissional”* (Carvalho, 2003, 178), promovendo a aprendizagem no CLE.

Metodologia:

Optámos pelo modo de investigação um estudo de caso único (Yin, 2005), centralizando a nossa atenção no acompanhamento dos estudantes do 4.º ano do CLE em estágio de integração à vida profissional (IVP)/Opção no ano letivo 2010/2011 na ESEP e terem sido sujeitos à observação participante. Recorremos à observação participante, diários de aprendizagem e *focus group*.

O *focus group* foi realizado a três grupos distintos de participantes no estudo: os tutores que colaboram com a ESEP no acompanhamento, supervisão e avaliação dos estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/Opção (N=6), os docentes que pertencem ao quadro de pessoal da ESEP e tenham orientado estudantes em estágio de IVP/Opção (N=9) e os estudantes do 4.º ano (N=12). O grupo foi composto por um total de 27 participantes, dos quais 22 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

Análise dos resultados:

Dos dados recolhidos através da observação participante e do *focus group* emergiu o domínio “acompanhamento dos estudantes”, a partir do qual foi possível construir a taxonomia: como categorias e subcategorias, respetivamente: apoio: tutor, docente, equipa de enfermagem e colegas e papel do tutor: orientar, servir de espelho, prestar atenção e encorajar, que se apresenta no quadro n.º 1.

Quadro n.º 1 - Taxonomia do domínio “acompanhamento dos estudantes”

Domínio	Categorias	Subcategorias

Domínio	Categorias	Subcategorias
Acompanhamento dos estudantes	Apoio	Tutor
		Equipa de Enfermagem
		Docente
		Colegas
	Papel do tutor	Orientar
		Servir de espelho
		Prestar atenção
		Encorajar

No processo de codificação efetuada no domínio do “acompanhamento dos estudantes”, considera-se as categorias: apoio e o papel do tutor. É de referir que no *focus group* dos estudantes, na categoria apoio emergiu mais uma subcategoria, uma vez que os estudantes valorizaram também o apoio dos colegas. Na observação participante, no *focus group* dos tutores e docentes apenas sobressaiu as subcategorias: tutor, equipa de Enfermagem e docente.

Na categoria Apoio - a supervisão constante do tutor e/ou docente orientador que poderá ser um apoio incondicional e facilitador no seu processo ensino/aprendizagem ou poderá funcionar como um obstáculo ao desenvolvimento de competências, perante supervisões demasiado controladoras. Assim, o apoio, a disponibilidade, a compreensão e a presença de uma boa relação com os seus alvos da supervisão, permite que o estudante adquira segurança, autonomia e responsabilidade.

Na subcategoria “tutor”, verifica-se que quer estudantes, tutores e docentes consideram o relacionamento, a relação empática, a disponibilidade, a compreensão e a relação de ajuda apoios importantes, facilitadores do processo ensino/aprendizagem e crescimento do estudante em Enfermagem. No entanto constata-se a insatisfação de alguns estudantes em relação à falta de apoio do tutor e à pressão que alguns exercem no estudante, sendo um obstáculo no processo de aprendizagem.

No processo de codificação efetuada, na categoria “papel do tutor”, considerando os pressupostos de Glickman (1985) é de referir que as diferentes subcategorias mencionadas anteriormente estão sempre presentes na observação participante, havendo diferenças nos diferentes *focus group*. Para o *focus group* dos tutores emergiu: “orientar” e “servir de espelho”; para o *focus group* dos docentes sobressaiu: “servir de espelho” e “encorajar”; no *focus group* dos estudantes não foi feita qualquer alusão à categoria “papel do tutor”.

A subcategoria “orientar” resultou de modo significativo do papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas para orientar o estudante, mostrando-lhe o caminho a seguir, a atitude mais correta, alertando, esclarecendo dúvidas, mostrando disponibilidade e observando. É de referir que no *focus group* dos docentes não houve alusão à subcategoria orientar.

A subcategoria “servir de espelho” resultou de modo significativo do papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas, na forma como o tutor é referenciado pelos estudantes como um modelo a seguir.

A subcategoria “prestar atenção” resultou da observação participante e da relevância que os estudantes colocaram ao papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas, na forma como presta atenção, é observador e está atento às práticas dos cuidados, às atitudes, ao “saber-estar” dos estudantes. É de referir que nos diferentes *focus group* dos estudantes, tutores e docentes não houve alusão à subcategoria “prestar atenção”.

A subcategoria “encorajar” resultou da observação participante e da relevância que os estudantes colocaram ao papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas, na forma como estimula dando reforços positivos ao estudante. É de referir que nos *focus group* dos estudantes e dos tutores não houve alusão à subcategoria “encorajar”.

Discussão dos resultados: É de extrema importância a relação que se estabelece em estágio entre estudante e tutor, porque estes ajudam os estudantes a controlar possíveis dificuldades intrínsecas ao processo de formação e desenvolvimento do estudante em contexto da prática clínica, atendendo à singularidade de cada estudante (Garrido, 2005).

É de realçar o apoio do tutor como influência positiva: na relação empática estabelecida entre o tutor e o estudante; na disponibilidade e na compreensão deste para com o estudante; na colaboração do tutor com a ESEP há algum tempo, como uma mais-valia, no sentido em que lhe permite conhecer a filosofia da escola, seus objetivos e valores. Assim, os tutores, enfermeiros da prática, nos seus procedimentos por mais básicos que sejam, influenciam sempre o estudante (Granero-Molina, Fernández-Sola & Aguilera-Manrique, 2009). O apoio do tutor na perspetiva do docente e comungada pela opinião dos estudantes é considerado um momento privilegiado, de reflexão, comunicação, visando o desenvolvimento de competências no estudante, e deve promover neste uma atitude de confiança, empatia e responsabilidade pela qualidade do ensino (Simões & Garrido, 2007).

No entanto temos alguns testemunhos de docentes a referir a falta de apoio por parte dos tutores e a importância do cuidado na seleção do tutor, pois por vezes o tutor até pode ser um excelente profissional na prática clínica mas em termos de atitudes de valores não estar de acordo com o preconizado pela ESEP.

Conclusões: Depois da análise feita no referencial teórico sobre o perfil do enfermeiro que a ESEP deseja formar e uma vez que parte desta investigação ocorreu em estágio de IVP/Opção no CLE da ESEP, o acompanhamento em estágio será sempre imprescindível para os estudantes durante o cumprimento do mesmo, pelo que o modelo do docente/tutor pelas suas atitudes são uma referência na aprendizagem. É de mencionar a referência feita por parte dos tutores, no sentido de relevarem a presença assídua do docente para partilharem dificuldades e identificarem estratégias pedagógicas facilitadoras do ensino/aprendizagem.

No âmbito do domínio do “acompanhamento dos estudantes” verificamos que na categoria “papel do tutor”, os intervenientes no estudo consideram importante o “orientar”, o “servir de espelho”, o “prestar atenção” e o “encorajar” como imprescindível para a sua aprendizagem no CLE, ou seja, é importante o apoio dos tutores. O enfermeiro tutor, não é só enfermeiro, é enfermeiro com valor acrescido, ou seja, deve ser um enfermeiro não só com conhecimentos e competências inerentes à profissão, mas também com o domínio dos conteúdos programáticos da ESEP, o que implica realizar ações de formação aos tutores, no sentido de colmatar algumas dificuldades sentidas de forma a deterem um conjunto de outras competências, que permitam mediar a aprendizagem dos estudantes do CLE (Paiva, 2008).

Referências bibliográficas:

- Abreu, W. (2007) - Formação e aprendizagem em contexto clínico. Fundamentos, teorias e considerações didáticas. Coimbra: Formasau.
- Abreu, W. (2003) - Supervisão, qualidade e ensinos clínicos: Que parcerias para a excelência em saúde? Coimbra: Formasau.
- Alarcão, I. (1996) - Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. (org.). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1995) - Supervisão de professores e inovação profissional. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007) - Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003) - Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Carvalho, R. (2003) - Parcerias na formação. papel dos orientadores clínicos. Perspetivas dos atores. Loures: Lusociência.
- Caires, S. & Almeida, L.S. (2001) - O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: O papel da supervisão. In A. Gonçalves, L.S. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (ed.), Universidade para o mundo do trabalho. Braga: Universidade do Minho, 227-246.
- Glickman, C. D. (1985) - Supervision of instruction: A developmental approach. Boston: Allyn and Bacon.
- Granero-Molina, J.; Fernández-Sola, C., & Aguilera-Manrique, G. (2009) - Applying a socialistic model to the analysis of informed consent documents. Nursing Ethics. 16,6, 797-812.
- Ribeiro, I. M. O. C. (2013) – Aprendizagem de Valores Profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem. Tese de Doutoramento, Universidade de Humanidades e Tecnologias Lusófona, Lisboa, Portugal.

A relação entre a formação continuada de professores no ensino superior e o projeto político pedagógico de curso

Benedito Guimarães Aguiar Neto³¹⁵; Esmeralda Rizzo³¹⁶; Marili Moreira da Silva Vieira³¹⁷

Resumo

A compreensão dos aspectos que permeiam os processos de formação continuada de professores no ensino superior tem sido assunto recorrente em pesquisas e artigos acadêmico. A aprendizagem da docência é manifestada, amalgamada nos/pelos saberes e experiências vividas pelos professores, interagindo e interferindo diretamente na identidade de uma instituição de ensino. Trata-se, portanto, de um processo de constituição identitária. O professor constitui sua identidade profissional a partir da sua atuação e interação em determinados tipos de instituições e sociedades. Ele é intérprete e herdeiro da cultura da sociedade, mas faz essa interpretação com base na interação de valores próprios e dos professados pela Instituição. Assim, uma instituição de ensino superior deve preocupar-se com a constituição da identidade profissional de seus professores, e consequentemente, com sua prática deles junto aos alunos e em sala de aula. Para discutirmos essas questões, trabalharemos com Vasconcelos (2003, 2006 e 2009), Masetto (2003, 2010, 2012) Berbel (2012), Cunha (2012), Castanho (2000), Veiga (2008, 2012). Também utilizaremos o aporte de autores que têm discutido a profissionalidade docente e a identidade docente, como Nóvoa (1997) Placco e Souza (2006) e Vieira (2009), bem. O que se propõe é que a Universidade dê vida a seu projeto pedagógico institucional por meio de reflexões sobre o que é afirmado nele, desde aspectos filosóficos até os didático-pedagógicos. Isso poderá ser feito no dia-a-dia, como também em momentos formais de capacitação ou palestras específicas. Importante é que a Universidade leve os seus professores a uma dinâmica de reflexão sobre seus próprios valores e sobre os valores da instituição. Pois, pelo questionamento e pela reflexão que fizerem da filosofia da instituição, estarão se examinando, mas também poderão revelar à instituição modos de fazer diferentes, direcionamentos que poderão ser tomados e posturas que poderão ser revistas. Ao fazer isso, a instituição ganha, pois o trabalho desenvolvido pelo professor, em sala de aula e fora dela, ganha outro significado, um significado que tem relação com o sentido de sua existência profissional, e é este trabalho que dá expressão à identidade da instituição.

Palavras chave: Ensino Superior, docência, identidade profissional, projeto pedagógico

Introdução

O professor Universitário é um profissional que se constitui como professor na prática. Ele aprende a ensinar, ele se torna professor, sendo professor. Poucos recebem formação inicial para exercerem essa profissão. Os cursos de Mestrado e Doutorado focam a formação do pesquisador, e não o desenvolvimento de habilidades para aqueles que entrarão na sala de aula. Assim, o docente de ensino superior é um especialista, um pesquisador, que adentra a sala de aula para garantir aos futuros profissionais de

³¹⁵ Pró-Reitora Acadêmica da Universidade Presbiteriana Mackenzie; erizzo@mackenzie.br

³¹⁶ Coordenadora de Apoio Pedagógico ao Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie; marilimdsvieira@gmail.br

³¹⁷ Com isso, não se está menosprezando esse último, pois ele é responsável pela organização e sistematização da filosofia que a escola quer expressar.

diferentes áreas o desenvolvimento de competências, de conteúdos e habilidades e de atitudes que são básicas para a área de formação.

A questão que nos colocamos é de como garantir que este professor universitário possa adentrar a sala de aula assumindo-se como um profissional do ensino e garantindo não apenas a transmissão de determinados conteúdos, mas também a formação de um cidadão crítico e responsável?

As Diretrizes Curriculares no Brasil têm apontado, em todos os cursos, para a formação de um profissional-cidadão, capaz de

contribuir para a construção de uma sociedade melhor, mais humana e justa, este é o ponto de inflexão que se coloca como parâmetro de organização e execução de todas as suas atividades. Por isso, uma das principais perguntas que as instituições de educação superior devem se colocar é o que significa educar no contexto do modelo socioeconômico contemporâneo. (GOERGEN, 2012: 21)

Este futuro profissional a ser formado pelas instituições de Ensino Superior, deve ser competente tecnicamente, desenvolvendo habilidades e conhecimentos específicos, mas deve também desenvolver espírito ético, autônomo, ser socialmente responsável. Ele deve integrar a cultura científica e a cultura humanística. Deve desenvolver todos os aspectos que têm a ver com o desenvolvimento material e espiritual do indivíduo e da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2002). À Universidade cabe a possibilidade de construção e manutenção de uma sociedade democrática.

No entanto, ao adentrar as várias funções postas à Universidade, percebemos a possibilidade de nos confrontarmos com contradições. Uma universidade serve à construção de um cidadão crítico e autônomo, mas também ao fornecimento de mão de obra qualificada. Suas pesquisas precisam ser inovadoras, mas precisam atender às demandas mais imediatas da sociedade.

Assim, percebe-se que a Universidade é uma instituição complexa e muitas vezes contraditória e carrega em si uma grande responsabilidade social, que se materializará em três grandes produtos: ensino, pesquisa e extensão. Essas tensões tomam corpo na relação de ensino-aprendizagem, concretamente, na aula que se dá na Universidade.

É certo que poucas vezes, ainda, este caminho quebra o fluxo tradicional(...). A prática pedagógica universal, reforçada por anos de didática prescritiva, reforça as relações verticais e consagra o professor como um repassador de informações enquanto para o aluno fica a perspectiva da memória e da reprodução fidedigna. Este ritual de aula universitária revela uma concepção de conhecimento, de aprendizagem humana e, conseqüentemente, de sociedade. Contém uma ideia do que é ser um cidadão educado e um profissional competente. A maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que os formaram, repete os mesmos rituais pedagógicos que viveu. (CUNHA, 1997:81)

Cunha (1997:81) afirma que pesquisas “mostraram que a principal influência no comportamento do professor é a sua própria história como aluno e que, para além das teorias pedagógicas que ele aprende, o que marca seu comportamento são as práticas de seus antigos professores.”

Isso traz para a Instituição, para a universidade em que o docente trabalha, uma responsabilidade grande para o alcance dos seus objetivos. Os professores ingressam na Universidade com uma concepção do que é ser profissional dentro desse tipo de instituição, nem sempre condizente com os objetivos que ela tem que atingir. Como poderá a instituição trabalhar na formação continuada do professor, tornando-o consciente do

papel da Universidade e do papel que ele tem na sociedade? Que possibilidades de atuação terá a instituição, como empregadora do professor, na formação dele para garantir o alcance de seus objetivos?

Este artigo busca discutir o processo de formação continuada dos professores que atuam dentro da Universidade a partir da apresentação de um trabalho sistemático com o Projeto Pedagógico construído na Instituição.

Para tanto, vamos analisar o que é ser um professor, como se dá a constituição da identidade profissional do professor e como a instituição, considerando esses aspectos e sua missão, pode atuar com e na formação continuada desse profissional que é essencial na materialização dos objetivos da Instituição.

O que é ser professor no ensino superior?

Mellouki e Gauthier (2004) propõem que se olhe o professor como um intelectual, pois ele herda, interpreta, critica, produz e divulga cultura, papel esse de um intelectual na sociedade.

Quaisquer que sejam elas, as técnicas, na realidade, não são mais do que meios por intermédio dos quais o professor tenta colocar os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos. Ao fazer isso, ele está agindo como um intérprete, um tradutor e um divulgador.

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola. (MELLOUKI E GAUTHIER, 2004:545)

“Herdeiro, crítico e intérprete da cultura, é esse o papel fundamental que o professor desempenha.” (Ibid., p. 556)

Conforme os autores citados, cultura é o universo de símbolos que engloba a arte, a ciência e a religião. É o modo de ser, pensar e de se comportar, se alimentar, se vestir e se comunicar de uma comunidade qualquer.

Há ainda outro conceito de cultura que é mais clássico: o conjunto de conhecimentos de diversas áreas que formam o gosto e o senso crítico dos indivíduos.

Ambos os conceitos proporcionam um código de leitura e de compreensão “daquilo que eles são em interação com os outros, daquilo que o Outro é, se é semelhante ou diferente do Nós, do seu meio natural, social, cultural histórico”. (MELLOUKI E GAUTHIER, 2004:540)

É neste sentido que se pode definir a cultura não apenas como produto, mas, ao mesmo tempo, como a matéria prima elaborada ao longo da história humana e indispensável à sua construção. (Ibid.p. 540)

O professor é um executor de cultura. De acordo com Mellouki e Gauthier, como educador, ele “recebeu o valor simbólico de moldar atitudes e percepções dos jovens”. Isso é papel do professor de maneira ampla para a continuação da sociedade.

Nenhum grupo pode reinar sobre as mentes e os modos de vida sem colocar do seu lado os professores e os numerosos especialistas do trabalho escolar e do trabalho ideológico, do controle pedagógico e da gestão do capital humano. (Ibid., p. 553)

Mellouki e Gauthier afirmam, ainda, que o professor não é apenas herdeiro de uma cultura imediata, mas tem uma grande responsabilidade de tornar o aluno consciente de sua herança.

Do mesmo modo, Goergen (2010: 34) nos alerta que a “educação superior deve contribuir, no contexto da pesquisa, do ensino, da extensão e do trabalho cultural para uma refundação ética e moral da sociedade mediante a substituição da ética individual e solipsista por uma ética da corresponsabilidade e da solidariedade.”

Assim, o papel de mestre é tornar o aluno consciente de sua herança, colocando-o em contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, com o desenvolvimento das letras e das artes, das histórias das ciências e das ciências e tecnologias. Mas não para aí; o papel vai para além disso. É auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e o ajuda a tomar consciência dos pontos de junção e ruptura que marcam a história humana.

Cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e de estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão, explicação.

Quer queiram quer não, quer trabalhe apenas a sua disciplina, ou faça um trabalho medíocre, os professores realizam um trabalho de intelectuais...abrindo o espírito dos jovens para os diversos modos de viver, de pensar e de ser. Esta é a natureza e a finalidade de seu trabalho. (MELLOUKI E GAUTHIER, 2004:559)

‘Moldar a mente do aluno’ é mais do que trabalhar a cognição dele, é ensinar a cultura. É uma expressão forte essa de ‘moldar a mente do aluno’, contudo, o professor não é um agente neutro, e, ao trabalhar com a cultura, trabalha com determinados valores que são por ele escolhidos ou selecionados. É consequência natural que o aluno vá sendo moldado em determinados valores e visões. O professor é aquele que irá trabalhar com a personalidade do aluno, seus valores e atitudes. Isso é trabalhar princípios, é desenvolver o caráter do aluno.

Para poder fazer tudo isso, o professor precisará estar consciente desses aspectos em sua própria personalidade.

Trazendo outra característica importante que descreve os professores, Gatti (1996:4) ressalta que não devemos olhá-los essencialmente como intelectuais, mas como “seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações”. Além disso, ela destaca que se deve levar em consideração também os aspectos mais amplos em que o professor está inserido, tais como os ambientes cultural, econômico, político e social. Isso implica em um trabalho que considere os objetivos, a visão, a missão, a filosofia da instituição em que o professor está inserido.

A questão é saber quais são as condições suscetíveis de contribuir para que tomem consciência da natureza e das implicações do seu papel como atores cuja a responsabilidade, por intermédio e para além das atividades habituais do ensino, é a de despertar nos jovens um interesse pelas culturas e civilizações e desenvolver neles

a faculdade crítica que lhes permita serem consumidores conscientes da cultura. (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004, p. 560-561)

A responsabilidade desse trabalho, neste contexto que considera as condições em que estão inseridos, é tanto dos professores; como também da Instituição.

A instituição de ensino superior fará isso por meio da explicitação do projeto pedagógico, em encontros de exposição e reflexão sobre a Visão e Missão, em encontros de reflexão sobre a filosofia que permeia as práticas que ocorrem dentro da instituição, por meio da gestão dos professores. Enfim, como parte da gestão, e incluso em seu projeto pedagógico, a instituição precisa propiciar momentos de reflexão e discussão, os quais envolvam sua filosofia, pois não existem neutralidades.

Cada pessoa tem uma forma de ver o mundo, uma ideologia na qual se embasa, e é a partir desta que agirá no mundo. Diante disso, a instituição que propõe uma maneira de apresentar e desenvolver seus conteúdos e os conceitos de uma profissão fará isso com o trabalho dos seus professores e estes precisam ter explicitados e conscientes os seus papéis de herdeiros, intérpretes, críticos e divulgadores.

Essa reflexão do professor sobre seus papéis precisa ser constante, pois, mergulhado na cultura, ele se torna tão habituado à mesma que pode deixar de ter consciência de suas ações. De acordo com Goergen (2010:28), “as pessoas envolvidas com o ensino superior devem dispor-se a uma revolucionária reforma de seu pensamento que segue atrelado ao cartesianismo, operativo e disciplinar.”. Isso traz para a universidade a responsabilidade de promover reflexões sistemáticas no processo de formação continuada dos seus docentes. “A Universidade deverá incluir em sua agenda um debate aprofundado sobre o que significa ser professor de educação superior.”

Ao valorizar o professor intelectual, intérprete e herdeiro da cultura, reconhece-se que ele está em contínuo movimento, nem sempre um movimento consciente, mas um movimento do cotidiano. Agnes Heller (1989) alerta para o movimento alienante do cotidiano. Pode acontecer que esse herdeiro da cultura esteja descolado da cultura, pode ser que esteja descolado dos conhecimentos, que seja herdeiro da humanidade, mas descolado da humanidade de seus alunos. Portanto, faz-se necessário que ele esteja em permanente formação. Esse é um desafio colocado pela questão da constituição identitária.

Constituição da identidade profissional de professores

Pagnez (2007, p. 67, 68), em sua tese de doutoramento, afirma, a partir de seu estudo de Dubar, que

O trabalho constitui um espaço de negociações identitárias que darão origem a uma estrutura de identidade profissional. A identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, fundadas em representações coletivas distintas, construindo atores do sistema social e empresarial.

e,

No caso da identidade profissional do docente, são determinantes questões referentes ao ambiente institucional em que ele desempenha a função, às condições de relacionamento interpares, às condições de interação entre administração e docente, às discussões pedagógicas, e à existência de espaço para uma atuação autônoma do professor.

Entende-se, conforme exposto por Dubar, que o professor construirá sua identidade profissional a partir da sua atuação e interação em determinados tipos de instituições e sociedades. É uma aprendizagem manifestada, amalgamada nos/pelos saberes e experiências vividas pelos professores. Trata-se, portanto, de um processo de formação identitária. (PLACCO; SOUZA et al, 2006)

As crises são experiências ricas de aprendizagem que, se bem mediadas em um processo de formação, promoverão movimento identitários.

Para Dubar, a identidade é compreendida como “resultado, a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, **constroem os indivíduos e definem as instituições**”. (DUBAR, 2005:136, grifo nosso)

De certa forma, Bauman (2005:19) coloca a mesma conceituação. Ele afirma que as “identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar alerta para defender as primeiras em relação às últimas”. Na realidade, é uma negociação entre o que se deseja que permaneça e o que se deseja que mude.

Bauman, diferentemente de Dubar que foca a constituição identitária no trabalho, concentra-se em apresentar as características plurais de uma sociedade que quebra paradigmas, que permite e estimula tantas posições e papéis que, além de diversos entre si, são frágeis e de pouca durabilidade. Dentro dessa configuração social, a identidade, que antes era algo que nem sequer se avaliava por ser evidente a todos, hoje é colocada em evidência, apresenta-se como tarefa, como problema a ser resolvido infinitamente. (VIEIRA, 2009)

A dimensão profissional das identidades adquire importância a partir da compreensão de como se produzem e se transformam *no trabalho*. Para Dubar (2005) cada configuração identitária é resultante de uma dupla transação: uma entre o indivíduo e as instituições (transação objetiva) e outra entre o indivíduo em confronto com uma mudança e o seu passado (transação subjetiva). Isso é resultado de uma articulação entre uma identidade (virtual) *atribuída* pelo outro e uma identidade (virtual) *para si* construída ao longo de uma trajetória de vida anterior, (pertença).

As experiências que o professor viver na instituição e na sua trajetória profissional entrarão em interação com sua história de vida pessoal, contribuindo para sua configuração identitária profissional. Isso não significa que o profissional terá sua profissionalidade determinada pela Instituição, mas ele, com certeza, será grandemente influenciado pela mesma, seja pela aceitação pura, pela rejeição ou pela negociação com a filosofia da Instituição.

Hoje em dia, como é que se podem pensar estas trajetórias da vida privada, profissional, político-religiosa cada vez mais diversas, mutáveis aleatórias? Como é que se podem unir estas diversas esferas de atividade para perceber o significado subjetivo das mutações precedentes? Como é que se podem interpretar as relações entre as mudanças sociais e as evoluções das subjetividades, e, logo, da identidade pessoal? (DUBAR, 2006:165)

Importante ainda é ressaltar que o movimento existente entre as atribuições feitas pela instituição e a pertença do professor também define a instituição. Isso é muito significativo, uma vez que as instituições têm uma missão e um embasamento filosófico muito definidos. Estes precisam ser compartilhados com o professor para que ele os compreenda e exerça sua prática de maneira consciente, pois é o professor que

revelará aos alunos a ideologia da instituição nas práticas e atividades educacionais e nas relações que estabelecer com seus alunos.

Estudando a identidade de professores, Scoz afirma que a identidade é produzida nas atividades.

A subjetividade-identidade pode ser compreendida como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, são o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão. (SCOZ, 2004:10)

Entende-se que trabalhar a capacidade de reflexão sobre a vida, a narração de histórias pessoais, o questionamento sobre a prática na relação com a escola e com a formação, poderá ser, uma forma de provocar a reflexão do professor, colocando em questão a narração e a consciência dele sobre a Identidade da comunidade a que pertence e sobre sua própria constituição identitária.

A gestão pedagógica da instituição e a formação continuada

Acreditamos que é a partir da possibilidade da reflexão e da cooperação dos docentes na construção de uma identidade pautada em processos contínuos de aperfeiçoamento, refletindo sobre os processos de aperfeiçoamento da própria instituição, de seus processos de gestão do ensino, que considera aspectos como a experiência, como o debruçar-se sobre o trabalho em sala de aula, que poderemos desenvolver novas competências e habilidades no campo da prática docente.

Nóvoa pontua que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma [nova] profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

O professor é a pessoa. (...) Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA. 1997:24-25).

Nesta perspectiva, a Instituição de Ensino Superior precisa definir e divulgar sua Visão e Missão em seu Projeto Pedagógico Institucional. Preocupada com a vivência de seu Projeto, consequentemente com sua identidade profissional, há de considerar que será na prática da sala de aula, na postura cotidiana do professor que se configura a identidade dele e, consequentemente, a da própria instituição, revelando até mais do que o próprio projeto pedagógico escrito.³¹⁸

Assim, é importante a implementação de um espaço para o desenvolvimento profissional, no qual o docente possa, em parceria com colegas, discutir e refletir sobre o projeto pedagógico da instituição, do seu curso e sobre inovação de práticas e desenvolvimento de metodologias que correspondam às competências e habilidades propostas em seus planos de ensino, bem como sobre a avaliação coerente do processo de ensino e aprendizagem. Vasconcelos (2009:68) aponta nesta direção quando afirma:

³¹⁸ Visão 150 – Plano de metas, estratégias e ações a serem desenvolvidas para a década de 2011-2020, marco temporal dos 150 anos da existência do Mackenzie, que tem como principal desafio a excelência no ensino superior.

Através da reflexão crítica, num trabalho conjunto, os professores construirão uma nova prática, baseada não só na experiência individual, mas também na avaliação cuidadosa de seu desempenho.

Nesse sentido, a afirmação de Nóvoa corrobora com esta ideia:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso é importante a criação de redes de auto (formação) participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formado. (NÓVOA. 1997:26).

Ele afirma ainda que, nessa perspectiva:

é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos do trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. (NÓVOA 1997:28).

Essas falas apontam a importância dos espaços, dentro das Instituições, para que os docentes possam problematizar suas práticas conjuntamente buscando soluções, alternativas, novas metodologias. Espaços para mobilização de novos saberes, de confronto das contradições vividas na Universidade, espaços para tomada de consciência de sua visão de mundo em articulação com a visão de mundo da IES, de desenvolvimento de vínculos e compromissos uns com os outros.

Esse trabalho precisa ser sistemático, propondo e fomentando grupos de discussões e de pesquisa sobre ensino, precisa ser coletivo, para criar clima de pertença, de grupo nos professores da IES e precisa ser acolhedor, para que os professores possam expor as contradições e conflitos.

Estudo de caso

Considerando que a formação em serviço fomenta processos de constituição identitária e fortalece a identidade da própria instituição, a Reitoria da Universidade Presbiteriana Mackenzie implantou, em 2011, uma Coordenadoria de Apoio Docente e de apoio aos processos de reflexão sobre o projeto pedagógico.

A implantação da Coordenadoria de Apoio Docente nasceu como um espaço para o desenvolvimento profissional, em parceria com colegas, para inovação de práticas e desenvolvimento de metodologias que correspondessem às competências e habilidades propostas em seus planos de ensino e para a avaliação coerente do processo de ensino e aprendizagem.

Esta coordenadoria desenvolveu várias ações, entre elas, destacamos: Diálogos sobre Prática Docente, Reflexões sobre a Prática Docente, Oficinas para reflexão sobre o processo de elaboração de Projetos Pedagógicos e a Semana de Preparação Pedagógica. A seguir, detalharemos alguns desses trabalhos.

Diálogos Sobre A Prática Docente

Tendo em vista as metas da Reitoria, expressas no Plano Visão 150³¹⁹, a Coordenadoria de Apoio Docente promoveu um Programa de Capacitação Docente visando desenvolver a cultura e sistemática de formação continuada.

Ao dar início à cultura da formação em serviço na UPM, o primeiro movimento foi o de criar espaços para reflexão sobre temáticas que emergiam dos contatos com as Unidades Universitárias. Foi proposto um Projeto Piloto que teve como objetivos:

1. Alcançar níveis de excelência nos resultados em avaliações do MEC/INEP para os professores UPM.
2. Oferecer espaço para os professores poderem refletir sobre e aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas dentro das perspectivas e da filosofia da UPM.

A programação consistiu em lançar, em parceria com o Departamento de Gestão de Pessoas, seminários específicos sobre a prática docente. As temáticas foram oferecidas em diversas datas e horários, durante todo o 2º semestre, facilitando a participação de todos os professores, de acordo com suas disponibilidades de horário e preferências em temáticas.

Os seminários foram conduzidos por professores da casa, dentro de suas especificidades e oferecidos a todas as Unidades Acadêmicas, permitindo a integração não apenas entre os pares, como também entre professores de diversas áreas de atuação.

Dentre as temáticas abordadas, destacamos: O papel do professor frente à aprendizagem; Cosmovisão e Educação; Moodle na Sala de aula; Relacionando-se com os jovens de Século XXI; Afetividade e aprendizagem.

Semana Pedagógica de Preparação Docente

Outro projeto, denominado de Semana Pedagógica de Preparação Pedagógica, foi institucionalizado em Ato da Reitoria 02/2012. Anualmente, são realizados dois eventos, antes do início de cada semestre letivo, com a finalidade de promover atividades reflexão sobre a prática.

Esta Semana oferece aos professores a oportunidade de participação em oficinas pedagógicas, Comunicações Orais e Mesas Redondas com diversos temas e abrangendo a várias áreas do conhecimento e Unidades Universitárias, voltadas sempre para a prática pedagógica dos professores. O foco das várias atividades é o tripé Universitário: ensino, pesquisa e extensão, voltando-se ainda para as dimensões culturais, fundamentais para a produção do conhecimento e das novas práticas pedagógicas. Vale destacar que cada professor pode escolher entre uma ou mais oficinas, de acordo com seu próprio interesse, valorizando os interesses particulares de cada indivíduo em relação a temática geral.

³¹⁹ Doutora em Educação, Pesquisadora em educação na área de formação de professores, Educação Profissional, políticas públicas e gestão educacional. Assessora pedagógica e docente nos cursos de formação de professores do Centro Universitário Metodista IPA – Porto Alegre – RS, Brasil. marga.fada@hotmail.com

Revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso

Ainda, considerando a formação em serviço, diante da necessidade da busca contínua pela qualidade e modernização dos cursos de graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), estabelecida na “**Visão 150**”, foi implantado um projeto que objetivou a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC), ainda em processo de construção. Com esse processo buscou-se a adequação dos PPC's ao atual cenário do exercício profissional, marcado pela exigência de uma formação superior que assegure o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, levando em conta não só o contexto social e econômico em que se inserem regionalmente, mas também o contexto mais amplo marcado pela internacionalização das relações educacionais e profissionais do mundo moderno. (AGUIAR NETO, 2012).

A LDB (Lei 9.394/96) estabelece no seu artigo 12, inciso I, que *"os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica"*, colocando o desafio da elaboração coletiva de um projeto que explicita não só as suas diretrizes pedagógicas institucionais, com seus fundamentos teórico-pedagógicos, mas também a realidade institucional do contexto social em que o curso está inserido. (AGUIAR NETO, 2012).

Esse movimento foi importante porque levou em conta a trajetória e respectivas experiências da instituição, além da organização acadêmica e institucional e forma de funcionamento das suas atividades fins.

Objetivando a uniformização da elaboração ou revisão dos PPC's de Graduação da UPM, foram apresentados, aos coordenadores e docentes dos cursos, elementos fundamentais considerados à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada curso e de todo o arcabouço de legislação complementar, relativo aos processos avaliativos internos e externos a que devem se submeter os cursos pelo INEP/MEC. (AGUIAR NETO, 2012).

Para tanto, foram realizadas oficinas de “Reflexão sobre as Reformas Curriculares”, organizadas em função de afinidades entre áreas e que seguem calendário pré-estabelecido. Esse próprio movimento foi e tem sido fomentador de processos de formação em serviço, de reflexões sobre a identidade da Instituição e, consequentemente, sobre o próprio exercício da docência.

A IES poderá propor, ainda, encontros sistemáticos de professores em torno de temas específicos, com mesas redondas ou grupos de estudo. Poderá também propor encontros de professores, dos vários cursos que compõem a Universidade, visando a reflexões sobre questões pedagógicas, com palestrantes especializados em diferentes assuntos.

Outro tipo de trabalho importante no desenvolvimento de uma instituição forte no desenvolvimento de seu objetivos e no fortalecimento da identidade profissional de seus docentes, refere-se à inserção sistemática de novos docentes na IES, buscando integração e exposição dos aspectos históricos e ideológicos da IES.

Outro trabalho que fomenta as narrativas de trajetórias profissionais e que fortalecem as instituições é o oferecimento de espaços para que os docentes possam divulgar e apresentar suas experiências de ensino, suas tentativas de inovação e inclusive seus desafios a serem superados. E, ainda, por se tratar de uma profissão que envolve também a técnica, oferecer oficinas de trabalho para o desenvolvimento de habilidades diversas, com o uso de novas tecnologias.

Para fomentar esses trabalhos, Vasconcelos (2009:73) propõe uma série de temas que poderão ser lançados para grupos de estudos ou para palestras e reflexões, como, alguns por exemplo: o papel do

professor universitário hoje, ética e trabalho pedagógico, motivação e aprendizagem, entre tantos outros. Mas, a própria maneira de gerir a Universidade, a partir de dados da autoavaliação feita anualmente, pode também ser mobilizador de temas de estudo e reflexão.

Considerações finais

O importante é que a Universidade leve os seus professores a uma dinâmica de reflexão sobre seus próprios valores e sobre os valores da instituição. Tais ações favorecem o fortalecimento tanto da Instituição como do professor. Pois, pelo questionamento e pela reflexão que fizerem da filosofia da instituição, estarão se examinando e avaliando práticas instituídas, mas também poderão revelar à instituição modos de fazer diferentes, direcionamentos que poderão ser tomados e posturas que poderão ser revistas.

A Reitoria, que em seu projeto de trabalho, considerar esses aspectos na sua gestão administrativa e pedagógica, estará direcionando o trabalho e as ações da IES na direção da materialização efetiva do Plano de Desenvolvimento Institucional e favorecerá a formação da identidade profissional dos docentes. Isso será fortalecedor da Identidade da Instituição, pois os docentes, que traduzem cultura para os alunos, como já mencionamos, serão os intérpretes da cultura da Universidade para os alunos e para a sociedade.

Referências

- Aguiar Neto, Benedito Guimarães (2012). Concepção, Marcos Regulatórios e Elementos para a Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos. Texto distribuído internamente para a Universidade.
- Bastos, Carmem; Bridi, Jamile (2010). Educação Geral na História Curricular da Universidade Brasileira. In: Elizabete Pereira (Org.). Universidade e currículo: Perspectivas da educação geral. Campinas: Mercado das Letras.
- Bauman, Zygmunt (2005). Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora.
- Cunha, Maria Isabel (1997). Aula Universitária: Inovação e pesquisa. In: Universidade futurante. Campinas: Papirus.
- Dubar, Claude (2005). A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes. Original Francês, 2000.
- Dubar, Claude (2002). A Crise das identidades: A interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Portugal: Autêntica Editora, 2006. Original Francês 2002.
- Gatti, Bernardete Angelina (1996). Os professores e suas identidades. Cadernos de pesquisa. São Paulo: FCC, Nº 98, ago.
- Mellouki, M. e Gauthier Clermont (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro intérprete e crítico. Educação e Sociedade nº 87, Vol. 25, Maio/Agosto.
- Nóvoa, A. (Org) (1997). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Pagnez, Karina S. M. M.(2007). O ser professor do ensino superior na área da saúde. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, Brasil.

- Goergen, Pedro (2010). Formação Superior: entre o mercado e a cidadania. In: Elizabete Pereira. Universidade e currículo: Perspectivas da educação geral. Campinas: Mercado das Letras.
- Placco, Vera Maria Nigro de Souza e Trevisan-de-Souza, Vera (2006). Aprendizagem do adulto professor. ANAIS Recife: ENDIPE.
- Scoz, Beatriz Judith Lima (2004). Identidade e subjetividade de professoras/es: Sentidos do aprender e do ensinar. Tese de Doutorado: PUC/SP, Brasil.
- Vasconcelos, Maria Lúcia Carvalho (2009). A formação do professor do ensino superior. São Paulo: Xamã. 2009.
- Vieira, Marili Moreira da Silva (2009). Tornar-se professor em uma escola confessional: um estudo sobre a constituição identitária na perspectiva da dimensão da espiritualidade. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, Brasil.
- Vieira, Marili M. da Silva; [Lopes, A. L. S.](#) (2012). Coordenadoria de Apoio Docente: Experiências de formação continuada em serviço no ensino superior. In: VIII Encontro Regional da ANPAE Sudeste e XII Encontro Estadual da ANPAE SP, 2012, Campinas. Gestão de Sistemas, redes de ensino e de escolas: Desafios para o campo da pesquisa e para os profissionais da educação. Campinas: Unicamp e PUC/CAMPINAS.

A formação de professores do Ensino Superior e a construção dos saberes pedagógicos: um estudo de caso

Margareth Fadanelli Simionato³²⁰; Luciane Torezan Viegas³²¹

Resumo

As profundas modificações nas esferas econômica, política, social e cultural têm modificado a realidade social em decorrência da mundialização do capital, assim como têm contribuído diretamente para a redução e precarização das condições de trabalho. Neste âmbito, a educação como fenômeno social, passa a ser condicionada pelas relações conflituosas entre capital e trabalho. Com as atuais mudanças nos processos de trabalho, outra modalidade de organização da produção é demandada promovendo nova lógica de utilização da força de trabalho e consequente mudança na formação profissional. Já a formação de professores, nesse contexto, passa a ser preocupação na arena das políticas públicas. Ao mesmo tempo em que assume esta centralidade observa-se que no campo da legislação educacional, essa formação tem sido cada vez mais fragmentada e esvaziada em seu sentido e conteúdo. As relações que se estabelecem no contexto das instituições educativas, especificamente as relações entre os alunos e seus professores, são relações sociais que são relações de trabalho, quer dizer relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho. Para Zabalza (2004), tanto a competência científica quanto a competência pedagógica são igualmente importantes para o exercício docente no ensino superior, ao mesmo tempo em que essa igualdade é um dos maiores desafios da formação dos professores universitários. Nessa comunicação, apresentaremos parte de uma pesquisa em andamento que tem por objeto a formação de professores do ensino superior, analisando o trabalho docente e sua relação entre os saberes específicos, os saberes docentes e suas práticas pedagógicas constantemente tensionadas pela contradição entre trabalho e capital. Como campo empírico, analisamos uma proposta de formação continuada que vem sendo desenvolvida com professores de bacharelado em uma instituição comunitária de Ensino Superior situada na região sul do Brasil. A proposta metodológica reúne elementos de análise oriundos de momentos de formação centrada na qualificação das práticas pedagógicas, de grupos de discussão e de escuta sensível, têm demonstrado que se constituem diferentes concepções de docência conforme as áreas de conhecimento as quais os docentes pertencem. Preliminarmente os dados até o momento coletados apontam para a existência de uma cultura docente peculiar a cada campo de conhecimento específico, oriunda da competência científica, que orienta as relações estabelecidas entre saberes específicos, saberes docentes e suas relações com as concepções de formação que permeiam e orientam suas práticas pedagógicas (competência pedagógica). Ainda, observa-se em alguns docentes avanços na compreensão da prática docente como uma prática social (*práxis*) e as contraditórias e conflituosas relações entre capital e trabalho.

³²⁰ Doutoranda em Educação e Mestre em Educação, pesquisadora na área de Educação Especial e Processos Inclusivos, NEPIE/PPGEDU/UFRGS. Coordenadora de Avaliação Institucional e de Graduação do Centro Universitário metodista IPA - Porto Alegre - RS, Brasil. lucianeviegas202@gmail.com

³²¹ Luciana Zacharias Gomes Ferreira Coelho é graduada em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (1997) especialista em Direito Processual Civil pela UFU (1999), mestra em Direito Obrigacional Privado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2005) e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU (2012), na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, sob orientação da Prof^{ra} Dr^a Fabiane Santana Previtali. Atualmente é docente efetiva da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), lotada na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP)

Palavras chave: trabalho docente – ensino superior – pedagogia universitária – formação de professores.

Introdução

A globalização da economia e a reestruturação produtiva determinam novas formas de organização dos processos e das relações sociais. O princípio educativo que orientou o projeto pedagógico da modernidade, em especial os projetos de formação escolar e consequentemente a formação de seus professores, esteve atrelado à organização do trabalho de base taylorista/fordista, sendo que este projeto ainda está presente em algumas escolas de educação básica e universidades. Estas bases materiais favoreceram a adoção de práticas pedagógicas conservadoras em todas as suas modalidades, com base nos modelos condutivistas, privilegiando a separação entre pensamento e ação, pautadas na divisão social do trabalho. Isto acarretou o desenvolvimento de uma pedagogia pautada na memorização de conteúdos, na repetição de movimentos e tarefas, e no ensino individualizado, nunca comprometida com a criação de práticas que estabelecessem a relação entre aluno e conhecimento, em que o aluno se tornasse sujeito de sua aprendizagem (Kuenzer, 2008). A concepção positivista de ciência pautou a seleção e a organização de conteúdos tanto para a formação geral na Educação Básica quanto para a formação profissional no Ensino Superior. A divisão dos conteúdos por grandes áreas de conhecimento também favoreceu o surgimento de diferentes culturas que passaram a organizar os modos de ser, de saber e de ensinar nestes diferentes campos. Assim, para que o trabalho pedagógico fosse organizado, uma rígida estrutura hierárquica e centralizada foi adotada, objetivando o preparo e o pré-disciplinamento necessário para a vida social e produtiva, a partir da formação oferecida nas escolas.

Com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, novas bases materiais de produção se organizam, as relações sociais se modificam e demandam novas organizações nos processos de trabalho. Passa a ser exigido um trabalhador de novo tipo, que possa adaptar-se à produção flexível. Isso requer novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de outra natureza que não a de memorização e repetição. Com isso, as relações entre trabalho, ciência e cultura modificam-se profundamente, demandando novas organizações pedagógicas e com isso um novo projeto para a educação, que tenha o trabalho como princípio educativo. Para Vieira Pinto (1979), conhecer é desenvolver a capacidade de dominar a natureza, transformá-la e adaptá-la às necessidades humanas, porém, observa-se uma grande dificuldade em se tratando de situações de formação, em “lidar com o trabalho no seu sentido formativo, criador de cultura e de aperfeiçoamento do ser humano, que supere relações de exploração e geração da pobreza” (Frigotto & Ciavatta, 2004, p. 14), percebidas na população brasileira. Compreender o trabalho como Mézaros (1981) propõe, sendo uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana, redireciona o mote das discussões sobre formação profissional e formação de professores para a preparação destes futuros profissionais. As mudanças sociais em que estamos imersos, especificamente as mudanças no mundo do trabalho, implicam novos desafios para a educação.

A construção dos saberes docentes no ensino superior

No âmbito do ensino superior, os docentes, quando não vinculados a licenciaturas nas quais se formam professores no Brasil, são, em sua grande maioria, profissionais de mercado que trazem uma *expertise*

própria e necessária para a formação dos futuros profissionais. No atual contexto, não é possível que os professores permaneçam como meros transmissores de informações e de avaliadores das capacidades de reprodução de conteúdos pelos alunos. Para Trindade & Cosme (2010), a reflexão sobre o sentido e a natureza do trabalho dos professores “terá que ser desenvolvida em torno do tipo de relações que se estabelecem entre os polos estruturantes em presença no âmbito de uma ação educativa (professor, aluno e saber) e não em função de detriminar qual desses polos estruturantes é o polo mais decisivo para dinamizar aquela mesma ação” (p. 193).

Entendendo a *práxis* como dimensão ontocriativa do homem, esta se manifesta tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de subjetividades; na sociedade atual os professores ocupam uma posição estrategicamente central e sensível, especialmente no que se refere às dimensões do desenvolvimento e da mudança social. Ao mesmo tempo em que esta posição é estratégica, o papel desempenhado pelos professores é extremamente complexo, contraditório, permeado de incertezas. Para Zabalza (2004), no ensino universitário, não basta o professor conhecer bem a própria disciplina, isto é uma condição fundamental, todavia não suficiente para exercer uma docência de qualidade. Este professor precisa desenvolver competências em que demonstre que sabe identificar o que o aluno já sabe, que estabeleça uma boa comunicação com os alunos e que diagnostique as condições e características do grupo com o qual irá trabalhar (Zabalza, 2004).

A educação, quando alicerçada em pressupostos de uma formação cidadã, crítica e multidisciplinar, tem como objetivo preparar cidadãos competentes, comprometidos com as mudanças sociais, com a integração teórica e prática do conhecimento e o seu significado nas vivências pessoais do cotidiano. Para essa educação, a formação docente requer conhecimento e reflexão sobre a economia, política, cultura, ciência e tecnologia, aliados a um olhar sobre a história para perceber que essa acontece no cotidiano das práticas pedagógicas e perpassa as ações e decisões. Um programa de formação continuada para professores universitários precisa promover espaços onde a reflexão sobre situações que envolvam a aprendizagem dos alunos, seus diferentes modos de aprender, que o professor identifique seus conhecimentos prévios, e a partir deles promova situações em que os alunos efetivamente aprendam. Tal programa também precisa englobar questões que remetam às dimensões da ação docente apontadas por Rios quando propõe que

Em toda ação docente encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral. Afirmar isso, entretanto, não significa dizer que ela é de boa ou má qualidade. É necessário, então, indagar: de que caráter deve se revestir cada uma das dimensões da ação docente para que a qualifiquemos de competente, isto é, de boa qualidade. (2004, p. 93).

Assim, a formação do docente universitário precisa fundamentar-se numa concepção de *práxis* educativa que supere o mero domínio da técnica pela técnica, compreendendo o ensino como uma atividade complexa que requer o desenvolvimento de saberes pedagógicos específicos para o exercício da ação docente.

A revolução tecnológica cria novas formas de socialização, processos de produção e até mesmo novas definições de identidade individual e coletiva, sendo que a perspectiva para o futuro é a de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, tendo como fio condutor a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam constantemente. Entende-se que o exercício da interdisciplinaridade no espaço de formação permite ao professor a possibilidade de uma leitura da

complexidade da realidade educacional do ensino universitário e dos processos de aprendizagens bem como o diálogo entre os diferentes campos de conhecimento.

Promover uma formação ao professor universitário em exercício requer que esta deixe de ser compreendida como um pacote de receitas. Isso requer inovação no planejamento das ações a serem realizadas pelos professores e ousadia para mudar e subverter o instituído. Avançar nesta perspectiva implica abandonar enfoques idealizados de formação e analisar as tensões pessoais, políticas sociais e ideológicas encontradas no trabalho diário da docência. Com isso, abandona-se a inútil busca do perfil do professor ideal que pretende definir o que o professor deve ser e o que deve pensar, centrando-se no que realmente o professor faz em sua prática pedagógica, para com ela e a partir dela refeletir sobre a docência e a constituição da profissionalização docente. Não basta saber algo sobre alguma coisa para tornar-se professor. Para Zabalza (2004, p. 169), um dos grandes desafios da formação de professores universitários “é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da ‘aprendizagem’, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou”. Outro fator relevante a ser considerado nas formações se refere à cultura docente, nem sempre lembrada ou considerada ao propor percursos formativos. Para Morgado (2005),

Sendo a cultura docente um dos principais elementos na configuração do dia a dia [...], interferindo tanto com o desenvolvimento pedagógico e profissional como com as práticas docentes, estamos convictos de que se conseguirão mudanças nos modos de vida que configuram as instituições educativas, essencialmente através de um envolvimento e responsabilização do respectivo corpo docente. (p. 78).

Conforme Sacristán (1998), o professor passa da experiência de aluno para professor sem um processo de ruptura; passa do comportamento passivo de aluno para o comportamento ativo de professor. Muitas vezes essa passagem se dá sem que seja trabalhado o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz os alunos aprenderem. Ao adentrar uma sala de aula do ensino superior, sem uma prévia formação pedagógica, este passa de aluno receptor e consumidor de conhecimento acrítico a transmissor de conhecimento aos seus alunos.

A formação de professores na educação superior: caminhos metodológicos

A proposta que apresentamos nesta comunicação está em processo de construção, e tem por objeto a formação continuada do professor universitário. Constitui-se num compromisso de pensar pedagogicamente um percurso inovador na formação para professores que atuam no ensino superior. A equipe responsável pela proposta agrega professores envolvidos na formação docente que reúnem significativa experiência na área de formação. Esta construção tem requerido a realização de muitas reuniões, em que são debatidas questões fundantes para pensar uma proposta de formação inovadora, que rompa com muitas lógicas, ritmos, tempos e espaços. Apresenta uma proposta de formação interdisciplinar pautada na superação das fragmentações gestadas pelo pensamento cartesiano.

Esta proposta constitui parte de uma pesquisa em andamento, a qual analisa o trabalho docente e sua relação entre os saberes específicos, os saberes docentes e as práticas pedagógicas constantemente tensionadas pela contradição entre capital e trabalho. Como campo empírico situamos a proposta de formação continuada que está em desenvolvimento junto a professores de cursos de bacharelado de uma

Instituição de Ensino Superior situada na região Sul do Brasil. A referida Instituição configura-se como universidade comunitária, a qual tem definida sua natureza no artigo nº. 20, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 (1996). Desta forma, trata-se de uma instituição de caráter privado, estabelecida por grupos de pessoas de uma comunidade, ou seja, instituições desta categoria são organizações filantrópicas, com gestão democrática e participativa e sem fins econômicos, que se constituem como instituições públicas não-estatais. Portanto, essas universidades são criadas pela sociedade civil e pelo poder público local, sendo reconhecidas pelas comunidades regionais como importante fator de desenvolvimento.

Para Zabalza (2004, p. 11), “nenhuma inovação é pensável à margem dos que a tenham de realizá-la: os professores transformam-se sempre nos mediadores e agentes básicos das inovações na universidade, sempre como aplicadores e, com frequência, como instigadores e mentores das mudanças”. Destaca-se o papel do professor nas propostas de formação continuada como protagonistas das mudanças necessárias no ensino que se ministra na educação superior.

Entende-se que a formação continuada precisa ser um processo contínuo, em serviço, e que atenda às dimensões individual, grupal e institucional de construção de sua subjetividade. Assim, um dos grandes desafios nessa formação continuada é o de superar uma visão da formação de professores como uma atividade meramente técnica, avançando para a compreensão da docência como práxis educativa, compreendendo que o ensino é uma atividade complexa, que ultrapassa o domínio de aspectos meramente práticos, sejam metodológicos ou didáticos, do fazer docente. Nesta perspectiva, avança-se para a formação nas dimensões éticas, afetivas e político-sociais que envolvem a docência como um todo.

Nesse sentido, o projeto de formação continuada docente propõe uma formação político-pedagógica, pautada nas atuais pesquisas sobre formação docente universitária, buscando qualificar práticas docentes que privilegiem a convivência multicultural e a responsabilidade social frente aos desafios que a contemporaneidade impõe no exercício da ação docente na educação superior. Para Tardif (2005), o desafio atual é de superar a desvalorização sentida pelos professores no exercício de sua ação docente, buscando significado no desenvolvimento de práticas inovadoras e no fortalecimento da identidade deste profissional, aliado ao rompimento do isolamento docente, ou seja, o professor que se encerra em suas aulas com seus alunos, não compartilhando experiências interdisciplinares ou de aprendizagem em rede, como frequentemente se constata na docência universitária.

Epistemologicamente, a proposta de formação continuada, além das dimensões individual, grupal e institucional, compreende este processo como multifacetado, cujas intervenções educativas possibilitam a relação teórico-prática em diferentes contextos, de forma sistematizada. Este paradigma exige dos profissionais em ação constantes atualizações, capazes de promover atitudes reflexivas, críticas e transformadoras, a partir da realidade educacional e das demandas atuais.

Nesta perspectiva, entende-se que “[...] qualquer atividade universitária deveria estar atingindo três aspectos sobre os quais se projeta o sentido da formação: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de agir nele com mais autonomia”. (Zabalza, 2004, p. 45) Isto é, a ampliação da percepção dos aspectos que envolvem a formação continuada é fundamental para que os professores envolvidos sintam necessidade de dar continuidade às reflexões que os momentos de formação supõem.

Cabe salientar que esta proposta de formação busca desenvolver atitudes éticas e profissionais no segmento docente e define suas abordagens a partir da leitura da realidade, aliada à prática educativa construída no/pelo grupo de professores. As finalidades da formação continuada, neste caso, envolvem a promoção de espaços de formação continuada numa perspectiva ética; a qualificação dos saberes da docência através da reflexão sobre a prática; o aperfeiçoamento e atualização dos saberes técnicos e tecnológicos da docência; o aprimoramento da sensibilidade pessoal e profissional no exercício da docência.

Salienta-se que todas as ações de formação continuada foram propostas de forma articulada e intercaladas em diferentes momentos, espaços e âmbitos, oportunizando, assim, aos professores a escolha dos percursos formativos que atendessem tanto aos princípios institucionais quanto aos seus interesses pedagógicos.

A proposta metodológica reúne elementos de análise oriundos de momentos de formação centrada na qualificação das práticas pedagógicas, a partir de seminários, palestras e oficinas pedagógicas específicas. Os seminários programados compreendem a Pedagogia Universitária e constituem-se como momentos de reflexão, avaliação e investigação, tanto da ação docente na contemporaneidade e seus temas emergentes quanto da análise de políticas propostas nos programas da instituição. Nesta perspectiva mais ampla de formação, pois engloba a totalidade de docentes, também se abordam as questões discutidas no âmbito nacional, no que diz respeito a políticas de avaliação da educação superior no País, diretrizes curriculares nacionais nas diferentes áreas, além de tópicos pautados nas temáticas atuais demandadas pelo Ministério da Educação, inserindo os docentes nas discussões acerca das políticas educativas e suas implicações nas atuais configurações do ensino superior no Brasil. Nos seminários, além das palestras também se oferecem a possibilidade de oficinas pedagógicas voltadas para a reflexão acerca da prática docente e suas múltiplas facetas.

As palestras organizadas para a formação continuada abordam problemáticas comuns na ação docente da instituição, voltadas ao desenvolvimento das competências pedagógicas numa perspectiva reflexiva. Geralmente envolvem temas pedagógicos gerais como ética na docência, epistemologias subjacentes ao fazer pedagógico, planejamento, avaliação do ensino e da aprendizagem, didática nas diferentes áreas do conhecimento, reflexões sobre a evasão na educação superior, dentre outras, elencadas pelo grupo de profissionais que acompanha a implantação das ações de formação continuada.

Além dessas propostas, há também o oferecimento de oficinas pedagógicas, que se constituem como práticas educativas de qualificação e capacitação de professores no processo de formação continuada docente e de gestores, na medida em que se incluem os coordenadores dos cursos de graduação ofertados pela Instituição. Percebe-se que há uma grande procura por parte dos professores no que diz respeito às oficinas pedagógicas voltadas para o trabalho com as práticas pertinentes ao cotidiano pedagógico, desde didáticas e metodologias específicas para o ensino em diferentes áreas, além de oficinas que capacitam para o uso de tecnologias aplicadas ao ensino.

Ainda, a proposta prevê grupos de discussão, em que as situações do cotidiano de sala de aula são elencadas e trazidas à pauta pelos presentes para análises no grupo. Esta proposta tem tido uma procura significativa, uma vez que, nesses espaços, os professores podem trazer aspectos da prática em sala de aula que envolvem a identidade docente e os sentimentos que permeiam a prática dos professores na

formação de profissionais em diferentes áreas. Importante destacar que os profissionais que têm formação como bacharéis necessitam de um espaço para se constituírem como professores nas diferentes áreas. Não há, nas políticas nacionais, nenhuma obrigatoriedade da formação docente para atuação dos bacharéis na docência, contudo a Instituição aponta a necessidade de qualificar as práticas desses profissionais, considerando elementos de uma formação voltada para as competências docentes para o ensino. Sabe-se que o exercício na área profissional de formação traz elementos importantes para o ensino, entretanto a forma de transmitir/transformar esses conhecimentos na sala de aula pode e deve ser qualificada de forma contínua, e os grupos de discussão promovem esta reflexão.

Para Tardif (2005), o fato de a formação continuada ser proposta pelo poder local pode contribuir para que as ofertas sejam cada vez mais significativas para os professores em sua reflexão sobre a prática profissional. Da mesma forma, este autor sinaliza a importância de valorizar as competências profissionais e as práticas inovadoras, mais que ações realizadas segundo receitas ou decretos, pois fortalece a responsabilidade coletiva e favorece a participação dos professores na gestão da educação.

Nestes momentos é possível realizar uma escuta sensível, em que transparecem os modos de ser e de fazer a docência, permitindo ao grupo que promove essas oportunidades alinhar as temáticas propostas com as necessidades/interesses pedagógicos trazidos pelos professores nos momentos de discussão. As pautas de formação continuada, portanto, são constantemente retomadas e pensadas com base na proposta inicial, mas também nas demandas trazidas pelos participantes. Neste processo de escuta sensível, promove-se a retomada e a reconstrução de concepções construídas no senso comum de que ensinar se aprende com a prática ou de que ser um profundo conhecedor do conhecimento específico do campo de trabalho seja o suficiente para exercer uma docência de qualidade, que promova efetiva e permanentemente a aprendizagem dos alunos.

Além das formações continuadas gerais promovidas na Instituição, também se propõe momentos de formação específicas nos cursos de graduação, que poderão envolver demandas, temáticas e/ou práticas considerando as especificidades das áreas do conhecimento, além de questões pertinentes à ação profissional específica. Esses momentos são acompanhados pela equipe que coordena os trabalhos, mas a direção destes momentos fica a cargo do coordenador de curso, responsável pela gestão no âmbito local.

O desafio atual é o de, com o tempo, incorporar realmente no funcionamento institucional as práticas reflexivas acerca do ensino e da aprendizagem e da formação continuada docente como forma de viabilizar a transformação necessária para a educação em suas diferentes instâncias (Tardif, 2005).

Considerações Finais

Apresentamos nesta comunicação parte de uma pesquisa ainda em andamento, a qual teve como objeto a formação continuada de professores na educação superior, em uma instituição comunitária, localizada na região sul do Brasil. Para tanto, ao trazer aspectos relacionados ao trabalho docente e sua relação entre os saberes específicos, os saberes docentes e suas práticas pedagógicas, evidenciam-se as contradições entre educação, trabalho e capital. Compreender como acontece a inserção desses professores, oriundos de diferentes campos de conhecimento, detentores de *expertises* específicas, na cultura docente uma cultura profissional diferente de sua formação inicial de bacharelado, e analisar até que ponto os professores são influenciados pelos novos paradigmas da profissão docente reveste-se de fundamental

importância na reflexão sobre uma educação do ensino superior de qualidade. Situar a profissão docente como uma *profissão do conhecimento* comprometida com a aprendizagem dos alunos requer mudanças significativas para esses professores. Dito de outra forma, a proposta nos permite, até o momento, acompanhar como se dá o processo de *docencialização* (o transformar-se docente) em profissionais formados para o mercado, muitas vezes espectadores de um ensino de base condutivista, que foram formados para o desenvolvimento de competências técnicas específicas em campos de conhecimento diversos.

A proposta metodológica, que reuniu elementos de análise oriundos de momentos de formação centrada na qualificação das práticas pedagógicas, de grupos de discussão e de escuta sensível, tem demonstrado que se constituem diferentes concepções de docência conforme as áreas de conhecimento às quais os docentes pertencem. De modo geral, a proposta metodológica adotada envolveu seminários, palestras, oficinas pedagógicas e momentos de discussão em grupo, que possibilitaram aos docentes tratar de temáticas e questões pertinentes ao fazer pedagógico em cada área do conhecimento, considerando as suas especificidades, ressignificando conhecimentos produzidos na racionalidade técnica, de base utilitarista.

Preliminarmente os dados até o momento coletados apontam para a existência de uma cultura docente peculiar a cada campo de conhecimento específico, oriunda da competência científica, que orienta as relações estabelecidas entre saberes específicos, saberes docentes e suas relações com as concepções de formação que permeiam e orientam suas práticas pedagógicas (competência pedagógica). Os professores trazem aspectos da prática profissional significativos para a formação de futuros profissionais na área em que atuam, mas revelam suas reflexões acerca das inúmeras possibilidades na forma de ensinar. A presença do grupo auxilia nestas reflexões, pois as experiências servem como fator fundamental para a reflexão sobre o fazer docente e sua inserção em uma nova cultura.

Assim, observa-se em alguns professores um avanço na compreensão da prática docente como uma prática social (*práxis*) e as contraditórias e conflituosas relações entre capital e trabalho. Entende-se que há muito ainda a investigar sobre as inúmeras possibilidades que a formação continuada pode trazer para a educação no ensino superior, o que certamente teremos a oportunidade de acompanhar no decurso desta pesquisa.

Referências

- Frigotto, Gaudêncio, & Ciavatta, Maria (Orgs.). (2004). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Kuenzer, Acácia Z. (2008). As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In Ferreira, Naura C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios (Vol. 1, ed. 6, pp. 33-58). São Paulo: Cortez.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Mézaros, István (1981). Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar.

- Morgado, José C. (2005). Currículo e profissionalidade docente. Portugal: Porto.
- Rios, Terezinha A. (2004). Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Corte.
- Sacristán, Jurjo G. (1998). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, Maurice (2005). O trabalho docente. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Trindade, Rui, & Cosme, Adriana (2010). Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas. Porto: Fundação Manuel Leitão.
- Vieira Pinto, Álvaro (1979). Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Zabalza, Miguel A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Formação Humana e Trabalho Docente no Contexto da Democratização ao Acesso ao Ensino Superior

Luciana Zacharias G. F. Coelho³²², Fabiane Santana Previtali³²³

Resumo

As recentes políticas públicas educacionais vêm sinalizando uma significativa expansão das instituições de ensino superior brasileiras, tanto públicas quanto privadas, visando à ampliação da oferta de cursos, turnos e vagas. Medidas como a interiorização dos câmpus universitários, ampliação do crédito estudantil e a previsão de novas modalidades de ingresso favorecem a concretização do direito fundamental à educação, previsto na Constituição Federal de 1988. Não obstante a perceptível expansão quantitativa de tais instituições, é preciso atentar para a qualidade da formação do indivíduo, cujas expectativas remetem a um futuro no qual, sendo portador de um diploma de nível superior, terá assegurado seu sustento e possibilidade de ascensão pessoal, profissional e social – o que pode não se refletir na realidade concreta. De outro norte, as condições de trabalho docente podem se afigurar intensificadas e precarizadas, caso a expansão deflagrada ocorra sem a devida implementação da estrutura físico-organizacional e a correspondente adequação dos recursos humanos envolvidos no processo. Nota-se que as atuais políticas educacionais tendem a acompanhar o contexto da reestruturação produtiva, a qual perpetua a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social, transferindo aos trabalhadores a responsabilidade pela qualificação profissional para o trabalho, mas não necessariamente os prepara para repensar o modo de produção no qual se encontram inseridos. Por meio de investigação doutrinária, legislativa e quantitativa, procura-se demonstrar aspectos relevantes sobre formação humana e trabalho docente, tendo em vista o contexto de expansão do acesso às instituições de ensino superior no Brasil, bem como as demandas da reestruturação produtiva.

Palavras-chave: Ensino superior. Expansão. Formação humana. Trabalho docente. Reestruturação produtiva.

É patente a necessidade de se compreender os significados atribuídos à educação no modo de produção capitalista, buscando uma reflexão sobre a realidade vivida pela sociedade contemporânea, oriunda de um longo processo histórico, político, econômico e cultural, repleto de conflitos e contradições. A sociedade não apenas produz sua história por meio da exteriorização da atividade humana, mas encontra-se irremediavelmente influenciada pelas relações de produção por ela mesma construídas. Para MARX (2003), na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações necessárias e que independem de sua vontade, pertinentes ao grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Esclarece que “(...) o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em

³²² Fabiane Santana Previtali é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (1992), mestra em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAGED/UFU (Capes 5) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - INCIS/UFU e coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade - GPTEs.

³²³ Disponível em: <http://censosuperior.inep.gov.br/cj/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=104395&version=1.0>. Acesso em 21.01.2013, às 11:58.

geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 2003, p.5).

Tomando como referência a totalidade do processo de expansão da educação em nível superior no país, faz-se necessário realizar uma análise-crítica buscando identificar e problematizar os principais aspectos atinentes à educação, condições de trabalho docente, qualidade do ensino superior público brasileiro e formação humana, mormente no contexto da chamada democratização do acesso ao ensino superior como meio de efetivar o direito constitucional à educação. Dentre as estratégias do Poder Público para viabilizar este mister, encontram-se como exemplos a interiorização dos câmpus universitários, os programas de crédito estudantil para ingresso nos cursos de graduação da rede privada (como o Programa de Financiamento Estudantil – FIES e o Programa Universidade para Todos – ProUni), autorização para abertura de cursos de graduação na modalidade Educação à Distância (EAD), bem como novas modalidades de ingresso nas universidades públicas, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e as ações afirmativas para assegurar cotas raciais, dentre outras medidas.

A demanda pelo acesso ao ensino superior é crescente. A título de ilustração, tome-se o SISU, que a cada ano seleciona estudantes para instituições públicas de educação superior com base no desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este sistema vem registrando números expressivos. Em 2010, 890.902 candidatos inscreveram-se para concorrer a uma vaga. Em 2011, foram 1.080.193 estudantes. Em 2012, 1.757.399 candidatos inscreveram-se para concorrer a 108.560 vagas. Criado em 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), o programa registrou número recorde na primeira edição deste ano de 2013: foram 1.949.958 inscritos, concorrentes a 129.319 vagas em 3.752 cursos ofertados por 101 instituições de ensino em todo o país³²⁴. Da análise destes dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é possível depreender não apenas a crescente demanda da população em relação ao ingresso em cursos de nível superior da rede pública, como também observar a carência de número suficiente de vagas para atender a todos os interessados.

Muito embora seja possível constatar por meio de dados oficiais do governo (Tabela 1) um aumento numérico das Instituições de Ensino Superior (IES) no país no interstício de 2001 a 2010, – o que certamente importa no acréscimo da quantidade de vagas disponíveis – observa-se a desproporção entre o número de instituições públicas e privadas em atuação. Conforme Tabela 2, verifica-se que estas últimas representam quase 90% do total das IES do país, respondendo por cerca de 75% das matrículas em cursos de graduação (presenciais e à distância), ao passo que o percentual de alunos matriculados em instituições de ensino superior públicas caiu de 31% para pouco mais de 25% nos últimos dez anos. Resta claro que o ensino público, gratuito e de qualidade será destinado a poucos.

Tabela 1 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Fed.	%	Est.	%	Mun.	%		

³²⁴ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em 11.08.2011, às 14:37.

2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: MEC/INEP, 2012

Tabela 2 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estad.	%	Mun.	%		
2001	3.036.113	44.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/INEP, 2012

As universidades públicas apresentam importante função social, na medida em que desempenham atividades diversas, abrangendo a pesquisa e a extensão, além do ensino. É o que verifica, por exemplo, com os atendimentos realizados por hospitais universitários, núcleos de prática jurídica, programas de extensão de cunho social que não só atendem à demanda da população por saúde pública, por esclarecimento e obtenção de seus direitos como cidadãos, por educação e outros, como também oferecem aos estudantes a oportunidade de empregar em atividades prático-profissionais o conhecimento acadêmico

adquirido em sala de aula. Os programas de pesquisa constituem talvez a ferramenta mais importante para o progresso tecnológico e científico do país, tornando mais concreta a possibilidade de ascensão do país a esferas de maior desenvolvimento – e conseqüente autonomia – no cenário mundial, por meio da busca de soluções dos problemas pertinentes à nossa realidade.

Não é esta a tônica da maior parte das universidades privadas, que priorizam atividades de ensino em detrimento da pesquisa científica e da extensão, valendo-se da exploração do trabalho de seu corpo docente na busca desmedida pelo incremento do lucro obtido no “comércio da educação”, não atendendo plenamente à sua função social enquanto prestadoras de um serviço público. Imposição de longas jornadas de trabalho aos funcionários, desrespeito à legislação trabalhista, pouco ou nenhum incentivo em relação à pesquisa e extensão, turmas superlotadas, pouco comprometimento com a aprendizagem do aluno, não remuneração por titulação, pressões administrativas e represálias sobre os docentes, dentre tantas outras práticas que acabam por comprometer o ambiente de trabalho e a qualidade do ensino. A lógica capitalista parece dominar a rede particular de ensino, o que se traduz na busca constante pela ampliação dos lucros mediante aumento da produção da força de trabalho.

Muitos são os questionamentos a serem suscitados a respeito das políticas públicas de educação e das propostas de aumento da oferta de cursos, turnos e vagas no ensino superior, bem como ampliação da área geográfica de atuação das universidades e das novas formas de ingresso nestas instituições. Não há dúvida do relevante papel que a educação superior exerce em uma nação, pois visa à formação de indivíduos aptos a criticar o mundo à sua volta e adotar medidas transformadoras da realidade social na qual se encontram inseridos.

Observa NASCIMENTO (2000):

Se o ensino fundamental e o médio devem cuidar da formação básica do cidadão, pois educação e cidadania devem andar de mãos dadas, o ensino superior tem de oferecer as ferramentas com as quais o indivíduo exercerá seu papel. A vida na sociedade atual exige um cidadão cada vez mais competente e informado, capaz de expressar sua opinião a respeito dos mais variados assuntos. Para tanto, qualquer cidadão deverá desenvolver as competências e habilidades básicas imprescindíveis à sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Isso requer um nível de escolarização maior e de melhor qualidade, que lhe permita não apenas dominar o conhecimento, mas igualmente manejá-lo na solução de problemas (NASCIMENTO, 2000, p. 112).

Neste sentido, o Governo Federal instituiu como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, visando ampliar o acesso e permanência no ensino superior. A fim de propiciar o crescimento do ensino superior público – gratuito e de qualidade –, foram desenvolvidas condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Tais ações pretendem contemplar não apenas o aumento de vagas nos cursos de graduação, como também a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, visando precipuamente à redução das desigualdades sociais no país. Segundo dados do MEC, a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003, com a interiorização dos câmpus das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 13 novas universidades

e mais de 100 novos câmpus universitários, o que possibilitou a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação³²⁵.

A despeito do caráter expansionista das atuais políticas governamentais, faz-se necessário investigar em que contexto e em que termos esta expansão vem ocorrendo, e se de fato existe o devido empenho do poder público no sentido de assegurar a adequada aplicação das verbas destinadas para este fim e o atendimento das exigências mínimas de manutenção da qualidade do ensino ofertado à população, sem precarizar as condições de trabalho dos servidores envolvidos no processo de expansão, preocupação esta já apontada por alguns estudos³²⁶. O docente encontra-se especialmente sobrecarregado, haja vista o aumento do número de alunos; as exigências para conseguir fomento externo para desenvolver suas pesquisas; a fiscalização constante acerca de seus índices de produtividade científica; submissão periódica a comissões de avaliação; pressão para formar o aluno segundo interesses do mercado; exposição a estímulos individuais que enfraquecem e fragmentam a identidade de classe; salários pouco atrativos – tais problemas acarretam até mesmo o adoecimento do profissional.

Um plano de expansão desmedido, com a superficialização do ensino, a formação aligeirada e despida da humanização e plenitude aspirada pelo meio social, a ampliação de vagas sem a correspondente contratação de docentes e técnicos que possam suprir demandas acadêmicas, a perda de direitos do servidor, a intensificação do trabalho docente, o incentivo ao produtivismo, a insuficiência de verbas para viabilização de projetos de pesquisa e extensão, implantação de laboratórios e atualização de bibliotecas, dentre outras tantas mazelas que afetam a rede pública de ensino superior e precarizam as relações de trabalho docentes, só fazem frustrar as expectativas dos atores envolvidos neste processo e da sociedade em geral.

É preciso igualmente verificar o modo e instrumentos utilizados pelo Poder Público para efetivar a democratização do acesso ao ensino superior, enfatizando as condições reais que propiciam o alargamento das fronteiras das universidades federais, a fim de compreender se os requisitos de qualidade de ensino propostos pela Carta Magna brasileira são observados no contexto da interiorização dos câmpus, especialmente em se tratando da representação social que se tem sobre o papel e importância da implantação de uma universidade federal em regiões com pouco ou nenhum acesso ao ensino superior público.

Preconiza o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, ainda, determina no inciso VII do artigo 206 a “garantia de padrão de qualidade” como princípio a embasar o ensino a ser ministrado (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996) busca atender, em seu bojo, ao comando legislativo constitucional, traçando normas para viabilização do ensino em todos os níveis – fundamental, médio e superior –, com especial ênfase na necessidade de tratamento do aluno não como simples receptor de conhecimentos, mas como

³²⁵ Neste sentido, João dos Reis da Silva Júnior, Olgaíses Maués, Ricardo Antunes, dentre outros.

³²⁶ Insta ressaltar que a questão da cidadania no Brasil é recente e ainda frágil. Embora esteja insculpida na Constituição de 1988, cuja elaboração ocorreu no pós-período de ditadura militar (1964-1985) e foi denominada Constituição Cidadã, muito do que nela se consubstanciou ainda resta inobservado na prática. Isto em razão do descompasso entre aquilo que a Carta Magna assegura e a nova ordem política mundial, de desmonte do Estado de Bem-Estar fundado nos direitos do povo e da perceptível ascensão das políticas neoliberais.

indivíduo capaz de pensar criticamente o mundo ao seu redor, buscando a transformação e melhoria de si mesmo, assim como da sociedade na qual se insere.

Para COELHO (2013, p. 168), a democracia somente se concretiza com a participação ativa do maior número de cidadãos, cuja inclusão neste cenário está estritamente vinculada ao acesso à educação. O Estado não logrará êxito em sua evolução apenas concentrando-se em prestações estatais voltadas para a subsistência de seus cidadãos. A construção da cidadania³²⁷, também um fundamento do Estado brasileiro, deve estar alicerçada na concessão de instrução, no fomento ao ensino e na disseminação do conhecimento reflexivo. Assevera a autora que o trabalho é também peça fundamental na construção da dignidade do homem, contribuindo para o seu aperfeiçoamento pessoal e material, bem como favorecendo o fortalecimento das relações sociais. Encontra-se, em última instância, direcionado para o bem-estar do ser humano, com o respaldo moral de poder assegurar a si e aos seus o sustento, a saúde, o lazer e o progresso contínuo.

Os meios e as forças de produção social só se justificam se forem respeitados os valores humanos, mormente os que atinem à educação e ao trabalho, destinando-se ao bem estar e ao progresso coletivo. Vale frisar que todos são merecedores de desfrutar dos benefícios da produção da riqueza na medida em que dela são geradores. O trabalho humano, especialmente o físico em relação ao intelectual, é pouco valorizado. Nota-se no modo de produção capitalista que quanto menor a remuneração, maior a oferta de mão-de-obra, uma vez que a qualificação exigida também é proporcionalmente menor – assim sendo, pode-se dizer que a classe operária cujo nível educacional é inferior, encontra-se alijada dos processos decisórios de relevo e das oportunidades de maior ascensão social.

Muito embora a educação deva ser tomada como um importante instrumento de efetivação da dignidade humana e da igualdade social, a escola, no mais das vezes, reforça paradigmas estabelecidos pelo modo de produção capitalista, distanciando a massa do saber crítico e emancipatório e impedindo uma verdadeira ascensão social, política e econômica. Nas palavras de MÉSZAROS (2008):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZAROS, 2008, p. 35)

Para CHAUÍ (1984, p. 66-67), “faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens”, demonstrando a autora, porém, a contradição entre os que produzem riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, afastando delas os produtores. Estes últimos encontram-se excluídos do direito de usufruir dos bens que produzem, como por exemplo, o direito à educação. Ilustra o fato lembrando a situação do pedreiro que faz a escola e do marceneiro que faz as carteiras, mesas e lousas – analfabetos que são, não possuem a menor condição de enviar seus filhos para a escola que foi por eles construída.

Corroborando com este entendimento, PFEIFER e GIARETA (2009) ressaltam que:

³²⁷ Universidade de Sorocaba?SP - Brasil

Quando tomada do ponto de vista superestrutural, a educação exerce um papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, desempenhando a ampla tarefa de socialização, intelectualização e politização dos sujeitos. [...] Por outro lado, verifica-se que a educação também é entendida enquanto estratégia para preparação e a qualificação de profissionais para o desempenho de atividades produtivas no mundo do trabalho contemporâneo. Ou seja, reconhece a inserção cada vez mais preponderante da ciência e tecnologia na esfera do trabalho, exigindo do trabalhador, o domínio contínuo de novos conhecimentos, a familiaridade com linguagens científicas e o manuseio de novos paradigmas epistemológicos (PFEIFER; GIARETA, 2009, p. 3).

No mesmo diapasão, discorre CIAVATTA (2011) sobre o movimento histórico reiterado das elites brasileiras em sonegar a educação como recurso de leitura e compreensão do mundo e de emancipação de todas as formas de opressão. Destaca que nas escolas operárias, dominavam as normas de disciplina, as obrigações para com o trabalho e o aprendizado das primeiras letras, predominando nas escolas profissionais as atividades manuais e eletromecânicas e elementos de cultura geral. Em seu entendimento, as políticas educacionais acompanham a industrialização, criando novas escolas e novos cursos, porém não abrem mão do dualismo educacional que acompanha a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social no país. Acrescenta, ainda, que as exigências da atual estrutura produtiva, sob o mito da empregabilidade, transferem aos trabalhadores a responsabilidade pela formação profissional, de modo a se tornarem empregáveis segundo as exigências do mercado. Em suas palavras:

A cultura do trabalho que contrapõe-se a uma educação plena, é a da formação profissional reduzida aos treinamentos, à pedagogia das competências, à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimados da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais. São processos com roupagens novas, mas com base na histórica relação desigual entre as classes sociais no Brasil. (CIAVATTA, 2011, p 179)

A universidade contemporânea desempenha uma importante função social na medida em que qualifica o indivíduo para um mercado de trabalho competitivo e dinâmico. Todavia, apesar das exigências do capital para que o indivíduo qualifique-se cada vez mais, alegando carência de trabalhadores aptos a desempenhar atividades de maior grau de intelectualização, o emprego no Brasil tem se dado em funções mais manuais e semiquualificadas. Muitos trabalhadores com alto grau de formação desempenham funções mais simples com menores salários. O capital tende a empregar os melhores por um valor menor, aumentando deste modo a mais valia via barateamento do valor da força de trabalho. Embora o ingresso no mercado de trabalho esteja fortemente impresso no imaginário coletivo como o principal – senão único – recurso para melhoria de condições de vida, é preciso observar que a sociedade capitalista define o indivíduo a partir de sua capacidade de produzir mais e melhor do que o seu próximo.

A importância da qualificação do indivíduo é um dos principais motes da chamada “Teoria do Capital Humano”, cujo cerne reside na idéia de que a formação da força de trabalho consiste num dos principais fatores explicativos das diferenças de capacidade de trabalho, produtividade, renda e mobilidade social. Assim sendo, esta teoria postula que as relações de produção capitalistas são justas e que a definição da própria renda compete a cada indivíduo. FRIGOTTO (apud SOUZA, 2003) ressalta que nesta visão teórica o resultado do investimento individual ou estatal em capital humano (formação/qualificação) é o aumento da

renda de acordo com méritos pessoais, e em médio ou longo prazo tal investimento propiciará acesso ao capital físico ou o mesmo *status* e privilégios de que desfrutam os que o possuem.

Decorre desta visão um reducionismo da concepção de educação, na medida em que se considera apenas seu aspecto econômico, desvinculado da política, da sociologia e da filosofia. Concebida unicamente como fator de produção, a educação é definida pelos critérios de mercado e sempre avaliada sob os parâmetros da relação custo-benefício, tendo como referência a valorização do capital. [...] Não obstante, durante os períodos de prosperidade do capital no pós-guerra, a Teoria do Capital Humano ofereceu embasamento teórico e funcionou como um mecanismo de conformação do conflito de classe no campo educacional, na medida em que deu corpo à ideologia de que a formação/qualificação da força de trabalho é um direito e dever de todos e o Estado tem a obrigação de criar as condições para que todos tenham acesso à educação, o que reforçava a idéia de que caberia ao Estado a autoria dos investimentos e do planejamento educacional. (SOUZA, 2003, p. 184-185)

Para BATISTA (2003), o capital vem reestruturando seu processo produtivo a fim de responder a uma crise estrutural de rentabilidade e valorização que impedem sua expansão. Para tanto, estimula formas de produção flexíveis, inovações tecnológicas, novos modos de gestão e de produção, além de exigir mais saberes dos trabalhadores (atributos, atitudes, competências, habilidades, comportamentos e características pessoais), o que implica em mudanças no perfil da qualificação da força de trabalho para assegurar sua “empregabilidade”.

Há, portanto, no contexto da reestruturação produtiva uma intensificação do pensamento liberal, que retoma os pressupostos da teoria do capital humano. Pressupondo que a qualificação e o treinamento para o exercício profissional são suficientes para garantir a empregabilidade e/ou a elevação da renda do trabalhador, no contexto da mundialização do capital. Entendemos que isso é um pressuposto ideológico-idealista que desconsidera todas as determinações econômicas políticas e sociais que recaem sobre o trabalhador. (BATISTA, 2003, p. 168)

Não se pode questionar a essencial relevância da democratização do acesso ao ensino superior proposta pelas políticas públicas do governo, a fim de que o maior número possível de indivíduos possa aprimorar e ampliar seus conhecimentos. Afinal, qualquer incremento no nível de escolaridade da população por si só já representa grande avanço, haja vista a perspectiva de melhoria nos índices de desenvolvimento humano, aumento dos investimentos no país, maior participação em cúpulas internacionais, dentre outros desdobramentos favoráveis.

Entretanto, insta analisar se de fato a expansão do ensino ocorre prevendo a busca por uma formação humana universal e de qualidade, voltada não apenas para o atendimento de demandas mercadológicas, mas para a consolidação de um senso crítico do indivíduo enquanto parte de uma sociedade carente de profundas reformas sociais. Uma formação maciçamente técnica e profissionalizante, alijada dos questionamentos de cunho humanístico inerentes à construção de um cidadão consciente, consiste na criação de um exército de reserva avolumado e qualificado para atendimento dos interesses do capital, mas não necessariamente promove o desenvolvimento social de uma nação.

Segundo informação do Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2012), confirma-se uma trajetória de expansão vertiginosa da matrícula nos cursos de graduação tecnológicos, de menor duração e conteúdo mais específico para o mercado de trabalho. Em 2001, este número era de 69.797 e atingiu em 2010 um total de 781.609 matrículas – crescimento de mais de dez vezes no período. Trata-se de uma elevação significativa da proporção de matrículas nesta modalidade de ensino, que passaram de 2,3% para 12,3% ao

longo do período. De acordo com o INEP, tal crescimento aponta no sentido dos investimentos na educação profissional de nível superior, principalmente pela iniciativa privada, mas também pela expansão das Instituições Federais de Educação Tecnológica. O número de matrículas nas IFES em cursos tecnológicos aumentou 481% de 2001 para 2010. Do total de 63.481 matrículas em cursos tecnológicos das IFES no ano de 2010, 47.439 estão nos Institutos Federais (INEP, 2012, p. 44).

O trabalho, categoria central dos estudos marxistas, é atividade vital, pois por meio dele o homem produz e reproduz sua existência, organizando-se em sociedade. Porém, no modo de produção capitalista, o que se denota é que o trabalho, ao invés de representar a realização plena do indivíduo, configura-se como situação de exploração, alienação e desumanização. PIRES (1997) questiona se, nesse contexto, a educação se encontra, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação, ponderando que o conhecimento, enquanto instrumento do processo educacional, pode tanto contribuir como negar o processo de humanização. Acrescenta a autora que:

[...] para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Isto quer dizer que a educação não pode star voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. [...]. O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). (PIRES, 1997, p. 89-90) (g.a.)

A fácil armadilha da mercantilização do ensino em face da globalização dos interesses econômicos deve ser evitada a todo custo pelas universidades – tanto públicas como privadas –, a fim de que não haja a predominância da aprendizagem de saberes técnicos a sobrepujar a verdadeira educação do ser humano global e socializado, preocupado com questões socioculturais de relevo. Como se depreende da leitura de SILVA JR.(2007):

Em meio ao movimento de extensão do capital aos complexos sociais em geral, o político, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se, produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas – constituintes do sujeito – orientadas pela racionalidade do capital. [...], estamos produzindo uma sociedade mercadorizada de forma totalizante; a esfera educacional tornou-se um quase-mercado, a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo ser social é um cidadão produtivo: útil, só e mudo. (SILVA JR., 2007, p. 159)

Com efeito, a evolução do panorama do ensino superior, embora com ressalvas, sinaliza uma possibilidade de desenvolvimento do país, na medida em que permite a um maior número de indivíduos uma formação intelectual mais completa. A abertura de novos horizontes pessoais e profissionais por meio da educação é o anseio de muitos brasileiros, os quais sonham com condições dignas de existência e melhores oportunidades para a classe que vive do trabalho. A árdua tarefa é priorizar uma educação voltada não apenas para o trabalho, mas para a formação de um cidadão crítico e consciente de seu real papel na totalidade social.

Sempre é bom não perder de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o. Daí se esperar da educação que ela se constitua, em sua efetividade prática, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta todos os focos da alienação. (SEVERINO, 2000, p. 70)

A democratização do acesso ao ensino superior em todas as suas modalidades é bem-vinda e muito desejada pela população, na medida em que pode representar o tão esperado despertar das inúmeras potencialidades do país, por meio da elevação do nível intelectual de seus cidadãos. Infelizmente, caso as políticas educacionais reforcem o perverso contexto da reestruturação produtiva, perpetuando a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social, os trabalhadores estarão cada vez mais atrelados à responsabilidade pela própria qualificação para o trabalho. As promessas do mercado sobre a sonhada “empregabilidade” pela via do maior nível de formação podem não se concretizar, reservando a trabalhadores altamente qualificados funções que não correspondem ao seu nível de preparo, mantendo-os em verdadeira situação de subemprego.

O aumento quantitativo das matrículas nas instituições de ensino superior consiste em um interessante avanço e promove o acesso à educação para um maior número de indivíduos, porém não significa necessariamente a efetiva formação de cidadãos aptos a criticar o mundo à sua volta e adotar medidas transformadoras da realidade social na qual se encontram inseridos; tampouco que esta expansão vem ocorrendo com respeito às exigências de qualidade do ensino propugnados pela Carta Magna e sem precarizar as condições de trabalho docente no cenário expansionista.

Desta feita, espera-se que o país avance cada vez mais, almejando a construção de uma nação justa, equânime e solidária, na qual haja espaço para o desenvolvimento físico, material, intelectual, moral, pessoal e profissional de todos os cidadãos, calcado em bases sólidas e atento ao contexto mundial no qual se encontra inserido. A conjugação de esforços públicos e privados para assegurar uma formação plena, bem como a criação de postos de trabalho condizentes com a mesma, deve se fazer presente. De igual maneira, espera-se que haja o devido respeito quanto à dignidade das condições de trabalho dos docentes envolvidos no processo. Desta feita, será possível lograr êxito quanto a um crescimento capaz de promover profundas mudanças sociais e maior equilíbrio entre a classe que vive do trabalho próprio e a classe que explora o trabalho alheio.

Referências

- BATISTA, R. L. (2003). Reestruturação produtiva, ideologia e qualificação: crítica às noções de competência e empregabilidade. In BATISTA, R. L.; ARAÚJO, R. Desafios do Trabalho. Londrina: Práxis.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

CHAUÍ, M. S. (1984). O que é ideologia. São Paulo: Abril Cultural: Editora Brasiliense.

COELHO, L. Z. G. F. (2013). A construção da dignidade humana por meio da educação e do trabalho.

Direitos Fundamentais & Justiça / Revista do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Direito da PUCRS. Ano 6, n. 21, out-dez. 2012. Porto Alegre: HS Editora.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em 10.02.2013, às 11:00.

MARX, K. (2003) Contribuição à crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

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

NASCIMENTO, E. M. F.S. et al. (2000). LDB, Ensino Superior e Construção da Cidadania. São Paulo: Editora Plêiade.

PFEIFER, M.; GIARETA, P. F. (2009). Expansão da educação superior no Brasil: panorama e perspectivas para a formação de professores. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – Educere, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR.

PIRES, M. F. C. (1997). O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface – Comunicação, Saúde, educação, v. 1, n.1, 1997, p. 83-92.

SEVERINO, A. J. (2000). Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 14(2).

SILVA JR., J. R. (2007). O longo período do esgarçamento do pacto social liberal. In LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (Orgs.). Liberalismo e Educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr.

SOUZA, J. S. (2003). A ‘nova’ cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção do consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In BATISTA, R. L.; ARAÚJO, R. Desafios do Trabalho. Londrina: Práxis.

APOIO: FAPEMIG/CAPES

Resumo

Uma intrigante condição existencial nos envolve desde meados do século XX, fruto de uma cultura que criou formas culturais novas, complexas e de difícil inteligibilidade. Ao mesmo tempo, que percorreu amplo e variado domínios implicando transformações tecnológicas, econômicas, sociais, filosóficas científicas, artísticas, forjou novos modos de viver e novas formas de pensar. Nesse panorama, a escola e em específico a Universidade, se depara com alunos que são fruto desse contexto novo a todos, de tal forma que professores no cotidiano da escola, em conversas informais, comentam sobre esse estranhamento no comportamento de alunos. Tal constatação empírica levou a questionar sobre o que os professores pensam de seus alunos. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa, em setembro de 2012, que teve como objetivo entender a representação que professores de ensino superior fazem sobre os alunos. Trata-se de uma pesquisa exploratória, que utilizou para coleta dos dados, a distribuição de um questionário com instruções para o professor falar bem e para falar mal de seus alunos. Foram devolvidos 97 questionários, os quais foram transcritos e analisadas as respostas. As primeiras análises apontam respostas ligadas a agilidade nos recursos digitais, como a principal característica positiva dos alunos, e a carência de conhecimentos mais aprofundados, e o não hábito de ler como uma das respostas mais freqüentes quando professores falam mal dos alunos. As análises dessas respostas levam a compreender que a linguagem dos professores não apenas descreve ou fala sobre as coisas, mais ao isso fazer instituiu as coisas, inventando suas identidades. No caso específico dessa pesquisa, consideramos que professores, criam identidades aos jovens alunos universitários, e que, portanto, coloca-se em dúvida o real e o construído coletivamente pelo contexto do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Mutação Cultural. Trabalho Docente. Ensino Superior. Linguagem. Cotidiano Escolar.

Introdução

Uma intrigante condição existencial nos envolve desde meados do século XX, fruto de uma cultura que criou formas culturais novas, complexas e de difícil inteligibilidade. Ao mesmo tempo, que percorreu amplo e variado domínios implicando transformações tecnológicas, econômicas, sociais, filosóficas, científicas, artísticas, forjou nossos modos de viver e novas formas de pensar.

Em outras palavras, não há como fechar os olhos para a magnitude das transformações que a humanidade tem experimentado especialmente nas últimas décadas. O conhecimento científico e tecnológico alcançado permitiu que o esgotamento da última longa fase expansiva na acumulação capitalística e a conseqüente crise econômica mundial dos 1970, fosse respondido com uma reestruturação sistêmica do capitalismo. Os avanços tecnológicos da informática e nas comunicações provocaram alterações substanciais na forma de organizar a produção e a distribuição das mercadorias; possibilitaram o fluxo instantâneo de informações e de capitais ; inauguraram novas possibilidades de produção cultural através da manipulação eletrônica de

³²⁸ Universidade Federal do Rio Grande - FURG

imagens digitais que simulam realidades. No dizer de Evangelista (2007, p. 172) “o capitalismo atingiu uma mundialização sem precedentes das suas formas de produzir e de viver, provocando alterações profundas em todo complexo societário.”

Ao lado destas transformações a esfera cultural sofreu um alargamento inusitado, subsumindo o conjunto das demais relações sociais. A vida social foi tomada e saturada por todo tipo de imagens que permeiam o conjunto das relações sociais enquanto uma das relações necessárias da sociabilidade humana no mundo atual. Ao mesmo tempo, ocorreu um avassalador processo de isolamento social do indivíduo, reduzido à condição de “expectador” nessa sociedade do espetáculo (DEBORD, 1991). Configurou-se o fenômeno denominado de cultura do narcisismo (LASCH, 1987), para designar os efeitos simbólicos e imaginários provocados pela produção e pelo consumo massivo de mercadorias nas sociedades capitalistas designadas em condições pós-modernas.

A comunicação de massa foi acompanhada pela produção de signos e imagens que se autonomizaram de qualquer referente concreto, substituindo o mundo real pelo mundo artificial do simulacro. (BAUDRILLARD, 1991; 1996). Os signos tornaram-se auto-referentes e mais reais que a própria realidade, convertida em hiper-realidade. A comunicação de massa deslocou, assim, a experiência do real para a vivência *no* e *do* signo (LIPOVETSKY, 1989).

Evangelista (2007, p.173) num impulso radical afirma que a realidade social desmaterializou-se impondo

(...) o domínio do signo auto-referente; o cotidiano transformou-se na vivência imediata do simulacro e da hiper-realidade, com a centralidade das imagens na sociedade contemporânea. Na origem desses fenômenos, está a expansão da indústria cultural, através da hipertrofia e da difusão extraordinária dos meios de comunicação de massa, principalmente aqueles destinados à produção eletrônica audiovisual, encimada pela televisão.

Na verdade o capitalismo transforma a imagem em mercadoria e a cultura de massa faz da imagem um significativo material de primeira grandeza. Assim, a subsunção da cultura à lógica capitalista cria nossos espaços para fantasmagorias que acompanham o fetichismo da mercadoria. Em consequência, ampliam-se os fenômenos relacionados à reificação (LUKÁCS, 1974), enquanto forma histórica particular de alienação, na qual o fetichismo da mercadoria está disseminado no ser social e na constituição da subjetividade humana. Desse modo a relação entre os homens assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (MARX, 1985) fazendo do cotidiano um cotidiano reificado que aparece aos homens como uma realidade caótica, e sem sentido, feito e vivenciado como um aglomerado inorgânico e aleatório de crises, imagens, representações e fatos sociais. Nessa cotidianidade o mundo reificado, ignorando as implicações da reificação generalizada, engendrou proposições teóricas modeladas pela lógica da fragmentação, do simulacro, da efemeridade, da indeterminação, da descontinuidade, de alteridade e do ecletismo paradoxal. Frente a essas novas formas de representação simbólico-culturais, o cotidiano seria o espaço privilegiado de manifestação de mudança cultural.

Nesse panorama a educação vive uma crise de finalidade, sem modelos ou referências para atualizar-se, frente a um cenário contemporâneo. “A reiterada exigência de qualidade e excelência realizada pela sociedade frente à educação contemporânea reside numa cisão que pulsa no cerne do mundo adulto, que, se de um lado adere cada vez mais a cultura jovem, de outro exige uma formação mais intensa para o competitivo mundo do trabalho.”(SOARES, NOGUEIRA e GOMES, 2013,p. 131)

A escola e em específico a Universidade, se depara com alunos que são fruto desse novo contexto, de tal forma que professores, em conversas informais, comentam sobre um estranhamento no comportamento de alunos. Tal conversação empírica levou ao questionamento sobre o que os professores de uma Universidade Comunitária brasileira, localizada no interior do estado de São Paulo, pensam de seus alunos.

Representação docente sobre os alunos

Com uma pesquisa exploratória, realizada em setembro de 2012, a qual o objetivo foi entender a representação que docentes do ensino superior fazem sobre os alunos, foi utilizado para coleta de dados a distribuição de um questionário com instruções para, simplesmente, falar bem e para falar mal dos alunos. Esse procedimento ocorreu na sala dos professores, com uma caixa com o questionário e instruções e outra fechada para a coleta dos questionários preenchidos ou não. Uma das pesquisadoras utilizou o intervalo para conversar na sala dos professores sobre os objetivos da pesquisa e pedir a colaboração voluntária, seguindo os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos, de tal forma, realizou a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido que ficou ao lado da caixa. Esse procedimento ocorreu durante três dias, após esse período os questionários foram recolhidos, com a participação voluntária de 97 professores, pós-graduados, de diferentes áreas de conhecimento do ensino superior de uma Universidade Comunitária da cidade de Sorocaba/SP, Brasil. As respostas de todos os professores foram transcritas, de forma a possibilitar uma análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977, p.43), a análise de conteúdo “trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”, usando a metáfora de um jogo de xadrez, a autora completa, que “a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis.” O tratamento das respostas, seguindo o método da análise de conteúdo, buscou a análise temática, frequencial e transversal das mensagens, realizou-se uma pré-análise, uma leitura exploratória e a interpretação da resposta dos professores. Neste trabalho apresentaremos os dados da análise frequencial, em específico as palavras que mais aparecem nas respostas dos professores quando descrevem os alunos.

As respostas dos professores ao “falar bem” dos alunos, de modo geral descrevem o perfil do jovem que domina a tecnologia, participativo, esforçado, dinâmico, ágil, faz várias coisas ao mesmo tempo, alegre, educado e pró-ativo, ressaltam ainda a criatividade e o esforço pois a maioria são trabalhadores e estudam. Nesse perfil a palavra que aparece com mais frequência é “tecnologia” - citada em 25 das 97 respostas, seguida das palavras: ágeis, dinâmicos, rápidos (14 vezes), e esforçados, pró-ativos, participativos (também 14 vezes); respeito, educados, apareceu citado 12 vezes.

- Alunos conectados a tecnologia
- Dominam as ferramentas computacionais e outras tecnologias.
- A grande maioria dos alunos tem muita facilidade com aparelhos celulares, computadores, entre outros, e isso facilita quando, nós professores, necessitamos utilizar meios tecnológicos para as aulas.
- Tem maior autonomia na utilização das tecnologias. São indivíduos multimídia.

- São dinâmicos. Capazes de fazer várias coisas ao mesmo tempo.
- São afetivos. Dominam as ferramentas computacionais e outras tecnologias. Conseguem interagir e participam bem de atividades em grupo.
- Alunos trabalhadores. São, em sua maioria, muito educados.
- Alegres, criativos. Adoram fazer atividades em grupo e conseguem interagir bem.
- Amigáveis. Comunicáveis. Rápidos.
- Esforço. Alegria. Pró-ativos.
- São participativos se envolvidos e solicitados . são educados se respeitados. São inteligentes mas com direcionamento para tecnologia.
- (respostas dos professores)

Quanto a reclamações dos professores sobre os alunos, as respostas apontam sobre o cotidiano da sala de aula. A atenção do aluno foi o item que mais professores reclamaram, dizem que os alunos são desatentos, dispersos, desinteressados, com falta de foco (32 vezes); a questão de não saber estudar, alunos sem hábito de leitura apareceu 26 vezes; a característica imediatista, sem esforço, com preferência ao pronto e rápido, teve 19 citações, a falta de conhecimento básico, principalmente em português e matemática, apareceu 13 vezes; e a tecnologia, também aparece muito citada, mas nesse item os professores reclamaram do uso inadequado da tecnologia, que atrapalha as aulas e a atenção dos alunos, o foco principal foi o uso excessivo do celular durante as aulas (9 vezes citados diretamente). Alguns professores reconhecem as características dos alunos como de uma nova geração, nascida na era da expansão da tecnologia da informação, e que, portanto apresentam comportamentos diferentes, denominados muitas vezes como geração Y, ao mesmo tempo em que reclamam dessas características por não se adequar as aulas teóricas ou convencionais.

- Desatenção principalmente nas aulas teóricas. Uso inadequado de equipamentos eletrônicos em aula. Mau uso da internet como ferramenta de pesquisa para os trabalhos. Má formação no ensino médio.
- Iniciam o curso com uma formação de base deficiente.
- Dificuldade em prestar atenção na aula. Querem tudo “mastigado”.
- Alunos desinteressados. Falantes. Preocupado com o lado de fora do aprendizado (tudo menos o aprendizado). Alunos sem base (falta de pré-requisito). Quanto mais jovem menos interesse.
- Embora haja comprometimento e preocupação com a formação, a visão que essa geração atual tem de estudo é muito diferente da nossa, ou seja, exigir muita leitura, por exemplo, não funciona. Tarefas práticas, em contrapartida são recebidas melhor.
- Não tem hábito de estudar. Acham que 1 hora por semana é algo suficiente.
- Não desgrudam do celular.
- Se a aula não tiver interessante “para ele” se dispersa facilmente. Gosta de falar sobre o dia a dia na rede mesmo durante as aulas.

- Dificuldade em se concentrarem. Não conseguem desligar o celular, pois precisam estar permanentemente conectados. Não lêem muito: jornais, revistas, livros
- São imediatistas tendo dificuldade para o desenvolvimento do conhecimento, pois não tem paciência para aprender através de um processo. Eles tem dificuldades de português lógica, matemática.
- São influenciados pela “cultura da facilidade”, resultante da tecnologia. Assim os alunos rejeitam a exigência de esforço contínuo, aprofundado e tudo que apresenta como difícil. Leitura, reflexão, pesquisa, etc.
- Dificuldades de aprender. Ficam nos celulares, computadores, e fones de ouvido.
- Lamentavelmente a maioria dos alunos da geração Y utiliza todos os meios virtuais para fugir do conteúdo das aulas. Ficam em salas de papos, redes sociais, sem qualquer conteúdo com as aulas, dificultando muito a atuação do professor.

De certa forma ao investigar os professores, observamos nas respostas a criação de novas identidades para os jovens. Ariès (1981), postula, que juventude é uma construção social, reconhecida como fase do desenvolvimento humano, a partir do século XIX. Então podemos perguntar, quais as circunstâncias históricas e sociais que impulsionam as representações de jovem, de aluno, nas sociedades contemporâneas, para entender os valores presentes nessa construção. Sem esquecer que não podemos falar de juventude (no singular), mas juventudes, pois segundo Margulis (2001), há distintas maneiras de ser jovem, pois não é a mesma coisa ser jovem carente, ou classe alta, homem ou mulher jovem, essa heterogeneidade reflete as condições materiais da vida social.

As desigualdades, para além das diferenças, são múltiplas no Brasil. A primeira que sempre nos ocorre é a de classe social. Assim como a população em geral, tem também uma massa de jovens pobres e uma faixa bem menor daqueles providos financeiramente. Esses grupos têm acessos diferentes à cultura, ao lazer, ao trabalho, à escolaridade, à circulação nas cidades, nos estados e no país. {...} As diferenças aqui apontadas são as mais gritantes e não representam todos os grupos. Há diversidade ideológica, religiosa, cultural. Não podem esquecer, também, das marcas que diferenciam os moradores do interior, das capitais e das cinco regiões do país, que apresentam características muito próprias. (ROCHA, 2006, P.205)

Nesse quadro, as representações dos professores sobre seus alunos, parecem refletir um contexto social, em que a tecnologia se faz presente e modifica comportamentos. A afinidade “natural” do jovem com aparelhos tecnológicos imprimem um ritmo veloz e complexo, que influencia o cotidiano adulto. O texto linear expande-se para o hipertexto, mudam os valores que orientam as escolhas dos alunos, a lógica da sociedade do consumo invade a sala de aula, para relações rápidas, fáceis, de utilidade imediata e descartável.

A fragmentação dos modelos existenciais e das referências externas encontra seu lugar na maneira com que se dá a convergências de diferentes tipos de informação em um só gadgets – de maneira hipertextual e não linear. A insegurança e angústia geradas pela ambivalência dos diferentes papéis dos jovens em também diferentes espaços sociais são amenizadas com a capacidade de armazenamento de dados que é proporcionada pela mais recente tecnologia, trazendo uma materialidade para a construção de identidades a partir de seus gostos, escolhas e pertencimento. A afetividade, traduzida na necessidade de estabelecer vínculos de confiança com seus pares, encontra nestes aparelhos eletrônicos sem lugar preferencial entre os

objetos de consumo, já que permanece online é uma maneira de se colocar a disposição do Outro [...]. Por sua vez, a organização dos dados, a seleção das informações, a prática do compartilhamento (também seletivo) e a rede social que daí se estabelece consolidam a autenticidade, quando é importante ser único, mas também ser par. Nesta troca, também se sustenta o gregarismo, (onde a conectividade se revela uma importante base de sustentação de laços sociais). A necessidade de questionamento, por sua vez, é alimentada com o alcance e a velocidade das informações que, quase ilimitadamente, apresentam-se diante de seus olhos (ROCHA; PEREIRA, 2010, p. 398).

Considerações finais

O culturalista indiano-britânico Homi Bhabha (2007, p. 20) diz que “encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. No modelo tradicional da sociedade anterior à globalização e à informação a própria sociedade era a referência extrema e constante de seu desenvolvimento. Naquele contexto, a noção de sociedade podia representar o padrão de avaliação das formas de conduta pessoais ou coletivas no conjunto social e a escola devia transmitir conhecimentos, formar o espírito, impor disciplinas e fazer desaparecer as diferenças entre indivíduos em nome das uniformidades da norma.

Hoje, os grandes fluxos econômicos, e os interesses que se escondem por detrás deles, bem como as novas categorias de raça, gênero, geração, etnia e cultura reconfiguram as posições do sujeito, mas também, a relação das instituições com o todo social. Essas condições constituem as pretensões de identidade subjetiva e institucional no mundo contemporâneo. O que está em questão é o próprio conceito de universidade e de trabalho docente no ensino superior, que se encontra em radical processo de revisão: ora eles assumem um papel crítico-transformador, ora agem em função do sistema. O que predomina é a adaptação e a acomodação nas críticas da universidade ao modelo político-econômico dominante.

O professor hoje, na Universidade, formado que foi sob os estatutos da modernidade calcados na racionalidade técnica, desenvolve suas práticas, tencionado por novas necessidades, as quais superam suas possibilidades de formação. A avassaladora proeminência das novas tecnologias e a conseqüente instauração de uma cultura midiática permitem considerar que professores criam identidades para seus alunos universitários, e que portanto coloca-se em dúvida o real e o construído coletivamente pelo contexto do ensino superior.

Referências

- ARIÈS, Philip (1981). História social da criança e da família. 1ª.ed. Rio de Janeiro: LTC.
- BARDIN, Laurence (1977). Análise de Conteúdo. Tradução de Luis A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- BAUDRILLARD, Jean (1991). Simulacros e simulações. Lisboa: Relógio D'água.
- BAUDRILLARD, Jean (1996). A troca simbólica e a morte. São Paulo: Edições Loyola.
- BHABHA, Homi (2007). O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- DEBORD, Guy (1991). A sociedade do espetáculo. Lisboa: Mobilis in Mobili.
- EVANGELISTA, João Emanuel (2007). Teoria social pós-moderna: Uma introdução crítica. Porto Alegre: Sulina.
- LASCH, Christopher (1987). A cultura do narcisismo: A vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro: Imago.
- LIPOVETSKY, Gilles (1989). A era do vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'água.
- LUKACS, György (1974). História e consciência de classe. Porto: Publicações Escorpião.
- MARGULIS, Mario (2001). Juventud, uma aproximacion conceptual. In: BURAK, Solum Donas (Org.). Adolescencia y juventud em America Latina. Cartago: Libro Universitario Regional, (p.41-56).
- MARX, Karl (1984). O capital: crítica da economia política. São Paulo: Abril cultural.
- ROCHA, Everaldo; PEREIRA, Claudia (2010). Sociabilidade e novas tecnologias: os significados do consumo entre os jovens. In: BARBOSA, Marinalva; MORAIS, Osvando J. de (Org.) Comunicação, Cultura e Juventude. São Paulo: Intercom, (p. 381-402).
- ROCHA, Maria Cristina (2006). Juventude: apostando no presente. Imaginário, São Paulo:USP, v12, n12, junho,p. 205-233.
- SOARES, Maria Lúcia de Amorim; NOGUEIRA, Eliete Jussara; GOMES, Luiz Fernando (2013). No cenário da pós-modernidade: a reiterada exigência de qualidade e excelência na educação contemporânea. Conjectura: Filosofia e Educação/UCS. V8, n1, Jan/abr. Caxias do Sul, RS:Educs, p.120-134.
- TOURAINE, Alain (2006). Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Editora Vozes.

Daniele Simões Borges, Gionara Tauchen³²⁹

Resumo

Neste texto, descrevem-se as experiências e os princípios de inovação no ensino universitário. Para tanto, investigamos as compreensões a respeito das inovações e das práticas de ensino de quatro professores atuantes nos cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas e Física) de uma universidade do sul do estado do Rio Grande do Sul. A intenção metodológica é compreender a complexidade dinâmica das trajetórias e das experiências, as quais tem constituído as práticas educativas dos sujeitos pesquisados. Para dar conta dessa intenção, optamos pela metodologia de investigação narrativa, pois esta tem, em suas bases o objetivo do entendimento da experiência docente (CONNELLY E CLANDININ, 2000). Nesse sentido nos questionamos sobre quais são os movimentos que levam os professores a inovar? O que os professores pensam sobre a inovação? Como realizar a gestão da inovação no Ensino Superior? A partir desses questionamentos, organizamos o presente estudo, objetivando compreender as concepções, as experiências e os princípios que potencializam as inovações no ensino universitário. As narrativas revelam um esforço para a mudança do ensino universitário, pensar as implicações da inovação manifestando emergências que subsidiaram a criação de quatro princípios de um ensino inovador: a interação e religação; o planejamento; a ação estratégica; e a auto-hetero-avaliação.

Palavras-chave: Universidade. Inovação. Docência. Didática.

Introdução

As inovações no ensino podem ser interpretadas como ações educativas que são desenvolvidas, em diferentes situações, provocando mudanças no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o inovar, constitui-se em como um fenômeno que necessita ser compreendido a partir de um olhar multirreferencial³³⁰ sobre o contexto histórico e temporal da ação estudada. Para tanto, é preciso uma leitura plural e, também, “[...] de um pensamento que considere as partes em sua relação com o todo e o todo em suas relações com as partes” (MORIN, 2011a, p. 46), visando compreender, para além das transparências do fenômeno; adentrando as suas opacidades (MARTINS, 1998).

A inovação, por mais que seja um termo complexo que exprima diferentes denotações, sendo dependente do outro para ser validada e do seu contexto-espaco para ser compreendida, é apresentada, muitas vezes, como um acontecimento que acarreta uma melhoria no sistema educativo (BORGES e TAUCHEN, 2012). Notamos, também, que a inovação no ensino não se restringe à técnica, mas a incorpora, pois os estudos defendem a ideia de reforma na episteme da prática educativa e de ruptura com o paradigma de ensino tradicional.

³²⁹ O conceito de multirreferencialidade foi criado pelo francês Jacques Ardoino. A multirreferencialidade propõe uma leitura plural para a Educação, ultrapassando as barreiras disciplinares, ao perceber, sem discriminar ou reduzir, as diferenças e as semelhanças entre todos os fenômenos estudados (MARTINS, 1998).

³³⁰ Morosini (1997), Veiga (2000; 2003), Cunha (1997; 2001; 2005), entre outros.

Por vezes, os autores mencionados abordam a inovação como sinônimo de mudança e de reforma. Porém, Farias (2006) alerta que esses são conceitos diferentes, pois, uma vez em um processo de inovação, a mudança torna-se uma possibilidade ou, até mesmo, uma oportunidade para ressignificação da prática docente, não um sinônimo de inovação. Todavia, é importante alertar que inovação e mudança interagem; ambas têm como objetivo comum a melhoria da qualidade do ensino e da educação.

Para Carbonell (2002), o desenvolvimento da inovação, pelo professor, tende a acontecer quando este exerce sua prática com paixão e compromisso pelo magistério, objetivando constituir uma ação educativa mais fluida entre professor, conteúdo e aluno. Por isso, salientamos que uma ação inovadora não é algo que ocorre involuntariamente. O professor inovador, de algum modo, pensa, reflete e planeja sua interação com o conteúdo e para/com os alunos, ou seja, não há inovação sem intencionalidade. Nesse sentido, acreditamos que a inovação tem, em seu cerne, o princípio de reorganizar o processo educativo por meio de suas inter-retroações (MORIN, 2007).

É notável, ainda, a relação entre a inovação educacional e a formação de professores, pois, uma vez estabelecidas inovações no ensino, por meio do corpo docente, as possibilidades de um ensino inovador são maiores. No que diz respeito à instituição escolar, por exemplo, o Brasil tem proposto, em suas políticas educacionais, projetos ditos inovadores, porém com características verticais e unilaterais. Logo, o sucesso desses projetos são escassos, posto que a inovação tem como pilar a contextualização, o planejamento, a intencionalidade, a reflexão. Ou seja, é composta por uma rede de referências e ações.

Com relação à inovação no ensino universitário, foco deste trabalho, os estudos³³¹ trazem, em seus resultados, problematizações sobre os processos de inovação na aula universitária no âmbito institucional, nas experiências curriculares e nos projetos pedagógicos. Com base nesse cenário, questionamos: quais são os movimentos que levam os professores a inovar? O que os professores pensam sobre a inovação? Que fatores desencadeiam as inovações? Como realizar a gestão da inovação no Ensino Superior? Como avaliar as inovações? Quais os elementos que permeiam a organização de um ensino inovador? A partir desses questionamentos, organizamos o presente estudo, objetivando compreender as concepções, as experiências e os princípios que potencializam as inovações no ensino universitário.

Abordagem metodológica

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, buscamos adentrar no “[...] tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2007, p.13) e que perpassam as inovações no ensino. A intenção metodológica é compreender a complexidade dinâmica das trajetórias, das experiências e das histórias, as quais tem constituído as práticas educativas dos sujeitos pesquisados. Para dar conta dessa intenção, optamos pela metodologia de investigação narrativa, pois esta tem, em suas bases o objetivo do entendimento da experiência docente (CONNELLY E CLANDININ, 2000).

Telles (2002), em seus estudos sobre investigação narrativa, pondera que, nessa metodologia, os professores não devem ser interpretados como agentes produtores de dados para a pesquisa. Pensamos

³³¹ Ou seja, ele não é um sujeito determinado por uma única referência.

igualmente e consideramos cada participante da pesquisa como “[...] um ser sabente de sua prática pedagógica e dotado de um potencial e capacidade para a reflexão” (TELLES, 2002, p. 97).

Tendo como base essas compreensões, quatro professores universitários foram convidados a participar desta pesquisa. O convite foi realizado levando em consideração dois aspectos: os resultados de um estudo, antecedente, que tinha como objetivo identificar, na percepção dos formandos, quais as práticas inovadoras no ensino superior haviam sido desenvolvidas nos cursos de licenciatura nas áreas das Ciências da Natureza (Ciências Biológicas e Física), em uma universidade federal do sul do estado do Rio Grande do Sul; e a indicação dos nomes dos docentes dessa instituição considerados inovadores pelos alunos, bem como os motivos que conferiram a esses o reconhecimento de inovações no ensino.

A partir dessas indicações, entramos em contato com os professores mais citados, convidando-os a participar da pesquisa e propondo-lhes a elaboração de uma narrativa que expressasse suas experiências de inovação no ensino, com o intuito de buscar, em sua memória pedagógica, a (re)construção das suas experiências formativas e docentes. O *corpus* da análise constituiu-se em um conjunto de seis histórias. Para isso, adotamos a seguinte orientação: a) leitura cuidadosa das histórias; b) identificação das temáticas e dos significados narrados; e c) agrupamento das temáticas (CONNELLY e CLANDININ, 2000; TELLES, 2002). Os professores também foram identificados por pseudônimos: Professor Texturado, Professor Entrelaçado, Professor Jaspé e Professor Penteado. Utilizamos esta denominação por analogia aos fios que tecem o complexo tecido das inovações no ensino.

Dessa forma, propusemo-nos a compreender os sentidos das concepções e ações desses professores, bem como as suas interrogações, por vezes, explícitas; em outras situações, implícitas em suas escritas narrativas. As histórias analisadas assumem um discurso identitário que nos possibilitou a interpretação dos diferentes papéis que a inovação tem assumido na prática desses docentes no ensino universitário, possibilitando anunciar alguns princípios universais ao ensino inovador.

O narrar dos professores inovadores: a composição do tecido

O enlace dos fios, para a composição desse tecido que expressa docência inovadora, foi elaborado a partir das narrativas dos professores, revelando algumas particularidades do fenômeno estudado. O professor inovador não é unirreferencial³³². É, sobretudo, expressão das atividades e das atitudes que construiu a partir de um processo complexo de inter e retroação com sua experiência; é “[...] um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e durante o seu caminho” (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 18). Desse modo, inspiradas no pensamento complexo, que se “[...] apresenta com traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...]” (MORIN, 2007, p.13), iniciamos esta tessitura, que é incerta e difícil, pois nos mostra os limites do nosso próprio conhecimento expresso entre os enredos e as tramas dos fios que aqui buscamos tecer.

As noções de formação, de trajetória e de docência entrelaçam-se quando buscamos compreender o professor como “sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos atores” (ISAIA, 2003, p. 241), pois os aspectos pessoais e profissionais são mobilizados e se inter-relacionam em seus pensamentos e ações. Partimos do pressuposto de que a vida humana se constitui por meio das interações

³³² A estratégia, na perspectiva da complexidade, refere-se aos recursos organizadores do pensamento (MORIN, 2005).

entre as dimensões espirituais, linguísticas, sociais, políticas, culturais e ecológicas. Por isso, somos multirreferenciais. Logo, o desenvolvimento pessoal e profissional, que se organiza ao longo de um percurso, que vai desde a sua historicidade, a opção pela profissão, até os espaços institucionais em que a atividade se desenvolve, está marcado pelos sentidos e significados que o indivíduo atribuiu ao mundo e a si mesmo. A trajetória representa a temporalidade dos processos formativos que, no caso dos professores inovadores, foi estruturada em percursos institucionais, os quais influenciaram e condicionaram suas ações formativas (ENRICONE e GRILLO, 2005; ISAIA, 2003). Estas, por sua vez, são mobilizadas nas atividades que envolvem o exercício da docência: saberes, fazeres, atitudes, sentimentos, entre outros.

Da experiência construída no percurso de uma autoformação que se regenera nas relações teórico-práticas, construímos nossas referências docentes. Logo, o professor de outrora, mediando experiências que ecoaram significativamente nos discentes, influenciou o interesse desses pela docência. Da mesma forma, fizeram-no as vivências sociais, políticas e educativas marcadas pelo envolvimento com os movimentos sociais e pelo compromisso com o outro, conforme narrado pelo professor Entrelaçado:

Outro ponto que vale a pena destacar, e também pode caracterizar inovação, é o fato da minha intensa atividade no movimento estudantil enquanto estudante. Lembro-me tão bem das reivindicações estudantis e destaco tanto a relevância do papel político do estudante que de alguma forma me aproximo deles por isso e também avanço na conquista da confiança dos estudantes. De alguma forma, a intensidade das atividades que vivi neste meio faz com que eu ainda me sinta um deles.

É possível inferir, na pesquisa realizada, que as experiências significativas dos professores decorrem de processos formativos que têm integrado suas trajetórias institucionais, tanto na condição de estudante, quanto na de docente. Percebemos, também, que a experiência é acionada na construção da autonomia pedagógica do professor, que se estrutura, na perspectiva da complexidade, na sua dependência externa:

Conversei com o coordenador do curso na época e ele me enviou a ementa da disciplina. Percebi, na leitura desta ementa, que a mesma era extremamente ampla, podendo dar liberdade ao trabalho do professor [...]. Passei aquele verão preparando material para a disciplina, assim como diversas atividades espelhando-me naquelas que eu havia cursado quando no curso de graduação, na UFPel (P. Texturado)

Ao refazer o caminho da constituição docente, percebemos o quanto os contextos foram tramando suas formações: a vivência como graduandos; o envolvimento com as atividades de ensino-pesquisa-extensão e com os movimentos sociais; a chegada ao ensino superior. Assim, a relação que o professor estabelece com o exercício da docência é constituído e constitui suas experiências teórico-práticas. Não há teoria de um lado e prática de outro, conteúdo ou forma, meio ou fim, mas um “circuito vivo onde tudo é, simultaneamente, meio e fim” (MORIN, 2005, p. 316).

Outros fios que completam esse tecido são a autoavaliação, a recursividade e a reflexão na ação docente. Os professores inovadores expressam esses princípios na organização e planejamento da ação educativa, conforme evidenciamos:

A forma como os alunos reagem às minhas técnicas didáticas são aportes fundamentais para o meu aperfeiçoamento como professor. Recebo com o maior prazer às críticas dos meus estudantes porque faço delas estratégias para melhorar a cada aula a minha didática (P. Entrelaçado).

Pérez Gomes (1995, p.104) afirma que, “quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem”. A atenção do professor em ouvir o estudante e perceber suas inquietações, amarradas em sua própria autopercepção, projetam a auto-eco-(re)organização permanente da ação. Assim, o planejamento tem sua qualificação regulada pela ação e pela percepção dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, este retroage sobre aqueles, conforme expresso na narrativa que segue:

Na primeira semana de aulas, fiz a tradicional apresentação e sentei com os alunos para uma conversa sobre como se sentiam enquanto formandos. Tive uma surpresa ao receber respostas sobre o temor do estágio, a falta de conhecimento da sala de aula, a falta de conhecimento (mínimo) das políticas públicas. Saí daquela aula com uma inquietação, passei o resto do dia pesquisando os impactos das políticas públicas na Física. Ao final do dia, havia trocado completamente o foco que queira dar àquela disciplina. Pela primeira vez eu me deparava com a situação de ser professor e precisar auxiliar os alunos em sua formação. Neste dia, descobri os princípios que norteariam meu trabalho na Licenciatura a partir de então: multidisciplinaridade, contextualização, desenvolvimento de competências (P. Texturado).

Nessa perspectiva, o planejamento educacional não se reduz a um programa ou ao ordenamento da ação docente. O planejamento expressa-se como ação estratégica³³³, comportando os acontecimentos decorrentes das interações, as incertezas e, também, a ordem. Assim, as estratégias, manifestas, por meio das diferentes metodologias de ensino, também são destacadas pelos professores como mecanismos de regeneração da atividade docente.

Destacam-se, também, as orientações curriculares, que subsidiam a construção dos conhecimentos para análise e estudo da ação do futuro docente. Nos cursos de licenciatura, sabemos que o conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) auxilia no planejamento para os estágios curriculares no Ensino Fundamental e Médio. O contato com as orientações, ainda na graduação, permite uma leitura e interpretação crítica desse material, que tem orientado princípios e regulações curriculares para a educação nacional.

Assim, as narrativas expressam as estratégias e os recursos metodológicos que estão em evidência na aula universitária: o uso do computador, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do livro didático do ensino básico, das atividades experimentais e o do roteiro de estudos, conforme assevera a narrativa do professor Jaspé:

Um primeiro ponto importante é que, nas disciplinas integradoras, sempre utilizo vários livros didáticos de ensino fundamental e médio nas aulas, procurando destacar principalmente o que cada um tem de inovador, de bom, de especial, como são felizes ao abordar certo conteúdo, que exemplos interessantes utilizam, que situações exploram a contento. Tento também destacar como um livro difere do outro, como divergem, que ênfase curricular cada um adota, isto é, que conjunto coerente de mensagens sobre ciências são comunicadas, explícita ou implicitamente, ao estudante pelo livro. Um segundo aspecto que trabalho bastante nas Atividades são os experimentos. Como a física é uma ciência intrinsecamente experimental, sempre me interessei pela experimentação no ensino de física. É um fato que poucos professores realizam atividades experimentais nas escolas, levando os estudantes a uma visão distorcida da ciência, em que associam física à teoria e a desconectam das aplicações tecnológicas, intimamente ligadas à física experimental [...] Um terceiro aspecto é

³³³ Universidade estadual de Feira de Santana (UEFS)

o uso do computador nas aulas de Física. Nesse sentido, tenho procurado utilizar, no ensino de física, softwares e applets.

O uso do computador expressa o quanto a Ciência, a tecnologia e a educação estão vinculadas. Podemos dizer que a separação desses conceitos gera um problema científico e um problema ético, pois estamos vivendo em um período em que questões tecnológicas são, igualmente, questões da sociedade contemporânea. Nesse sentido, numa tendência complexa, a interação ciência-tecnologia-educação é essencial para superação das relações simplificadoras, lineares e dicotômicas que disjuntam o homem/natureza, sujeito/objeto, objetividade/subjetividade, ciência/tecnologia (MORIN, 2005).

Consideramos que as atividades citadas pelos professores pretendem oportunizar o espaço da construção, do questionamento, do diálogo e do debate em aula. Concretamente, a experimentação, salientada também em algumas narrativas, é uma atividade que permite que os estudantes, ao terem contato com outras possibilidades, desenvolvam a imaginação e o raciocínio. Por isso, vale a pena advertir que a experimentação expressa nas narrativas se afasta de princípios indutivistas e da pura busca pela verificação, ou seja, estão distantes de um conhecimento simplificador (MORIN, 2005). Os professores vinculam a experimentação a outras vivências para as situações de ensino, tornando-se, assim, uma atividade mais de investigação e interpretação teórica-prática e de motivação, conforme a narrativa do Professor Jaspé “[...] sempre proponho e revisito vários experimentos com os licenciandos, procurando motivá-los e dar-lhes subsídios concretos para que possam adotar a experimentação como um dos pilares de seu futuro fazer docente”.

Outra estratégia de mobilização e interação entre os alunos e os conteúdos de ensino são os roteiros de estudos, os quais oportunizam uma organização diferenciada para a rotina da aula. Estes demandam outros modos para ensinar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Desta forma, eu utilizo o período inteiro de uma das quatro aulas para fazer um estudo dirigido, chamado por mim de roteiro de estudo, relativo aos conteúdos ministrados durante a aula teórica deste mesmo dia. [...] Esse momento é exatamente aquele utilizado por mim para sentar lado a lado com os estudantes, olhar nos olhos deles, fazer esquemas e explicar no caderno deles as dúvidas das aulas e também para conversar assuntos não relacionados à aula, como música, política, atividades cotidianas e qualquer outro assunto. Não é meu objetivo medir o que eles aprenderam em aula, mas sim complementar a aula explicando de perto, corrigindo o que eles não entenderam e, principalmente, me aproximando deles para que eles confiem em mim e para que eu também possa aprender com eles. Não demora mais do que um mês para que eu saiba o nome de todos de uma sala de 40 estudantes e para que eu já possa me considerar amigo deles. Costumo dizer que a cada ano faço 80 novos amigos, pois em média este é o universo de estudantes que convivo na graduação. Eu sinceramente adoro o roteiro de estudos (P. Entrelaçado).

A partir do envolvimento do professor com sua disciplina é que vão se desenrolando as características do ato de ensinar. Notamos, com o professor Entrelaçado, sua habilidade em estabelecer um grupo de estudos em sala de aula, visto que esta incentiva a experiência de aprendizagem partilhada com o outro, ao fazer do diálogo um princípio articulador da aprendizagem. Conforme constata Cordeiro (2010, p. 24),

há certamente maneiras diversas de ensinar, poderíamos dizer mesmo, diferentes estilos de ensinar. O sucesso deste ou daquele estilo depende, muitas vezes, não apenas do saber técnico e pedagógico acumulado pelo professor mas também de determinadas características de personalidade cuja variedade resultam os diferentes tipos humanos (grifos no original).

O autor indica também que nenhuma escolha de método didático é inocente, pois a intencionalidade do professor está pautada em seus objetivos educacionais. Portanto, em alguma medida, toda e qualquer ação de ensinar tem um fundamento epistemológico.

Na narrativa do professor Penteado, percebemos outra intencionalidade. O professor demonstra preocupação em buscar a proximidade com contexto sociocultural do estudante, tratando, assim, temas e situações associados ao exercício da docência como, por exemplo, o trabalho com o livro didático da Educação Básica:

Outra coisa que eu trabalhava com eles era o livro didático do ensino básico. Depois de estudar um tema de estudo, sistema cardiovascular, por exemplo, solicitava que lessem o livro didático do ensino e depois discutia com eles se o livro estava bem ou não, que estava faltando, o que o professor poderia fazer a mais, o que eles poderiam, dentro de sala de aula, discutir sobre aqueles assuntos [...] (P. Penteado).

Assim como o trabalho com os PCNs, o estudo sobre o livro didático da Educação Básica representa a preocupação dos professores em contextualizar a atividade docente e as possibilidades no cenário educacional. Dessa maneira, os docentes estão fomentando estratégias para que seus estudantes exercitem sua inteligência cognitiva, para que, como consequência, desenvolvam capacidades e habilidades de um pensar e de um aprender que problematizam a razão, os desafios vitais, mortais e morais. Tal preocupação promove a inovação no modo de ensinar desses professores, pois estão se permitindo articular outros saberes, outras linguagens e outras interpretações, a partir de “[...] um princípio de ação que não ordena mas organiza, que não manipula mas comunica, que não dirige mas anima” (MORIN, 2008 p.353).

Os princípios metodológicos apresentados pelos professores revelam as ideias de reflexividade e auto-hetero-avaliação como construtoras das compreensões do professor em, durante e após a ação. Esse entendimento parte de uma compreensão recursiva do ensino, em que o professor que ensina também aprende, ou seja, o professor se auto-eco-produz na ação didática.

Entendemos que é a partir desses movimentos que se se intenciona e se expressa a inovação, uma vez que se “[...] produz criação e desconstrução das regulações anteriores” (MACEDO, 2010, p. 96). Ou seja, a prática tem por base um planejamento composto por teoria, criatividade, imprevistos e avaliação. Dentro disso, localizam-se o já acontecido e o já compreendido, bem como a incerteza e a desordem. A interação entre os diferentes fatores, que interferem no processo do planejamento, até no desenvolvimento em aula, torna-se impossível de ser uniforme, universal ou fechada. A inovação no ensino é um movimento de criatividade e geratividade dentro do processo que denominamos de planejamento educacional: é constituída pelas noções de sistema, interação, organização, ordem, desordem, ser e existência (MORIN, 2005).

Cada professor tem elementos distintos para organizar o processo de avaliação do ensino, mas os mecanismos utilizados se afastam da intencionalidade classificatória e quantitativa que perpassa, tradicionalmente, a avaliação no ensino superior (LÜDKE, SALLES, 1997). Além disso, há diversificação das estratégias e instrumentos de avaliação. o que notamos é a preocupação dos professores em fazer do processo de avaliação uma atividade qualitativa para o percurso de aprendizagem do estudante e da sua própria atividade docente. Outro aspecto é o incentivo à escrita reflexiva. Os professores, ao apresentarem propostas de desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, estão estimulando a autoavaliação,

afastando-se de uma avaliação pautada na verificação, ao privilegiar a descoberta, a construção de saberes e, também, a autocrítica e o autoexame.

Ainda, dessas narrativas, destaca-se a preocupação do professor com o bem estar do estudante que parte da interação, não apenas, de um técnico ou de um mestre para/com um aprendiz, mas com um formador estratégico e, por isso inovador, que busca estabelecer na atividade de ensino uma dialógica, crítica e respeitosa. Assim, “[...] o ensinar transforma-se em incentivar, instigar, provocar, talvez desafiar. Na verdade, ensinar algo é sempre desafiar o interlocutor a pensar sobre algo” (CASTRO, 2001, p. 19), conforme expressa o professor Entrelaçado:

Neste sentido, pensando que o ensino é um processo que resulta da interação do estudante e do professor, qualquer ação que provoque um fluxo maior de saberes entre estudante e professor, nas duas vias, bem como entre estudantes, faz com que todos os envolvidos nestas interações ganhem em experiência, conhecimento e saiam todos melhores do que entraram na sala de aula, caracterizando um processo inovador.

Ensinar é uma função complexa, pois a comunicação do sistema didático não é garantida. Ao contrário, na relação interpessoal, há necessidade de firmar acordos respeitosos e afetivos. Dizemos isso porque acreditamos que a sala de aula, como um espaço de imprevisibilidade, torna-se inovadora quando a capacidade social, no sentido ético e intelectual, do professor possibilita a manifestação da multidimensionalidade dos sujeitos. Ou seja, a face solidária, a face afetiva do professor, firma a existência de uma unidade emocional que coexiste no combate contra a mutilação do saber, a partir da interação auto-eco-organizada, a qual permite uma relação de equidade entre o professor e o aluno. Com efeito, cada professor relata, em suas narrativas, os sentimentos e as expectativas significativas de suas histórias em sala de aula. Para Morin (2011b, p. 102), esse sentimento de doação à missão de ensinar só é possível com o amor, pois “onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos”. Essa interação é evidenciada na fala do professor Entrelaçado:

Certamente, se eu apareci nesta pesquisa foi por estas duas atividades e pelo amor que eu demonstro pela biologia e pela docência, que não são falsos ou artificiais, mas eles emanam de mim porque de fato estou desempenhando a atividade profissional que eu mais gosto e aquela com que sonhei exercer durante boa parte da minha vida (P. Entrelaçado).

Tomando essas considerações como mote, o pensamento complexo fornece embasamento para o reconhecimento de que a atividade de ensinar pode acontecer sob formas muito diferentes. Em consequência disso, é que afirmamos que o ensino inovador é complexo. Por isso, quando um elemento do sistema didático – professor, aluno, conteúdo, planejamento, entre outros – não consegue integrar as interações que organizam o sistema, há a necessidade de modificá-lo, possibilitando a autorregeneração dos processos de ensino-aprendizagem:

De maneira geral, o estudante chega a uma sala de aula na universidade com uma expectativa, assim como o professor. Romper com estas expectativas, surpreender o estudante com comportamentos e com atitudes faz com que as relações de poder se nivelem a uma altura em que ambos sentem-se parte do processo de ensino e voltamos a importância da interação. Nada me dói mais que um estudante com baixo rendimento. Isso não é fracasso dele, mas sim meu enquanto professor que não conseguiu sensibiliza-lo a ponto de que ele se interessasse pelas aulas, pelos conteúdos. Por isso dou muito valor tanto a avaliação de desempenho dos

estudantes, como a minha própria em que eles anonimamente manifestam-se acerca das aulas, conteúdos técnicos e demais processos (P. Entrelaçado).

Por meio dessas posturas, a inovação não só tolera a desordem, como também se estrutura a partir das interações (professor-aluno-conteúdos- contexto) que demandam organizações – não estáticas, mas que se movimentam para reorganizar as situações de ensino-aprendizagem. Ou seja, a ordem e a desordem fazem parte da reflexão demandada pela ação. Conforme a narrativa, evidencia-se que “o resultado do processo de ensino nunca é exclusividade do professor ou do estudante, mas sempre representa a interação entre eles, quanto mais bem sucedida é a interação, mais bem sucedido é o processo de ensino” (Entrelaçado).

Pelos fragmentos narrados, percebemos que o ensinar transforma-se e, intencionalmente, encaminha o aluno a pensar em outras possibilidades. Cunha (1997, p. 91) aponta, em seus estudos sobre a aula universitária como espaço de inovação, que a produção do conhecimento se faz também pelo ensino porque “[...] alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz”. Na aula universitária, a inovação indica gestão e produção de conhecimento.

Os professores inovadores buscam romper, ao longo de seus percursos didáticos, com o modo de pensar simplificador. Este, ao invés de perceber os elos integradores do processo didático, acaba por desajuntá-los e reduzi-los. Desse modo,

uma aula ou um curso é inovador quando ele foge do tradicional, do esperado, do conhecido, daquilo que já é batido, usado há muito tempo. Tem que surpreender. Tem que despertar. Tem que fascinar o grupo. Tem que usar uma estratégia diferente. Abordar de outro ponto de vista. Repensar. Fazer novas conexões. Explorar o inexplorado (P. Jaspé).

Assim, a partir das narrativas, percebemos que o professor inovador expressa um pensamento multidimensional, sendo impossível construir um modelo de ensino inovador replicável, uma vez que não é possível reduzi-lo à dimensão técnica. A inovação no ensino também não é estável porque precisa se auto-eco-reorganizar para manter a coexistência da ordem e da desordem, elementos fundantes do movimento e da metamorfose do sistema de ensino.

Algumas considerações

Por meio da pesquisa realizada, foi possível reconhecer alguns elementos presentes na dimensão da reflexão e do sistema didático, a partir das compreensões dos professores:

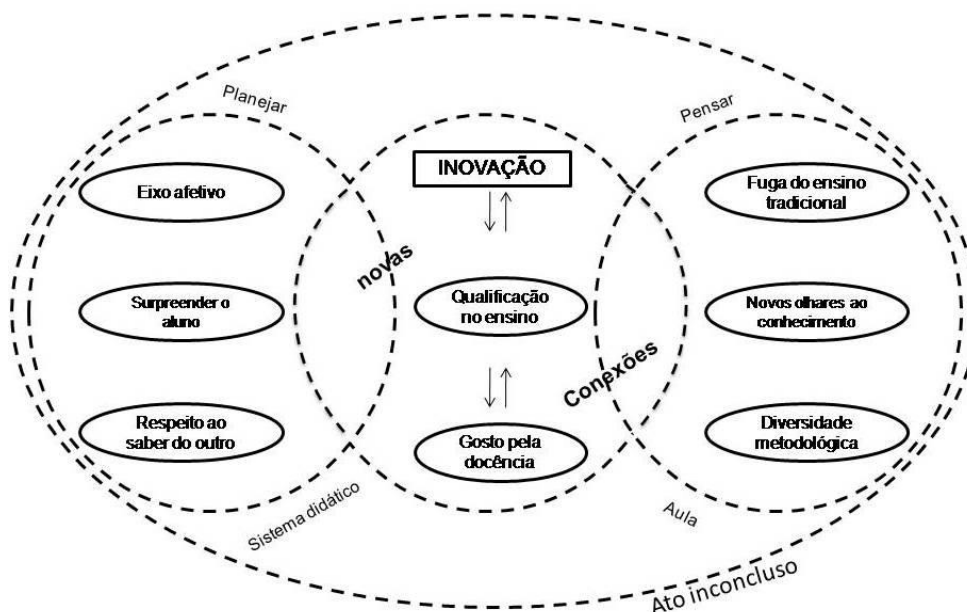


Figura 1: Cosmovisão do conceito de inovação com base nas compreensões dos professores.

Fonte: autor.

Conforme a Figura 1, o inovar é constituído por elementos organizados por meio de fenômenos complexos. Isso supõe que o papel assumido e as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores mostram que a criatividade e a iniciativa são elementos essenciais para a abertura do ensino à inovação. Por isso, o diferencial que entona a inovação está no planejar e no pensar do professor. O ensino na graduação tem uma função importante com relação à qualificação profissional (teórico-científico-técnica), mas não somente isso, a aproximação humana (o afetivo) também faz parte da apropriação da cultura e do desenvolvimento do pensamento moral e ético do estudante, o que, sem dúvida, é também importante para a sua formação.

Outro ponto importante de sublinhar é que, quando nos remetemos à prática, não queremos homogeneizar o caráter particular que os professores inovadores comportam. Conforme explicam Gil-Pérez e Carvalho (2001), são práticas diferentes, conhecimentos científicos e metodológicos distintos. O saber fazer está imbricado no modo em que compreendemos o processo de produção do conhecimento. Mas, o que nos permite traçar essas considerações é que os desassossegos e as vicissitudes sensibilizaram uma leitura do todo, ou seja, ideias sobre o ensino, sem pormenorizar as partes, os conflitos e as estratégias individuais expressas nas narrativas; permitiram a composição de um tecido sobre o ensino inovador.

A possibilidade de um ensino inovador inicia-se por meio das inovações no ensino nesse texto problematizadas, como, por exemplo, a adoção de outras formas de avaliação; outras posturas com relação ao conteúdo e à forma de ensinar; o investimento na escuta e na condição dialógica do homem e na recursividade da ação docente. As narrativas revelam um esforço para a mudança do ensino universitário, manifestando emergências que subsidiaram a criação de quatro princípios de um ensino inovador:

Interação e religação: saber unir e distinguir as diferentes formas de conhecimento; cuidar o outro, dar lugar ao sentir e ao ouvir as subjetividades dos sujeitos; aproximar os saberes visando à interação das

Ciências Humanas e as Ciências Naturais; diminuir as fronteiras conceituais do conhecimento e favorecendo a contextualização do ensino.

Planejamento: saber pensar e planejar de maneira estratégica; incentivar ações pensantes para o estudante; intencionalidade da ação docente; habilidade de lidar e conviver com a incerteza; retroagir com as suas experiências teórico-práticas de vivências anteriores e compreender que toda a ação é gerativa e com certo nível de biodegradabilidade.

Ação estratégica: organizar a ação pedagógica em função das aprendizagens, docente e discente; ancorar o processo de ensino em uma postura epistemologicamente curiosa; experimentar outras estratégias e abordagens teórico-metodológicas; apropriar-se e apoiar-se propositivamente nas diferenças socioculturais que integram a diversidade do sistema didático e de ensino.

Auto-hetero-avaliação: reconhecer que autonomia pedagógica é alcançada quando o professor reconhece, por meio de suas errâncias, as necessidades e as coerções para atividade do ensino; praticar a auto-hetero-avaliação, de forma permanente e como reguladora dos processos de ensino-aprendizagem.

Com base nesses princípios compreendemos que o professor inovador utiliza-se de diferentes métodos, artefatos, modelos, entre outras possibilidades didáticas que contribuem para a auto-eco-produção da inovação. O ensino inovador tem uma tessitura compartilhada, que nos possibilitou a articulação de quatro princípios. No entanto, estes estão permeados por outras complexidades, particularidades e imprevisibilidades.

Referências

- BORGES, Daniele S.; TAUCHEN, Gionara. Inovações no ensino universitário: possibilidades emergentes. Educação (UFSM), v. 37, p. 555-567, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/5072>. Acesso em: janeiro dezembro 2012.
- CARBONELL, Jaime. A aventura de inovar: a mudança na escola. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARVALHO, Ana. Maria P. de; GIL-PÉREZ, Daniel. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CASTRO, Amélia. D de. O ensino: objetivo da didática. In: CASTRO, Amélia. D. de. CARVALHO, Ana. Maria. P. de (Org.). Ensinar a ensinar didática para escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2001, p. 13-29.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. California: Jossey-Bass, 2000.
- CORDEIRO, Jaime. Didática. 2ª ed.- São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel. da (et al.). Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleoni. Maria. B.; GRILLO, Marlene (Org.). Educação Superior: travessias e atravessamentos. Canoas, POA: ULBRA, 2001, p.33-90.

- CUNHA, Maria. Isabel. da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. (Org.). Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 79-94.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M.(Org.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 125-137.
- CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Dêlcia; GRILLO, Marlene (Org.). Educação Superior: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p71-82.
- ENRICONE, Dêlcia; GRILLO, Marilene (Org.). Educação superior: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- FARIAS, Isabel. Maria. S. de. Inovação, mudança e cultura docente. Brasília: Liber Livro, 2006.
- ISAIA, Silvia. M. de A. Professor no ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília. C. (et al.). Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-252.
- LÜDKE, Menga; SALLES, Mercedes M.Q.P. Avaliação da aprendizagem na Educação Superior. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997, p.169-200.
- MACEDO, Sidnei R. Compreender para mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber livro, 2010.
- MARTINS, João B. Multirreferencialidade e Educação. In: BORBOSA, Joaquim (Coord.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 21-33.
- MORIN, Edgar. A minha mão esquerda. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2011a.
- MORIN, Edgar. Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina.- 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011b.
- MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória – 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa. 3ªed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. O método 1: a natureza da natureza. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MORIN, Edgar CIURANA, Emilio R.; MOTTA Raúl D. Educar na era planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MOROSINI, Marília. C. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 95-124.

- PEREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- TELLES, João A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- VEIGA, Ilma. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?. In: CASTANHO, Maria Eugênia L. M.(Org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico a prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 183-219.
- VEIGA, Ilma. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: agosto de 2012.

Docência no ensino superior: O trabalho docente na perspectiva da profissionalidade

Amali de Angelis Mussi³³⁴, Adriene Mara Souza Lopes e Silva³³⁵, Elisa Carneiro Santos de Almeida³³⁶

Resumo

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa que focaliza o trabalho docente do professor universitário, em especial, do docente da área de saúde, na perspectiva da profissionalidade. Dois grandes questionamentos orientam a investigação: Quem é o professor universitário da área de saúde? Em que condições têm exercido o seu papel de professor? Conhecer mais de perto quem é esse docente e quais as condições de que dispõe para desenvolver o seu trabalho parece-nos essencial, uma vez que a discussão em relação à profissionalidade é considerada, na atualidade, como um importante elemento para a mudança educativa e fortalecimento da profissão docente. O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social. Portanto, investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão. Assim, no presente trabalho, tem-se por objetivo investigar a construção da profissionalidade de professores universitários que atuam em cursos da área de saúde, buscando compreender os diversos elementos que estão presentes no trabalho docente. A partir da teorização construída, que articula formação, profissionalidade e o trabalho docente no Ensino Superior, decidiu-se, para a pesquisa de campo, o uso da análise e da produção de Casos de Ensino pelos professores participantes do estudo. A investigação realizada, de natureza qualitativa, foi desenvolvida junto a professores universitários, que atuam em cursos da área de saúde, em duas Instituições de Ensino Superior no Brasil: uma situada no Estado da Bahia e outra situada no Estado de São Paulo. No estudo realizado, procurou-se investigar possibilidades do uso de Casos de Ensino como instrumentos e estratégias capazes de explicitar: a trajetória profissional, o início da docência, dilemas, desafios, conflitos e dificuldades vividos no decorrer dos anos como professor universitário; saberes da docência, condições de trabalho e de carreira e processos de formação e de desenvolvimento profissional. A análise dos dados revelam os componentes da profissionalidade docente, bem como, as condições que aproximam e afastam os docentes da natureza da sua atividade profissional. Apresenta, nos resultados, o cotidiano, a vida e a profissão desses professores universitários e as suas próprias teorias sobre o ensino universitário. Evidencia que a metodologia de casos se constitui em importante estratégia de investigação e de promoção de processos de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior.

Palavras-chave: Professores de ensino superior, trabalho docente, profissionalidade, desenvolvimento profissional docente.

³³⁴ Universidade de Taubaté (UNITAU)

³³⁵ Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

³³⁶ Neste trabalho, o substantivo professor(es) refere-se a categoria profissional. Portanto, abrange tanto indivíduos professores do gênero feminino quanto do gênero masculino.

Introdução

Nas últimas décadas, verificamos a crescente produção de estudos e pesquisas educacionais que colocam o professor no centro de suas atenções, discutindo aspectos relacionados à sua atividade profissional e aos seus processos de formação e desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002, SACRISTÁN, 1991; entre outros). Com diferentes orientações teóricas e metodológicas, essas investigações concebem o professor como um profissional que, por meio de processos de reflexão e da pesquisa sobre a prática pedagógica, é capaz de reconhecer e resolver problemas de sua prática profissional por meio da mobilização de saberes/conhecimentos específicos da docência.

Tais pesquisas destacam que os saberes inerentes à profissão docente são múltiplos, oriundos de diferentes fontes, espaços, tempos, contextos e experiências que, no seu conjunto, configuram a base do trabalho do professor. Também indicam a necessidade de socialização profissional, de forma a compartilhar, construir e reconstruir conhecimentos profissionais específicos à natureza de sua profissão. Essa vertente orienta o presente estudo, que estabelece como foco principal de investigação, a profissionalidade de professores que exercem a docência no ensino superior.

Partimos do princípio de que a profissionalidade do professor tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do *ser professor*. Assim, a expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65). E é no contexto de formação e trabalho que o docente constitui a sua profissionalidade e recria a sua experiência, inova e se renova como pessoa e profissional (DUBAR, 1997).

Com essa compreensão, e a partir do reconhecimento indubitável da importância do trabalho na constituição da identidade de todo profissional, analisamos, nesse artigo, o trabalho como via de realização pessoal, no caso do professor da área de saúde do Ensino Superior, como ponto de partida para sua formação. E encontramos eco em autores como Raymond e Tardif (2000) que partem do princípio de que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar (p. 212).

Dois grandes questionamentos orientaram a pesquisa: Quem é o professor universitário que atua na área de saúde? Em que condições têm exercido seu papel de professor? Instiga-nos conhecer mais de perto quem é esse docente e quais as condições de que dispõe para desenvolver seu trabalho, pois, como bem resalta Nóvoa (1992), para o professor, vida e trabalho caminham muito juntos, num compromisso vital, muito bem apreendido na forte expressão de Christopher Day (2008): *committed for life*.

A opção pela docência no ensino superior como campo de investigação levou em conta que esse é um segmento cujas referências profissionais são complexas. De acordo com Gatti e Barreto (2009) e Mussi (2012), cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas a que são chamados a cumprir nas instituições educativas. A nova situação requer que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao estudante diverso em sua trajetória de vida e expectativas acadêmicas. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos sobre o ensino, objeto de sua atuação, mas também de valores e atitudes

favoráveis a uma postura profissional aberta e flexível, permeada pela ética, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

Indo além, a docência no ensino superior não é um campo de investimento, quando se trata de desenvolvimento profissional. Parece-nos que há um entendimento natural de que o conhecimento da matéria e formação específica comprovada pela aprovação em concurso de provas e títulos é o suficiente para o enfrentamento das complexidades da docência. De acordo com Marcelo Garcia (1999), essa ausência de investimento na formação dos professores para a docência no ensino superior acaba por justificar que este seja um lugar de atividade “assistemática, com escasso rigor e pouca investigação” (1999, p.25).

Isso posto, cabe destacar que a natureza da investigação proposta exigiu especial atenção para a definição do método de investigação e os instrumentos para a coleta de dados. A abordagem metodológica de análise e elaboração de casos considera que há um conjunto de conhecimentos específicos da docência que podem ser explicitados, analisados, revistos, socializados pelos professores por meio de processos de reflexão em torno de situações do cotidiano da atividade docente. Nesse sentido, a adoção do uso de casos de ensino enquanto ferramenta investigativa, também pode tornar-se formativa, uma vez que possibilita a reflexão do ensino que realiza pautado em diferentes tipos de conhecimentos profissionais.

Portanto, este trabalho pretende trazer contribuições aos estudos sobre professores que atuam no ensino superior, apontar suas especificidades e contribuir para os processos de reflexão e ação que considerem de alguma forma, a necessidade de promoção de processos de desenvolvimento profissional pautado comprometimento com a efetiva aprendizagem do estudante na perspectiva de valorização do trabalho docente.

O trabalho do professor universitário na perspectiva da profissionalidade

Abordar o trabalho na perspectiva da profissionalidade do professor universitário, requer, como pano de fundo, o entendimento de que não dá para considerar a profissionalidade em separado da personalidade. Essa compreensão fortalece a necessidade de investimento nas formas de organização e trabalho dos professores universitários, pois implica diretamente na constituição da especificidade da profissão docente.

Os professores³³⁷ têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Além disso, há a incorporação de novas funções ao contexto de trabalho, muitas vezes marcados pela insegurança e sobrecarga de atividades, o isolamento profissional e ainda, a existência de processos de precarização cujos reflexos se expressam não apenas na carreira e salários, mas também no status social, na baixa atratividade pela profissão e na identidade dos professores (GATTI e BARRETO, 2009; MUSSI, 2012).

Além da crise vivida pela educação em face da inclusão crescente de camadas sociais diferenciadas, que trazem consigo um novo jeito de ser, novas linguagens, necessidades e experiências, os professores ainda se deparam com a massificação do ensino, decorrente de política educacional orientada pela busca da equidade social, perseguindo, como prioridade atual, a expansão do ensino superior. Essa expansão,

³³⁷ Para preservar a identidade dos professores os nomes são fictícios.

acompanhada das mudanças sociais, políticas e econômicas, delineiam uma nova configuração do espaço universitário, e consequentemente, da profissão docente.

É nesse contexto que as discussões em torno da profissionalização apontam para a natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho. Não dá para pensar o trabalho docente distante do atual contexto de atuação do professor universitário. E não é possível pensar o trabalho distante dos saberes profissionais inerentes à sua profissionalidade.

Nesse sentido, discutir o trabalho docente do professor que atua no Ensino Superior na área de saúde na perspectiva da profissionalidade, nos conduz à discussão dos saberes, habilidades e disposições necessárias para exercer o papel de professor. Recorremos aos estudos realizados por Tardif (2002), e Raymond e Tardif (2000) para fundamentar nossas análises. Os autores defendem a tese de que os saberes estão relacionados com o trabalho, mostram que são construídos a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana. Reconhecendo o caráter polissêmico e social que caracteriza o saber do professor, Tardif (2002, p. 60) considera que a prática docente é o componente nuclear que promove a integração de diferentes saberes e que possibilita relações diferenciadas e personalizadas com os saberes. Em decorrência dessa consideração, o autor situa o saber docente como múltiplo, plural, presente, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da formação profissional, da socialização com os pares, entre outros (ibid., p. 36).

Tardif (2002, p. 15) explica o que entende por caráter social do saber, ou seja: “relação e interação entre Ego e Alter, relação entre mim e os outros, repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo, mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo” (p. 15). E conclui que o saber do professor está “ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (p.15). Tais considerações deixam claro que os estudos que focalizam os professores devem levar em conta essas múltiplas dimensões. Além disso, Tardif (2002) nos alerta que, para investigar os saberes docentes, há a necessidade de dedicar especial atenção aos contextos em que o professor atua, de modo a qualificar os dados apreendidos e considerar os condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm de lidar no exercício profissional.

É com esse entendimento que passa a nossa compreensão de que não há saberes “a priori”, mas em formação em contexto: histórico, social, político e econômico. Reputamos que vincular os saberes dos professores às condições concretas de trabalho disponíveis na instituição de ensino, considerando os condicionantes objetivos e subjetivos com os quais eles têm de lidar respalda nossa intencionalidade investigativa e nos motivou a fazer uso do método de casos (SHULMAN, 1992) por meio da análise e produção de casos de ensino como uma estratégia metodológica e formativa para esse estudo.

A pesquisa: algumas considerações

Diante dos objetivos dessa investigação, a perspectiva qualitativa de pesquisa com o uso de questionários e método de casos constituiu-se em escolhas intencionais para a investigação proposta. O questionário aplicado serviu como ferramenta para caracterizar os sujeitos da pesquisa: formação e condição

profissional. E o método de casos foi utilizado para que os professores pudessem analisar o trabalho docente a partir de uma situação de ensino e, após, pudessem produzir seu próprio caso, em forma de relato ou de narrativa. Assim, os dados utilizados para as análises têm origem em três tipos de fontes: questionários, análises individuais de um caso de ensino e elaboração de um caso de ensino, a partir da própria experiência profissional.

A análise do caso de ensino possibilitou a explicitação da trajetória profissional, os dilemas enfrentados no trabalho, os saberes valorizados em cada processo de formação e de desenvolvimento profissional. Em relação à elaboração de casos de ensino realizada pelos professores, as situações descritas por eles serviram para realizar um exame de aspectos relativos ao trabalho no ensino superior. Portanto, *neste trabalho, discutimos os dados que caracterizam o professor universitário, os saberes docentes anunciados e as condições de trabalho para a concretização da docência universitária.*

Caracterização das instituições de ensino superior

Diante dos referenciais teóricos considerados para esse estudo, necessário se faz apresentar uma breve caracterização das Instituições de Ensino Superior (IES), local de trabalho de nossos professores participantes da investigação.

As duas instituições são universidades: uma pública estadual (Instituição A, “IA”) e uma denominada comunitária (Instituição B, “IB”). Ambas as instituições são tradicionais e conceituadas na região em que estão inseridas. São universidades de grande porte que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento.

A instituição pública estadual (IA) está localizada no Estado da Bahia, mantida pelo governo do Estado da Bahia, sob o regime de autarquia. Criada em 1970, oferece atualmente 27 cursos de graduação, totalizando a oferta de 1.912 vagas por ano, e um total de cerca de 10.000 estudantes nos diferentes cursos de graduação, extensão e pós-graduação. Possui 948 professores, sendo 837 professores efetivos (ingresso por concurso público) e 91 professores substitutos (ingresso por processo seletivo). Os professores efetivos têm as prerrogativas do funcionalismo público estadual, plano de carreira e jornada estabelecida (20 horas, 40 horas ou dedicação exclusiva).

A instituição comunitária (IB) é uma instituição municipal de ensino superior, sob a forma de autarquia educacional de regime especial. Apesar de ter uma organização institucional semelhante a uma universidade pública, grande parte dos recursos financeiros é proveniente da mensalidade dos alunos. Nessa instituição há professores de carreira, porém as formas de ingresso e as condições de trabalho têm características próprias. Criada em 1976, oferece 32 cursos de graduação. Conta com aproximadamente 15.000 alunos e uma equipe de 700 professores (75% de doutores e/ou mestres) e 50 grupos de pesquisa nas áreas de Humanas, Biociências e Exatas.

Os Professores Universitários da área de saúde: quem são?

Fizeram parte do estudo um total de quinze professores³³⁸, que atuam na área de saúde, nos cursos de Medicina e de Odontologia, em duas Instituições de Ensino Superior no Brasil: uma situada no Estado da Bahia e outra situada no Estado de São Paulo. Os professores universitários participantes dessa investigação foram selecionados com base nos seguintes critérios: a) que estivessem atuando no ensino superior, em cursos da área de saúde; b) que estivessem dispostos a participar da investigação.

Da instituição pública, denominada “IA”, participaram 07 professores que atuam em cursos da área de saúde, mais especificamente, nos cursos de medicina e de odontologia. Em relação ao sexo, 02 são do sexo masculino e 05 do sexo feminino. Com relação à formação, 05 são graduados em medicina e 02 em odontologia. Situados na faixa etária média entre 32 a 52 anos, todos os docentes da “IA” são doutores, atuam concomitantemente na pós-graduação, na extensão e na graduação e têm grande produção científica. Entre os professores participantes, apenas um ingressou na universidade há cerca de três anos. Os demais estão há mais tempo: dois ingressaram há 10 anos, dois, entre 11 e 15 anos e dois, há mais de 20 anos. Esses dados sugerem que esse grupo de docentes, bastante estável, já que 60% atuam há mais de 10 anos na IES, teve tempo suficiente para impregnar-se na cultura institucional.

Na “IA” o corpo docente é constituído por professores de carreira, diante de ingresso por meio de concurso público de títulos e provas para provimento do cargo de Professor, nas classes de Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular, observada a titulação exigida, para o cumprimento de atividades acadêmicas com carga horária semanal entre o mínimo de 20 (oito) horas e o máximo de 40 (quarenta) horas. Aos docentes em regime de 20 (vinte) horas é atribuída a carga horária mínima de 08 (oito) e máxima de 10 (dez) horas-aula semanais. Aos docentes em regime de 40 (quarenta) horas é atribuída a carga horária mínima de 12 (doze) horas e máxima de 16 (dezesesseis) horas semanais, e aos docentes em regime de tempo integral com dedicação exclusiva é atribuída a carga horária mínima de 12 (doze) horas e máxima de 16 (dezesesseis) horas-aula semanais. Dessa instituição, “IA”, entre os 7 participantes, 5 são do regime de 40 horas e 02 do regime de tempo integral com dedicação exclusiva. Os 04 docentes em regime de 40 horas possuem outros vínculos empregatícios com hospitais e clínicas.

Da instituição comunitária, denominada “IB”, participaram 08 professores que atuam em cursos da área de saúde, mais especificamente, no curso de odontologia. Situados na faixa etária média entre 45 a 55 anos, 07 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino. Em relação à formação, 07 são graduados em odontologia e 01 em Ciências Biológicas. Todos os 08 participantes possuem especialização em área específica de conhecimento: 01 em Ciências Biológicas (Genética) e 07 em odontologia (periodontia, endodontia, odontopediatria, radiologia odontológica e dentística restauradora), além da titulação: 03 mestres e 05 doutores. Em relação à experiência docente, todos possuem mais de 20 anos de exercício no magistério superior. Esses dados sugerem que esse grupo de docentes possui um forte vínculo com a IES, já inseridos na cultura institucional.

Na “IB” o corpo docente é constituído por professores de carreira, professores temporários e auxiliares docentes. Os professores de carreira ingressam por meio de concurso público de títulos e provas para provimento do cargo de professor assistente em caráter efetivo para o cumprimento de atividades acadêmicas com carga horária semanal entre o mínimo de 8 (oito) horas e o máximo de 40 (quarenta)

³³⁸ Universidade Federal de Campina Grande, Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ

horas. Os professores temporários e os auxiliares docentes ingressam por meio de processo seletivo e a admissão é efetivada sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT. A condição de vínculo dos professores é de horista, mesmo para os de carreira. Esses profissionais se dedicam quase que exclusivamente ao ensino e, em alguns poucos casos, a atividades de pesquisa e extensão.

Todos os participantes da “IB” são efetivos, de carreira e possuem uma carga horária bem diversificada de trabalho: 10 horas (01); 13 horas (01); 20 horas (01); 28 horas (01); 30 horas (02) e 40 horas semanais (02). Além da experiência no ensino superior, 07 dos 08 professores apresentam outros vínculos de trabalho em consultórios, clínicas particulares e municipais e ainda, em outra instituição de ensino superior.

As condições de trabalho do professor universitário

A aproximação com os dados fornecidos pelos professores das diferentes instituições revelou que as condições de trabalho embora diferenciadas não se esgotam nas questões estruturais ainda que afetem diretamente a docência. Os professores vivem um contexto de trabalho que depende de um empenho individual, uma vez que ambas as instituições não apresentam programas efetivos e permanentes de formação continuada. Além disso, as novas demandas colocadas aos professores têm implicado uma diversidade de tarefas e intensificação do trabalho.

Esse aspecto comum e recorrente nas instituições pesquisadas tem provocado um isolamento profissional e cria limitações nos tempos e espaços para a comunicação e o diálogo. Essas condições do exercício profissional são exemplificadas pelo relato abaixo e indicam que a complexificação das tarefas se agrava pela ausência de espaços coletivos de discussão:

[...] não dá para deixar de lado a questão mesmo de “quantidade de trabalho” que o professor universitário precisa assumir. É uma carga absurda, há uma “obrigação” desvelada para atuarmos no ensino, na pesquisa e na extensão. E uma certa cobrança de ser bom em tudo! Além de tudo que a gente tem que preparar para as aulas e tal, temos muitas reuniões puramente burocráticas. Faltam reuniões onde a gente possa trocar esse aspecto pedagógico. (Mariana, IA)

A condição de trabalho marcada pela forte individualidade contribui para um ambiente profissional competitivo e fragmentado. Nesse sentido, Cíntia (IB) destaca que “Nossa equipe não é unida e existe muita competitividade”, e Cris (IB) assevera a situação:

Posso dizer que no que se refere ao sistema acadêmico e à dinâmica de cada IES, algumas expectativas são frustradas. Por exemplo em não se conseguir evoluir na carreira por falta de incentivo desta, financeiramente, poderíamos ser mais reconhecidos e ainda no que dependemos da instituição para exercermos adaptações e mudanças no ensino, etc. (Cris, IB)

É importante destacar que o individualismo docente é uma questão que vem sendo debatida há bastante tempo e que envolve fatores culturais. Tardif e Lessard (2007, 187) explicam que embora “[...] os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”. Os autores questionam e discutem “[...] se o individualismo dos professores está na origem da falta do espírito de equipe ou se é a falta de um projeto coletivo que está na origem desse individualismo” (p. 188).

Nesse contexto, todos os professores participantes da “IB”, universidade comunitária, indicaram que não possuem apoio institucional para planejar aulas e criar estratégias diferenciadas para o ensino que realizam. Denunciam que buscam realizar essas atividades fora da jornada de trabalho. Da “IA”, universidade pública, os professores já indicam que há, na composição da jornada de trabalho, espaços para o planejamento, para atendimento aos estudantes e participação de reuniões nos colegiados. Entretanto, não consideram que esses espaços são devidamente planejados e utilizados para esse fim. Ainda que a jornada de trabalho garanta esses espaços, sentem falta de uma proposta de articulação institucional do trabalho que realizam.

Assim como Cris (IB) destacou no relato acima, todos os demais professores investigados também destacaram a insatisfação no que se refere à baixa valorização do trabalho docente no ensino superior. De diferentes formas, todos os participantes expressam certa indignação pela forma como o docente universitário tem sido tratado em nossa sociedade. De fato, sob o discurso da suposta valorização, observamos um investimento em políticas públicas no Brasil voltadas a aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura física e nos recursos educacionais e tecnológicos, orientar os currículos, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, entre tantas outras ações políticas. Entretanto, as condições de formação e de trabalho dos professores não tem apresentado um reconhecimento social e financeiro condizente com as características necessárias ao exercício profissional. Ainda que as complexidades da docência estejam presentes em todas as instituições, as condições de trabalho na universidade pública, de uma forma geral, apresentam-se mais satisfatórias. Um aspecto que contribui para isso é a estabilidade na carreira.

Os professores da instituição comunitária (IB) destacam que a falta de um plano de carreira adequando ensino, pesquisa extensão gera instabilidade e insegurança. O contrato de trabalho é baseado no número de horas trabalhadas, uma condição que conhecemos por “horista”. Os professores se ressentem dessa condição e esperam empenho da instituição:

André (do caso de ensino) vivencia uma cobrança em pesquisa e tem política para tal. Eu vivencio uma universidade que deseja, cobra produção, porém quer o professor 40 h/aula em sala. (Carmem, IB)

Outro aspecto comum nas instituições pesquisadas refere-se à pressão institucional e governamental para produzir e publicar. Isso implica o desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas as instituições nem sempre oferecem as condições para sua efetivação. Os professores da instituição comunitária (IB) expressaram seu desejo de desenvolver projetos de pesquisas. Disseram que embora sejam cobrados pela instituição, raramente conseguem incluir horas de pesquisa em seu contrato de trabalho. Na “IB” apenas dois professores de carreira realizam pesquisas. Na instituição pública “IA”, as horas de pesquisa estão previstas no plano de carreira do professor, mesmo que as condições não sejam sempre as mais favoráveis, conforme destacou uma professora, que havia ingressado há poucos anos na instituição:

“[...] embora tenha horas para realização de pesquisas, faltam condições para a sua efetivação. Por exemplo, eu tenho um projeto que gostaria de desenvolver, não tenho quem me ajude; não tenho financiamento. Como posso, como que é isso?”. (Margarida, IA)

Além da preparação das aulas, correções, orientação de alunos, realização de projetos de extensão com a comunidade, há exigência de que os professores publiquem artigos, livros e textos completos em eventos científicos. Sabe-se que essa demanda ao trabalho do professor não é recente e que a produção científica é que alimenta os avanços do conhecimento, mas a composição de indicadores e pontuação em seu currículo

tem imputado uma nova condição de “produção de massa” a estes profissionais. Concordamos com Tardif e Lessard (2007) quando nos chama a atenção para essa nova condição dos professores do ensino superior, pois a adoção de critérios exclusivamente quantitativos na avaliação da produção desses profissionais tem sido apontada como um dos fatores da precarização do seu trabalho.

O que dizem os professores universitários sobre os seus saberes

Cabe destacar as limitações que esse estudo apresenta de acessar os saberes docentes com base apenas nos relatos dos professores por meio da análise e produção de caso de ensino. Contudo, na análise dos relatos emergiram questões pertinentes à constituição profissional do professor do Ensino Superior, da área de saúde, que ajudam a compreender alguns aspectos no processo de constituição de sua profissionalidade.

Os relatos apresentados pelos professores, a partir da pluralidade de vivências em contextos de trabalho diversificados, revelam fios condutores que anunciam que a constituição de saberes ocorre, como defende Tardif (2002), na interface entre o individual e o social, na íntima relação entre saberes, trabalho e formação, fontes diversas de aprendizagem profissional. Nessa perspectiva, os relatos revelam que a prática dos professores “integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2002, p.36). Entre eles, emergem nos depoimentos a formação inicial e contínua, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, a experiência na profissão, a cultura organizacional, a aprendizagem com os pares, dentre outras. Em muitos depoimentos os professores retomam seus percursos formativos para falar do trabalho docente que desenvolvem nos cursos da área de saúde, confirmando a ideia de que os saberes que fundamentam o ato de ensinar são adquiridos num processo longo de socialização profissional.

Alguns professores universitários também me marcaram muito, pela competência e seriedade. [...] Também aprendi muito em situações vividas com outros colegas (alunos, professores) e continuo aprendendo a cada dia, na forma de exemplos e contra-exemplos. (Mateus, IA)

Em toda essa trajetória me espelhei em professores que me deram aula na graduação, aproveitando bons e maus exemplos. (Cláudia, IB)

Aprendi com a observação de meus professores e também (a parte operacional com o material didático) nos cursos de mestrado e doutorado. A instituição me ajuda também. (Cibele, IB)

Os relatos acima representam bem o que encontramos nos dados dos professores participantes dessa investigação: os modelos de professores como uma forte fonte de aprendizagem profissional. Abud (2001) também destaca, em sua pesquisa, a importância da referência que o professor teve como aluno, indicando a tendência de reproduzir práticas consideradas marcantes, positivas, de bons professores, ou, ao contrário, de negar práticas consideradas negativas. No caso de nossa investigação, também encontramos nos dados que o jeito de ser professor passa pela forma de como cada um foi apreendendo características de seus mestres, pela diferença que pode oferecer ao processo de formação dos estudantes, pela busca permanente pelo saber da matéria e pela questão ética, entendida como respeito e comprometimento com o seu fazer.

Os professores valorizam a formação na graduação e nos cursos de pós-graduação, resgatam seus processos formativos, os lugares e as pessoas que marcaram suas trajetórias e que foram decisivos para o seu desenvolvimento profissional, como indicam os participantes:

Busquei meu aprendizado em cursos, aprimoramento dentro da pós-graduação, em pesquisas e principalmente dentro de meu consultório onde além de exercer meu trabalho profissional pude no contato com seres humanos crescer espiritualmente. (Carina, IB)

Ao destacarem a importância de professores como modelos na formação profissional, os professores estão se manifestando a respeito do significado de processos de formação de seus professores em seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, cursos de formação – inicial ou continuada – são representados como uma das fontes de aprendizagem profissional da docência.

Entretanto, em coro, os professores universitários da área de saúde destacam a carência de uma formação pedagógica, que contribuísse para o exercício da docência. Dizem, pelos relatos, que a realização de pós-graduação não contempla essa formação, e que “caem de paraquedas” na sala de aula.

Fui buscar a pós-graduação (mestrado e doutorado) achando que ela iria me ajudar a ser uma professora melhor, mas infelizmente, a docência não é nem citada, como se fosse algo menor. Caímos de pára-quedas na profissão (Mônica, IA)

Acredito que minha trajetória profissional como docente começou por uma vontade minha de estudar sempre, estar atualizada nos conhecimentos científicos relativos à profissão. Sem dúvida isso contribui de forma definitiva para minha profissão. Porém, despertou outro lado, o de querer ensinar de uma maneira que eu não havia pensado antes: a de ser professora e não uma especialista na matéria. Vi que essas eram duas coisas diferentes, e que para exercer a docência era preciso procurar ajuda, fazer curso de mestrado, para aprender a dar aula, porque eu não tinha nenhuma formação nisso, mas o doutorado contribuiu para aprender a fazer pesquisa. (Cibele, IB)

O lugar da instituição como fonte de aprendizagem profissional, de saber docente, pouco aparece. Com exceção dos relatos de Cibele e Carina, da Instituição A e de Maria, Mônica e Matê, da Instituição B, não encontramos registros que apontem para esse locus privilegiado, que deveria ser mais bem organizado, de modo a contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores, seja por meio de oficinas, espaços para troca de saberes e práticas ou mesmo com a oferta de formação permanente – a chamada Pedagogia Universitária. Assim, os professores buscam, por outros meios, suprir essa necessidade formativa:

Minhas experiências positivas foram os cursos de didática que fiz durante o doutorado na UNIFESP. Isto me fez refletir que devo iniciar as minhas aulas de forma diferente, problematizando. Torna fácil porque na odontologia a relação entre as doenças bucais podem iniciar uma aula. Minha frustração é que não temos nenhum apoio e nenhuma mudança e nem incentivos. (Cíntia, IB)

A experiência vivida no ambiente de trabalho e a socialização profissional são consideradas como fecundas fontes para o desenvolvimento profissional e são constituidoras dos saberes dos professores, denominado por Tardif (2002), de saberes da experiência. O desenvolvimento profissional da docência no contexto da atuação profissional, no cotidiano da sala de aula, no ambiente de trabalho, é destacado pelas professoras Cláudia e Cris (IB) e pelo professor Miguel (IA), ao considerar que “[...] grande parte do que realmente é

importante aprendemos na prática”. Cíntia (IB) destaca que “não tenho muito tempo para a pesquisa, minha vivência é em sala de aula”.

De acordo com Tardif (2002) esses saberes são produzidos e modelados no e pelo trabalho e só podem ser compreendidos em íntima relação com as situações e condicionantes desse trabalho. Isto nos leva a considerar que as transformações no cenário social, cultural e institucional que alteram o contexto de trabalho dos professores universitários, vêm afetando e transformando os seus saberes.

Nos relatos dos professores foi possível identificar muitas dessas transformações. Uma delas refere-se à mudança no perfil do estudante do ensino superior, em particular, da área de saúde o que tem exigido novos investimentos por parte dos professores, seja nos conteúdos, seja nas relações que estabelecem com os alunos, seja nas estratégias de formação.

Um desafio apontado em coro pelos professores está na dificuldade de saber lidar com a diversidade que hoje caracteriza o perfil do estudante universitário. Uma diversidade constituída por estudantes com vontade ou dispersos, com responsabilidade ou sem interesse, com embasamento teórico ou imaturo. Um contexto ao qual não se sentem preparados e nem apoiados para melhor conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, diante dos recursos e possibilidades que possuem, demonstram que procuram fazer o melhor que podem e sabem fazer, na docência:

Durante todos esses anos tenho sentido que os alunos que chegam atualmente na universidade é menos maduro do que aquele que chegava há 20 anos atrás. Sinto que são mais dispersos, menos envolvidos. Sinto que temos sempre que desenvolver técnicas diferentes para mantê-los interessados. As aulas são mais curtas, informações mais pontuais, tento criar estratégias para eles buscarem conhecimentos de formas diferentes, sem muita aula expositiva. (Cláudia, IB)

[...] a gente tem encontrado alunos muito diferentes, com expectativas muito diferentes, geralmente muito apressados, eles vêm buscar uma formação muito rápida, então, tem sido um pouco difícil convencê-los da fundamentação para essas práticas. (Míriam, IA)

Frustrações, são muitas, posso enumerá-las da seguinte forma: a falta de interesse de algumas turmas; a excessiva preocupação com a nota, deixando para plano secundário o interesse em saber; o nível dos alunos que piora a cada época; a falta de educação que hoje se banalizou de forma a fazer parte do perfil do adolescente;etc. (Carmem, IB)

Esses relatos ilustram o que Tardif e Lessard (2007, p. 147) chamam de “pragmatização dos conhecimentos, da formação e da cultura”, que mantém forte relação com a constituição de uma “[...] sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil”. Para os autores, a hipótese é de que os saberes transmitidos pela escola se orientam por uma lógica de mercado. Os autores também explicam que o estado atual do ensino tem causas históricas e datadas, relacionadas à massificação e à generalização do ensino, destinado à preparação de uma mão-de-obra qualificada para atender o desenvolvimento econômico (TARDIF e LESSARD, 2007).

Por fim, os docentes ainda destacaram que, para ensinar, o professor precisa conhecer e procurar entender as políticas educacionais vigentes decorrentes do atual contexto histórico, social e econômico no qual as instituições de ensino superior e seus professores estão inseridos, uma vez que aparecem como aspectos determinantes na constituição da docência.

Considerações Finais

Esta investigação chama a nossa atenção para discutir as condições de trabalho e de formação dos professores universitários que atuam na área de saúde. Neste estudo, os depoimentos revelam, de modo geral, o empenho dos professores em desenvolver um trabalho consistente em sala de aula, muito embora encontrem grandes desafios para fazer face às mudanças no perfil sócio-cultural dos estudantes que chegam à universidade, com interesses muito imediatistas e com novas necessidades de aprendizagem, o que tem levado os professores a adequar suas práticas, rever seus saberes, para dar conta dessas novas demandas.

Esse movimento de reconstrução dos saberes e práticas restringe-se, no entanto, ao âmbito das iniciativas individuais dos professores. Os dados indicam que as instituições de Ensino Superior não incorporam esses desafios em seus projetos institucionais, nem oferecem condições para a construção de um espaço coletivo de trabalho que favoreça a reflexão em torno das novas necessidades formativas. Nesse sentido, reforçamos a necessidade das instituições de ensino superior e das políticas educacionais se atentarem para a promoção de espaços sistemáticos para a socialização da profissão, se queremos defender uma formação profissional pautada por um projeto elaborado, vivido, (re) construído por toda a equipe de profissionais que nele atuam e que dele fazem uso.

Outro aspecto não menos importante diz respeito à organização das jornadas de trabalho e a carreira docente. Os professores investigados vivenciam, no contexto de trabalho do ensino superior, concomitante ao ensino que desenvolvem, a condução de pesquisas, a elaboração e participação em projetos comunitários e extensionistas, a permanente busca por produção acadêmica, constitutivos dos critérios de avaliação de qualidade docente valorizados pelos atuais processos de avaliação das universidades. O contexto de trabalho no ensino superior, relatado pelos docentes, indica que há uma carência no que diz respeito ao tempo para dar conta das atividades cotidianas necessárias, constituindo-se numa variável importante na qualidade do fazer universitário.

Com os resultados obtidos nesta investigação, a utilização de casos de ensino apresentou uma potencialidade investigativa e formativa. Foi possível confirmar seu potencial investigativo, na medida em que possibilitou acessar os saberes profissionais do professor. Também evidenciamos as possibilidades formativas dos casos de ensino, na medida em que forneceram oportunidades para que os professores de ensino superior explicitassem e analisassem suas próprias compreensões sobre a profissão docente, realizando reflexões sobre seus próprios conhecimentos profissionais. Ao possibilitar ao professor a explicitação de suas crenças e conhecimentos, consideramos que promovemos a necessidade de revisão de tais crenças, ou mesmo o seu fortalecimento.

Referências

ABUD, M. J. M. Professores de Ensino Superior: características de qualidade. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

DUBAR, Claude. A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (coord.) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MUSSI, Amali de Angelis. Trabalho Docente e Formação de Professores: novos desafios e possibilidades. II Seminário Identidade e Docência: Trabalho docente e formação de professores: novos desafios e possibilidades. Irecê, Salvador: EDUNEB, 2012. v. u.
- NÓVOA, António. A formação de professores e a profissão docente . In: NÓVOA. António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.
- SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991
- SHULMAN, Lee S. Toward a pedagogy of cases. In: Sulman, J. (Ed.). Case methods in teacher education. New York: Teachers College; London: Colúmbia University, 1992, p. 1-30.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes Ed., 2007.

Investigando resiliência, experiência traumática, transtorno do estresse pós-traumático e qualidade de vida em professores universitários

Raimunda de Fátima Neves Coêlho, Franciélia Limeira de Sousa, Raísa Neves Coêlho³³⁹

Resumo

Considerada a profissão docente no ensino superior um fazer estressante, determinado hoje pelas exigências das Políticas Educacionais, vem provocando sérios transtornos comportamentais e psíquicos a essa categoria. Diante, pois, dessa importância do conhecimento de aspectos que podem comprometer a saúde física e mental de professores universitários, objetivou-se examinar a relação entre Resiliência, Experiência Traumática, Transtorno do Estresse Pós-traumático - TEPT e Qualidade de Vida em docentes de uma Instituição Federal no Sertão Paraibano. Do ponto de vista metodológico, como tratou-se de uma pesquisa quantitativa, realizou-se um estudo transversal em que foram coletados dados de variáveis sociodemográficas e ocupacionais de professores universitários em dois municípios da Paraíba. Foi empregado um questionário específico e utilizado a Escala de Resiliência e de Transtorno do Estresse Pós-traumático (PCL-C), questionários de História de Trauma (Trauma History Questionnaire) e SF-36 de avaliação de Qualidade de Vida. Após aplicação dos instrumentos, realizou-se uma análise estatística descritiva da caracterização demográfica e ocupacional, revelando que 81,3% dos professores tinham menos de 50 anos de idade; 52,5% eram do sexo masculino; 28,8% tinham tempo de serviço de até cinco anos. Através da Correlação de Spearman foi evidenciada uma associação negativa e significativa ($p < 0,001$) entre todos os domínios do SF-36 e TEPT. Além disso, o teste não paramétrico de Man-Whitney para História de Trauma e Resiliência, evidenciou associação positiva para experiências físicas e sexuais ($p = 0,040$). Dessa forma, observou-se baixa pontuação para TEPT, alta pontuação para resiliência, maior exposição a trauma e desastres em geral, e que esses professores não tem qualidade de vida prejudicada. Considerou-se, assim, a relevância do tema tanto para a Educação como para a Psiquiatria, especialmente, para o trabalho docente que numa interface com a Neurociência, vislumbra-se que o conhecimento desses aspectos comportamentais e psíquicos em docentes, possa contribuir para respaldar programas mais efetivos de prevenção de agravos e destinados à melhoria da qualidade de vida, em uma das categorias trabalhistas historicamente menos valorizada no Brasil.

Palavras – chave: Resiliência – Experiência Traumática – Transtorno do Estresse Pós – traumático – Qualidade de Vida – Professor Universitário

Introdução

No cenário mundial, a categoria trabalhista de professores em geral, vive hoje impulsionada a enfrentar mudanças no seu exercício que, na maioria das vezes, vêm desencadeando o estresse nesses profissionais, o que pode contribuir para o adoecimento mental ou físico dos docentes, em quase todos os níveis de ensino (Leite, 2011).

³³⁹ UFPE

Nesse contexto, o trabalho do docente universitário na atualidade, encontra-se marcado por competitividade e pressões pelo desempenho, pois quanto maior a titulação, mais exigências e pressões sofrem os professores (Sousa, Mendonça & Zanini, 2009).

Com efeito, observou-se na literatura científica uma preocupação de estudiosos e pesquisadores em investigar sobre desgaste psicológico, consequências psicológicas e sociais de exposição crônica ao estresse ocupacional em docentes universitários (Sousa, Mendonça & Zanini, 2009).

Nesse sentido, esta pesquisa preocupou-se com a caracterização dos professores universitários, em termos de como identificam-se, vivem e o que fazem. Além dessas questões, buscou-se o conhecimento de aspectos relacionados com atitudes e comportamentos e, ainda, como esses fatores podem determinar uma pior, ou melhor, saúde física e mental entre os docentes.

A partir dessa problemática anunciada, necessário se faz levantar uma questão merecedora de uma busca de investigação, a saber: Aspectos como resiliência, qualidade de vida, história de trauma e transtorno do estresse pós-traumático - TEPT podem estar relacionados ao adoecimento físico e mental em professores universitários?

Na pretensão de busca às explicações para tal questão, tornou-se importante compreender, inicialmente, o conceito de Resiliência. Assim, no campo das Ciências Comportamentais, entende-se resiliência como um processo de adaptação positiva diante de um contexto tipicamente desfavorável, no qual o indivíduo demonstra uma notável capacidade de superação de condições adversas que representariam uma ameaça significativa ao seu bem-estar, desenvolvimento ou saúde mental (Luthar, 2006). Atualmente, discute-se a importância do acúmulo de fatores de risco na predição de resiliência e estudos demonstram a efetiva influência desse acúmulo na origem de transtornos psiquiátricos (Lipp et al., 2009).

O conceito de qualidade de vida define-se, de modo mais genérico, conforme a Organização Mundial de Saúde – OMS, como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores, nos quais ele vive em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (The WHOQOL Group, 1995).

O conceito de história de trauma está relacionado a eventos graves ou traumáticos durante a vida (Green, 1996). No tocante ao transtorno do estresse pós-traumático – TEPT, foi reconhecido a partir da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (DSM- III) de 1980. Caracteriza-se por uma reação de medo intenso, impotência ou horror quando um indivíduo vivencia, testemunha ou é confrontado com um ou mais eventos que envolvam morte, ferimento grave ou ameaça à integridade física, própria ou de outros (American Psychiatry Association, 1980).

Apesar da importância dada hoje aos estudos pertinentes à qualidade de vida em diferentes áreas de conhecimento, notadamente evidencia-se que poucos estudos foram destinados aos professores universitários e nessa pesquisa, deu-se relevância aos aspectos sociodemográficos, à resiliência, qualidade de vida, história de trauma e transtorno do estresse pós-traumático.

Dessa forma, considerou-se de relevância social essa pesquisa, no sentido de implantar Núcleos de Estudos e Pesquisas que possam respaldar programas, eventos destinados a essa categoria profissional. Para tanto, pretendeu-se avaliar a relação entre resiliência, experiência traumática, transtorno do estresse pós-traumático e qualidade de vida em docentes, de uma instituição federal no sertão paraibano.

Metodologia

Foi realizado um estudo transversal, de natureza censitária, que descreveu características da população durante um curto período de tempo (Cummings et al., 2008), envolvendo todos os professores em efetivo exercício profissional vinculados à Universidade Federal de Campina Grande, nos campi de Cajazeiras e Sousa- PB. Foram excluídos professores substitutos, os vinculados à Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras e aqueles com afastamento total para qualificação.

A população estudada era composta de 275 professores universitários, dos quais 264 foram considerados elegíveis. Deste total, 18 (6,8%) não foram localizados e apenas 06 (2,3%) não aceitaram participar, justificando que não apreciavam responder questões pessoais ou pela falta de tempo. Assim, participaram efetivamente da pesquisa 240 docentes (90,9%), sendo 176 atuantes no Campus de Cajazeiras e 64 vinculados ao Campus de Sousa, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados deu-se de março a dezembro de 2011, em que aplicou-se: questionário sociodemográfico; questionário de Qualidade de Vida, o *Medical Outcomes Study 36 – item Short Form Health Survey (SF- 36)*, constituído de oito domínios: capacidade funcional, aspectos físicos, dor, estado geral de saúde, vitalidade, aspectos sociais, aspectos emocionais e saúde mental. Validado e adaptado para a Língua Portuguesa por Ciconelli et al (1999); *Escala de Resiliência* (Pesce et al., 2005); Questionário de História de Trauma (*Trauma History Questionnaire-THQ*), aborda uma série de eventos traumáticos em três áreas: crime e eventos relacionados (ex.: roubo, assalto); desastre geral e trauma (ex: dano, desastre, morte testemunhada) e experiências físicas e sexuais indesejadas (Fizman et al., 2005); e a *Escala Pós- Traumatic Stress Disorder Checklist- Civilian Version (PCL-C)* (Berger et al., 2004).

Na análise estatística, as variáveis quantitativas foram descritas através da observação dos valores mínimos e máximos, do cálculo de médias, desvios-padrão e mediana. Para as variáveis qualitativas calculou-se frequências absolutas e relativas. O estudo da correlação foi realizado através do coeficiente de correlação de Spearman. Para a comparação de dois grupos, utilizou-se o teste não-paramétrico de Mann-Whitney. Essas análises foram realizadas usando-se o pacote estatístico do *software Statistical Package for Social Sciences - SPSS 17* (Rosner, 1986).

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC) - Campina Grande – PB, em 27/10/2010, seguindo criteriosamente as recomendações da Resolução nº 196/96.

Resultados

Caracterização da População Estudada

Dos 240 professores estudados, 195 (81.3 %) tinham menos de 50 anos de idade, 126 (52.5%) eram do sexo masculino, e 60% eram brancos. Referente ao nível de formação dos docentes, 99 (41.3%) tinham mestrado, 59 (24,6%) possuíam doutorado, 69 (28.8%) com especialização, 09 (3.8%) tinham apenas graduação e 04 (1.7%) com pós-doutorado.

Em relação a aspectos do trabalho docente, 114 (47.5%) ministravam mais de três disciplinas e quanto à carga horária semanal, 92 (38.3%) tinham de 13 a 18 horas/aula, 67 (27.9%) de 9 a 12 horas/aula, 54 (22.5%) tinham 8 horas/aula e, 27 (11.3%) com mais de 18 horas/aula por semana. Sessenta e nove

(28.8%) atuavam de 1 a 5 anos, 52 (21.7%) tinham de 11 a 20 anos de serviço, 51 (21.3%) de 6 a 10 anos, 40 (16.7%) já atuavam de 21 a 30 anos, 14 (5.8%) tinham mais de 30 anos de serviço e também 14 com menos de 1 ano.

Resiliência e História de Trauma

O escore médio de resiliência foi 136.9; desvio-padrão=19.9; mediana=139 e amplitude de variação de 127 (mínimo=48, máximo=175). Quanto à frequência de experiências traumáticas, obteve-se que 191 (79,6 %) docentes afirmaram ter vivenciado experiências traumáticas relacionadas a desastres em geral e trauma; 166 (69,2 %) a crimes; 39 (16,63 %) às experiências físicas e sexuais adversas e em 17 (7,1 %) as experiências estavam relacionadas a outros eventos.

Investigando relação entre essas variáveis, a comparação através do teste não paramétrico de Mann – Whitney, mostrou uma associação significativa entre resiliência e eventos traumáticos relacionados a experiências físicas e sexuais, observando-se que os professores que já vivenciaram esse tipo de evento traumático, apresentaram valores de resiliência significativamente menor que aqueles sem exposição a esse trauma ($p^* = 0,040$).

Qualidade de Vida e Transtorno do Estresse Pós-traumático

No que tange à avaliação dos escores obtidos nos oito domínios do questionário de qualidade de vida (SF-36), Capacidade Funcional obteve média (m) igual 83.54, Aspectos Sociais m = 72.92, Saúde Mental alcançou m = 72.83, Dor obteve m = 71.53, Aspectos Físicos m= 69.69, Aspectos Emocionais obteve m = 66.67, Vitalidade m = 65.17, e por último, Estado Geral de Saúde com m = 60.97. Quanto ao transtorno do estresse pós-traumático – TEPT, encontrou-se que o escore médio foi 29,8 %; desvio-padrão = 11,9; mediana = 27; e amplitude de variação de 53 (mínimo = 17, máximo = 70).

Buscou-se verificar a existência de relação entre qualidade de vida e TEPT. Correlação de Spearman evidenciou associação negativa e significativa ($p^* < 0,001$) entre todos os domínios do questionário de qualidade de vida, SF-36, e a escala de Transtorno do estresse pós-traumático, PCL-C. Ou seja, quanto maior o valor obtido para qualidade de vida, menor valor é obtido para transtorno do estresse pós-traumático, e reciprocamente.

Conclusão

Essa pesquisa evidenciou que a população estudada é predominantemente jovem e que os professores consideraram a profissão docente estressante, cujo motivo principal estava relacionado à sobrecarga de trabalho.

Os docentes não apresentaram qualidade de vida prejudicada na avaliação dessa categoria. Evidenciou-se que os domínios Capacidade Funcional e Aspectos Sociais apresentaram os maiores escores, enquanto que os domínios Estado Geral de Saúde e Vitalidade apresentaram os menores escores.

Em relação à resiliência, esses profissionais apresentaram altos escores para tal variável, e isto pode ser explicado, possivelmente, em razão dos mesmos tornarem-se resistentes ante a quantidade de eventos adversos já vivenciados durante a vida inteira. Evidenciou-se, ainda, que apresentaram maior exposição a eventos relacionados a desastres em geral e trauma. Evidências essas, identificadas em relação à experiência traumática ao longo da vida. Apesar de essa constatação, observou-se que apresentaram baixa pontuação para o transtorno do estresse pós-traumático – TEPT, o que poderia ser justificado pela possibilidade de suas experiências traumáticas não terem favorecido o desenvolvimento desse transtorno, associada também, a alta pontuação que obtiveram para resiliência.

Considerando a afirmativa de que quanto maior resiliência, menor o estresse pós-traumático e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida, confirmou-se nesse estudo que menores escores para TEPT estavam associados a uma alta pontuação em todos os domínios de qualidade de vida.

Portanto, a relação entre resiliência, qualidade de vida, experiência traumática e transtorno do estresse pós-traumático envolve uma intrincada cadeia de variáveis, algumas inerentes ao indivíduo, e outras potencialmente influenciáveis pelo ambiente. Dessa forma, a interpretação específica das relações entre as categorias analisadas, passou a exigir uma atitude de cautela nessa investigação, uma vez que a população estudada constituiu-se de indivíduos supostamente com maior nível de informação. Assim, os resultados encontrados podem ser explicados pelo uso de possíveis estratégias de enfrentamento ante as adversidades, de modo a contribuir para minimizar algum sofrimento físico e mental dessa categoria.

Referências

- American Psychiatry Association (1980). Diagnostic and statistical manual for mental disorders. 3rd ed. Washington: American Psychiatric Press.
- Berger, William, et al. (2004). Equivalência semântica da versão em português da Post-Traumatic Stress Disorder Checklist – Civilian Version (PCL-C) para rastreamento do transtorno de estresse pós-traumático. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, vol. 26, nº 2, 167-175. Retirado em Outubro 17, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-81082004000200006&script=sci_arttext
- Cummings, Steven et al. (2008). Delineando a pesquisa clínica: Uma abordagem epidemiológica. Tradução Michael Schmidt Duncan. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Fizman, Adriana et al. (2005). The cross-cultural adaptation to Portuguese of the Trauma History Questionnaire to identify traumatic experiences. Revista Brasileira de Psiquiatria, vol. 27, nº 1, 63-66. Retirado em Novembro 10, 2012 de fonte de <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v27n1/23715.pdf>
- Green, Bonnie (1996). Trauma history questionnaire. In: B. Hudnall Stamm (Ed). Measurement of stress, trauma and adaptation (pp. 366 – 368). Luttherville: Sidran Press.
- Leite, Janete Luzia (2011). As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. Universidade e Sociedade, 1 (48), 84-96.
- Lipp, Marilda et al. (2009). Depressão: Vulnerabilidade e resiliência. In: Acioly Lacerda et al. Depressão: Do neurônio ao funcionamento social (pp. 205-216). Porto Alegre: Artmed.

- Luthar, Suniya S. (2006). Resilience in development: A syntesis of research across five decades. In: Dante Cicchetti & Donald Cohen (Eds). Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaptation (pp. 739- 795). New York: Wiley.
- Organização Mundial De Saúde (1993). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID – 10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed.
- Pesce, Renata et al. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. Caderno de Saúde Pública, vol. 21, nº 2, 436-448. Retirado em Outubro 10, 2012 de fonte de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n2/10.pdf>
- Rosner, Bernard (1986). Fundamentals of Biostatistics. Second edition. Boston: PWS Publishers.
- Sousa, Ivone, Mendonça, Helenides & Zanini, Daniela (2009). Bournout em docentes universitários. Revista Psicologia e Saúde, v. 1, n. 1, 01-08. Retirado em Outubro 10, 2012 de fonte de <http://www.gpec.ucdb.br/pssa/index.php/pssa/article/view/8/4>
- The WHOQOL Group (1995). The world health organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. Social Science & Medicine, 41(10), 1403-1410.

Docência na educação superior: que sentidos de professor e de profissionalidade docente?

Maria da Conceição Valença da Silva, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar³⁴⁰

O objetivo deste estudo é evidenciar sentidos de professor e de profissionalidade docente, compartilhados por professores da Educação Superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como fundamento teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS). Para recolha dos dados foi aplicado um questionário para trinta professores e um Teste de Associação Livre, cujos termos indutores foram: *professor e profissionalidade docente*. O campo empírico foi uma Instituição de Educação Superior (IES) privada. Espera-se que este estudo possa contribuir com as reflexões acerca das temáticas e instigue a realização de outras pesquisas, em virtude da sua incompletude.

Palavras-chave: Educação Superior; Representações Sociais; Professor; Profissionalidade Docente

Introdução

Assumimos, neste estudo, que a educação visa a criar condições favoráveis à construção do ser humano por meio de diversos segmentos sociais, dentre eles, a Instituição de Educação Superior, em cujas práticas são reveladas as visões axiológicas que as fundamentam.

Buscando contribuições em Magalhães (2004, p. 36), destacamos que os sistemas de ensino superior são modernos na sua substância e que o projeto de regulação e de emancipação da modernidade constitui a essência da educação superior como produtora, guardiã e difusora do conhecimento. A modernidade caracterizou-se por vários fatores, principalmente pela centralidade da razão, e este paradigma deu sustentação como fundamento da organização e da constituição da educação superior.

Pesquisadores, a exemplo de Nóvoa (1995), Sacristán (1995), Cunha (1998), Aguiar (2004), Zabalza (2004), dentre outros, têm chamado à atenção para a necessidade de ruptura do paradigma linear, tecnicista, da atuação docente e da construção do conhecimento no contexto da educação superior.

Nas duas últimas décadas tem-se percebido o ressurgimento de certa atenção à valorização do magistério da educação superior. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Título VI, Art. 66, preconiza que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Embora se reconheça que tal dispositivo representa um avanço na questão da qualificação do professor para o exercício da docência nesse nível de educação, ele não resolve a questão da profissionalização do professor, já que o corpo docente dos cursos de graduação, em sua maioria, é composto por profissionais liberais, cientistas, servidores públicos, dentre outros, que exercem a docência, mas que não dispõem de conhecimentos específicos da docência, os quais nem sempre tem sido objeto de ensino dos cursos de pós-graduação.

³⁴⁰ Este procedimento foi utilizado ao longo do trabalho.

Na referida lei fica evidente a valorização da pesquisa, em detrimento da do ensino, uma vez que a qualificação do profissional através da pós-graduação *stricto sensu* é o requisito para o exercício da docência. Evidentemente, não se pretende negar a importância de se desenvolver a capacidade investigativa do professor na medida em que se reconhece ser esta uma condição para qualificar a docência. Entretanto, a nosso ver, os saberes da docência são diferentes dos da pesquisa, têm especificidades, razão pela qual não se defende a posição de conceder prioridade à competência científica em detrimento da competência pedagógica (MELO; CORDEIRO, 2008; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Diante desse contexto, urge uma atenção das instituições de educação superior, bem como dos seus professores às questões referentes à docência e à sua profissionalidade como fatores relevantes caracterizadores da profissão de professor, pois, como analisa Cunha (2010), não há um reconhecimento da importância da formação do professor para o exercício da docência na Educação Superior, (...) “os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura são pouco valorizados, em decorrência da condição histórica da docência, baseada em saberes do senso comum” (p. 292).

Docência na educação superior e formação de professor: que relações?

As diferentes condições de escolarização, de desigualdade social, bem como as demandas para formação pessoal e profissional dos estudantes no atual contexto educacional, têm tornado a ação docente muito mais complexa. Diante das exigências da atual conjuntura é requerido do professor que construa conhecimentos, atitudes, valores úteis à sociedade, uma vez que ensinar é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem (SACRISTÁN, 1995).

Ao que parece os saberes utilizados pelos professores que não dispõem de conhecimentos específicos da docência são, prioritariamente, aqueles que provêm da experiência, das lembranças e dos registros da memória da época que eram alunos, sem evidência de um aporte teórico que dê sustentação à atividade docente. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) comentam que “os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar”.

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, parece apresentar-se como um dos aspectos básicos da qualidade da universidade (ZABALZA, 2004). Apesar das diferentes formações da maioria dos professores de cursos de graduação, todos têm em comum a função docente. Embora os conteúdos disciplinares sejam distintos, as questões próprias da docência no que concerne ao planejamento, à avaliação, à metodologia, dentre outros aspectos, são comuns a todos.

Assim, entendemos ser essa formação/atualização pedagógica do corpo docente uma responsabilidade que deve ser partilhada entre a Instituição e o professor, reconhecido o papel deste profissional no processo de formação dos estudantes. Ramos (2010, p. 34) chama a atenção para o fato de que “a docência universitária atravessou séculos isenta de questionamentos sobre os fundamentos do ensino e da aprendizagem na Universidade – para além do domínio de uma disciplina – e é convocada a dar atenção a questões de ordem pedagógico-didática”, ou seja, a formação do professor de Educação Superior, na contemporaneidade, é percebida como condição necessária ao exercício da docência (MELO; CORDEIRO, 2008).

Tecidos alguns entendimentos e considerações acerca de requerimentos da formação de professores e sua relação com a docência na Educação Superior, apresentamos a seguir a Teoria das Representações Sociais no sentido de explicitar a sua estrutura e utilização enquanto fundamento teórico-metodológico deste estudo.

Teoria das representações sociais

Neste trabalho, respaldamos os estudos a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) uma vez que o objeto desta pesquisa - sentidos de professor e de profissionalidade docente – caracteriza-se como fenômeno de representação social, pois, dentre as suas funções, tem a de ser constitutivo da identidade do professor, a de organizar e orientar determinadas condutas docentes, bem como por ser representado como algo compreensível.

Considerando que representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto (JODELET, 2001), entendemos que ela é constituída a partir de processos onde os sujeitos sociais, históricos, psicológicos, culturais atribuem sentido aos objetos na sua relação com o mundo. No dizer de Moscovici (1978, p. 28) a representação social é um “corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação”.

A abordagem psicossocial de Moscovici (1978, p.58) considera que “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”. A partir desta perspectiva temos, enquanto indivíduo/grupo, necessidade de informações, de palavras, de noções para entender ou descrever fenômenos presentes em certos setores do nosso meio ambiente. Para esse autor, toda representação é uma representação de alguma coisa, e sua natureza de processo psíquico é capaz de tornar familiar, situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra numa certa distância de nós, o que está de certo modo, ausente (Ibid. p.62-63).

Dos elementos fundamentais que Moscovici (Ibid., p. 57-58) considerou como estruturadores da sua produção teórica, dois fatores ganharam relevo: o conceito e a percepção. Este autor afirma que a representação de um objeto é uma representação diferente do objeto, trata-se da face figurativa e da face simbólica. Ainda nesse ínterim Moscovici enfatiza a polifasia cognitiva, ou seja, a combinação de várias áreas de conhecimento, de prática e de pensamento, concomitantemente, numa mesma representação, reunindo uma variedade de raciocínios e informações de origens diversas. A esse respeito Jovchelovith (2011) destaca que tal hipótese de polifasia cognitiva nos permitiria conhecer sistemas cognitivos como sistemas em desenvolvimento, e não como sistemas que tendem unicamente ao equilíbrio.

No processo de constituição de uma representação social, dois outros fatores estão implícitos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação - “percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (MOSCOVICI, 2003, p. 71) - é um processo no qual ocorre a materialização das abstrações, transformando o representado em objeto. Quanto à ancoragem - no dizer de Jodelet (2001), consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo, ou seja, transformando o não-familiar em familiar, possibilitando a incorporação do novo. Tais processos ao

tornarem o objeto não familiar em familiar, fazem com que o interpretemos e o vejamos reproduzido nas coisas materiais, visíveis aos nossos olhos, que podemos tocar.

Abordagem Estrutural das Representações Sociais

A Abordagem Estrutural de Jean-Claude Abric (derivada da TRS de Moscovici) foi utilizada neste estudo e, por sua relevância, evidenciamos a seguir os elementos que conformam esta abordagem para explicitar a estrutura, o funcionamento, a natureza e a dinâmica de uma representação social, cujos processos acontecem através de dois sistemas: o núcleo central e o sistema periférico.

Para Abric (2000), uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes, que constitui um sistema sócio-cognitivo composto por um sistema central e um sistema periférico, em interação. O núcleo central constitui a base comum e consensual de uma representação social, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual um grupo se refere. Este núcleo tem três funções, a saber: uma função geradora, diz da significação da representação; uma função organizadora, que trata da organização interna; e uma função estabilizadora, responsável pela estabilidade (Ibid.).

Quanto à natureza e ao funcionamento do núcleo central, Abric (Ibid.) destaca algumas características: o seu valor simbólico, por sua distribuição dissimétrica; o seu valor associativo - uma vez que está associado a muito mais elementos do que os periféricos, com uma conexão elevada; e o seu valor expressivo - sua saliência, um indicador importante da centralidade.

Com relação ao sistema periférico, o autor diz ser a parte mais acessível e mais viva da representação e tem como funções: a concretização - imediatamente compreensíveis; a regulação - permite a adaptação da representação à evolução do contexto; a prescrição dos comportamentos - assegura o funcionamento da representação; a proteção do núcleo central - constitui o sistema de defesa da representação; e modulações personalizadas - torna possíveis representações sociais individualizadas.

No âmbito dessa abordagem, Sá (1996, p.43-44) destaca as quatro funções essenciais da representação social, sistematizadas por Abric: funções de saber: permitem compreender e explicar a realidade; funções identitárias: definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos; funções de orientação: guiam os comportamentos e as práticas; funções justificadoras: permitem justificar a *posteriori* as tomadas de posição e comportamentos. Tais funções possibilitam entender as razões pelas quais os fenômenos, objetos de representação, se constituem.

Dentre os procedimentos sugeridos pela literatura para identificação e análise de representações sociais, optamos neste estudo pela utilização da Associação Livre que possibilita identificar os elementos constituintes das representações, sua organização interna, apontando, assim, o núcleo central da representação (ABRIC, 2003). Esta técnica, derivada da Abordagem Estrutural, foi utilizada como procedimento metodológico e compôs o questionário para identificação do perfil profissional dos docentes.

Profissionalidade docente: algumas noções

A discussão acerca da profissionalização docente no Brasil está inserida no contexto de um debate mais amplo, cujas inquietações foram emergindo na década de 1980, com propostas de vários continentes e países do ocidente, com vistas a transformações dos sistemas educacionais. Nessa arena discursiva surge uma atenção à formação dos professores articulada ao processo de profissionalização docente. No contexto ganharam relevo os relatórios americanos “*Grupo Holmes e Fórum Carnegie em Educação e Economia*” (BOURDONCLE, 1991), que enfatizaram a necessidade de reforma dos programas de formação para a docência, destacando o seu processo de profissionalização.

Quanto ao Brasil, essa discussão emerge mais especificamente no início da década de 1990 e como destacam Cruz e Aguiar (2011, p.17) o debate da sociologia das profissões no Brasil passou a girar em torno da hierarquia ocupacional e das tendências à *desprofissionalização*, *proletarização* e *burocratização*. Naquele momento histórico, a discussão sobre as profissões recaía nas teses da desprofissionalização e da proletarização que analisavam as transformações nas relações sociais de trabalho a partir de mudanças externas; com a profissão docente, não foi diferente. As autoras lembram que naquele cenário educacional surgiram grupos apresentados como autoridades pedagógicas, desde trabalhadores sem a titulação da categoria, ao voluntariado na escola, sendo esta prática danosa ao processo de profissionalização docente.

De acordo com Cunha (2007, p. 13) “a possibilidade de profissionalização passou a ser discutida no âmbito da formação e da recuperação do *status* social, defendendo-se a necessidade de se investir na qualidade da educação”. Esta profissionalização consiste num processo histórico e evolutivo que acontece na teia de relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são avaliados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder (CUNHA, 1999, p. 132). De acordo com Aguiar (2004), a produção dos docentes como grupo profissional e a construção da identidade profissional estão ligados às relações com as instituições empregadoras e às consequentes transformações mediante relações com os sistemas educativos.

Dentre os estudiosos que discutem a profissionalização, contamos com as contribuições de Hoyle (1980) ao considerar que tal processo se constitui a partir de duas dimensões: em busca da melhoria do (1) estatuto e da (2) prática. A melhoria do estatuto, para ele, envolve: período de formação/corpo qualificado; controle sobre as atividades da profissão (mais controle, mais relevo); a melhoria da prática, melhoria contínua do conhecimento e da competência dos práticos. Tais dimensões vão constituir duas noções: a de (a) profissionalismo (como compromisso entre os membros duma ocupação em relação à melhoria do estatuto); e a de (b) profissionalidade (reservado para as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação; grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa).

Numa perspectiva próxima a de Hoyle, Bourdoncle (1991) refere-se à profissionalização, cuja constituição se dá a partir de três processos: profissionalismo (termo utilizado para designar as estratégias coletivas de transformação da atividade em profissão); profissionalismo (compreende o estado dos militantes e ativistas da profissão, que procuram fazer reconhecer o valor do serviço que estão a prestar e aumentar sua autonomia, seu controle e seu monopólio); e profissionalidade (remete para a natureza, mais ou menos elevada e racionalizada dos conhecimentos e das capacidades utilizadas no exercício/desenvolvimento profissional).

Reportando-nos aos estudos de Nóvoa (1995, p. 29) acerca dessa temática, ele afirma que “é fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc.); [...] os tempos são para refazer identidades”. Tais considerações sugerem ao professor requerer reconhecimento e qualificação da profissão docente.

Observa-se que a noção de profissionalidade vem sendo discutida, dentre outras referências, a partir de entendimentos como o de Cunha (2007), enquanto a profissão em construção; na afirmação de Bazzo (2007, p.87-88) como sendo “a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática, isto é, a partir do conjunto de conhecimentos, iniciativas, atitudes e valores”; no pensar de Sacristán (1995) como afirmação do que é específico na ação do professor. Este autor ainda chama a atenção para a necessidade de amplitude da profissionalidade, afirmando ser preciso “ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente, isto é, no âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir” (Ibid. p.75).

Contribuições a esse debate também são apresentadas por Roldão (2005), ao anunciar alguns atributos da profissionalidade, dentre eles: o reconhecimento da especificidade da função; o saber específico – relacionado à atividade e à sua natureza; o poder de decisão sobre a atividade e a autonomia do seu exercício. Estabelecendo uma relação da docência ao entendimento de profissionalidade desses autores, percebemos estar implícita a ideia de que ser professor requer conhecimentos, habilidades, saberes próprios da docência, uma vez que esta tem características específicas e apenas o domínio do conteúdo científico/disciplinar não basta para o exercício da docência.

Ainda no contexto dos estudos acerca dessa temática, Cunha (2007, p. 16) chama a atenção para o processo de construção da profissionalidade, afirmando que a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. O professor não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno.

Diante das noções de profissionalidade docente anunciadas anteriormente, assumimos neste estudo a noção atribuída por Cunha (2007): a profissão em movimento, em ação, em processo. A autora comenta ser essa expressão mais apropriada do que o termo profissão, no que se refere à formação profissional, já que o trabalho docente não é estático, é sempre processo.

Compreendemos que o atual contexto educacional requer que o professor exercite a reflexão acerca da construção da profissionalidade docente, no sentido de possibilitar a sua resignificação frente às exigências e demandas sociais de (re)construção de conhecimentos em prol da formação humana/cidadã.

Percurso metodológico

Para desenvolver este estudo sobre sentidos de professor e de profissionalidade docente compartilhados por professores da Educação Superior, trabalhamos com a abordagem qualitativa que tem como fundamento teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS). Para coleta dos dados foi aplicado um questionário para trinta professores e um Teste de Associação Livre, cujos termos indutores

foram: *professor e profissionalidade docente*. O campo empírico foi uma Instituição de Educação Superior (IES) privada. A análise das informações foi respaldada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010).

Perfil Socioprofissional dos Professores

O estudo revelou-nos que dos 30 professores, 24 têm entre 25 e 50 anos, e destes, 18 têm idade entre 30 e 50 anos, o que demonstra não ser um grupo muito jovem. A maioria é composta por profissionais do sexo masculino.

No que concerne à *formação dos professores*, a maioria tem uma trajetória de formação específica, diferentemente da docência. A formação para a atuação docente na Educação Superior tem se efetivado num processo contínuo. Alguns professores demonstraram a necessidade de aquisição de conhecimentos e saberes específicos da docência.

Com relação à *atuação docente*, as informações recolhidas sinalizaram que a maioria dos professores tem um considerável tempo de docência, o que faz-nos perceber que a construção da sua profissionalidade tem sido circunstanciada por diversos fatores, como por exemplo: a carga horária de trabalho de cada professor, as exigências do Ministério da Educação, as diferentes atividades desenvolvidas pelos docentes, bem como as exigências da própria instituição educacional considerado o seu perfil, a sua organização e o seu funcionamento. Dos participantes deste estudo, 17 exercem outra profissão e 13 informaram não exercerem outra profissão.

Análise da expressão indutora professor

Os termos indutores utilizados foram *professor e profissionalidade docente*. Foram analisadas palavras com frequência igual ou maior a três (3) por corresponder a, pelo menos, 2% do total de palavras associadas. A frequência e a ordem/percentual correspondentes referem-se ao número de vezes que cada palavra foi associada, considerando o total de palavras.

Quadro 1 - (5) Palavras associadas à expressão *professor*

Nº	Expressão Indutora - Professor (5 Palavras)	Freq.	%
1	Compromisso	8	5,3%
2	Responsabilidade	8	5,3%
3	Dedicação	5	3,3%
4	Ensino	5	3,3%
5	Aprendizagem	4	2,7%
6	Paciência	4	2,7%
7	Amigo	3	2,0%

8	Educador	3	2,0%
9	Exemplo	3	2,0%
10	Trabalho	3	2,0%

Foram associadas dez (10) palavras diferentes à expressão *professor*. A respectiva frequência e a ordem/percentual foram calculadas tomando como base o total de cento e cinquenta (150) palavras associadas. Observamos que as palavras com maior frequência foram *compromisso* e *responsabilidade*, referindo-se, ao que parece, a acordos e obrigações assumidas pelo professor. Para favorecer a análise das informações colhidas, organizamos as respectivas palavras em temas³⁴¹, de onde originaram as seguintes categorias empíricas:

Quadro 2 - Ilustrativo de Temas - *Professor* (5 palavras)

CATEGORIA	PALAVRAS ASSOCIADAS
Princípios relacionados à função de professor	Compromisso (8); Responsabilidade (8); Dedicação (5); Paciência (4)
Definição de professor	Educador (3); Amigo (3); Exemplo (3)
Professor, Ensino e Aprendizagem	Ensino (5); Aprendizagem (4)

As palavras *dedicação* (5) e *paciência* (4) apareceram com sentidos próximos àqueles referidos às palavras *compromisso* (8) e *responsabilidade* (8), como **princípios relacionados à função de professor**. Quanto ao segundo tema: **definição de professor**, as palavras parecem sinalizar que se trata de alguém que educa, que é ou precisa ser amigo, mas que também é ou pode dar exemplo. Já no terceiro tema: **professor, ensino e aprendizagem** - percebemos um entendimento de que a função de professor está diretamente associada ao ensino e à aprendizagem.

Na associação livre foi solicitado também que cada docente, após ter informado cinco palavras associadas à expressão *professor*, escolhesse, entre estas, as duas principais, de acordo com a sua ordem de relevância. Os dados quantitativos foram calculados com base no total de sessenta (60) palavras associadas como principais:

Quadro 3 - (2) Palavras principais associadas à expressão *professor*

Nº	Expressão Indutora - Professor (2 Palavras)	Freq.	%
1	Dedicação	5	8,3%
2	Responsabilidade	5	8,3%

3	Compromisso	4	6,7%
4	Aprendizagem	3	5,0%
5	Educador	3	5,0%

Na escolha das duas palavras principais a palavra *dedicação* passa a aparecer com a mesma frequência e posição da palavra *responsabilidade*, seguida da palavra *compromisso*, esta se mantendo como uma das mais evidenciadas. Ressaltamos que foram mantidas cinco (5) palavras no Quadro 3, já contidas no Quadro 1.

Quadro 4 - Ilustrativo de Temas - *Professor* (2 palavras principais)

CATEGORIA	PALAVRAS ASSOCIADAS
Princípios relacionados ao professor	Dedicação (5); Responsabilidade (5); Compromisso (4)
Definição de professor	Educador (3)
Professor, Ensino e Aprendizagem	Aprendizagem (3)

No primeiro tema **princípios relacionados ao professor**, as palavras são mantidas, agrupadas neste mesmo tema. O mesmo se observa com relação às palavras educador e aprendizagem.

Análise da expressão indutora *profissionalidade docente*

Quanto à expressão *profissionalidade docente*, a frequência e o percentual foram calculados tomando como base o total de cento e quarenta e duas (142) palavras associadas. As oito (8) palavras restantes que completariam o total de cento e cinquenta (150) palavras não foram informadas pelos docentes:

Quadro 5 - (5) Palavras associadas à expressão *profissionalidade docente*

Nº	Expressão Indutora – Profissionalidade Docente (5 Palavras)	Freq.	%
1	Dedicação	7	4,9%
2	Ética	6	4,2%
3	Compromisso	4	2,8%
4	Responsabilidade	4	2,8%
5	Difícil	3	2,1%
6	Horário	3	2,1%

Identificamos que com relação à expressão *profissionalidade docente* foram mencionadas seis (6) palavras diferentes. Neste Quadro, as palavras com maior frequência foram: *dedicação*, *ética*, *compromisso* e *responsabilidade*. Nota-se que aquelas já associadas ao termo *professor* (*dedicação*, *compromisso* e *responsabilidade*) também têm sua saliência com relação ao termo PROFISSIONALIDADE. Contudo, aqui aparece uma nova palavra – *ética*, com uma frequência e ordem significativas. As demais palavras – *difícil* e *horário* – também são referidas.

Quadro 6 - Ilustrativo de Temas - *Profissionalidade Docente* (5 palavras)

CATEGORIA	PALAVRAS ASSOCIADAS
Princípios relacionados à profissionalidade docente	Dedicação (7); Ética (6); Compromisso (4); Responsabilidade (4);
Exigências relacionadas à profissionalidade docente	Difícil (3); Horário (3)

Verificamos que *dedicação* (7), *ética* (6), *compromisso* (4) e *responsabilidade* (4) apareceram com sentidos próximos se percebidos como princípios relacionados à profissionalidade docente (primeiro tema). Quanto ao segundo tema: *exigências relacionadas à profissionalidade docente*, as palavras associadas ao serem agrupadas parecem sinalizar que se trata de algo que requer um cumprimento, um atendimento a aspectos e/ou situações específicas. As justificativas das palavras ajudarão, mais adiante, na busca de compreensão de tais escolhas.

Após informarem as cinco (5) palavras, os docentes selecionaram, dentre estas, as duas (2) principais, cujos cálculos para construção do Quadro 7 foram baseados num total de cinquenta e seis (56) palavras mencionadas, uma vez que dois (2) dos trinta (30) professores não informaram nenhuma das duas principais palavras.

Quadro 7 - (2) Palavras principais associadas à expressão *profissionalidade docente*

Nº	Expressão Indutora – Profissionalidade Docente (2 Palavras)	Freq.	%
1	Ética	4	7,1%
2	Compromisso	3	5,4%
3	Dedicação	3	5,4%
4	Difícil	3	5,4%

Ao observarmos a Quadro7 identificamos que a palavra *ética*, associada à expressão indutora PROFISSIONALIDADE DOCENTE, aparece com frequência e ordem significativas, seguida das palavras: *compromisso* (3), *dedicação* (3) e *difícil* (3), estas com a mesma frequência e ordem de saliência.

Constatamos, contudo, que a palavra *responsabilidade* não mais aparece na relação das duas (2) palavras principais. Foram mantidas quatro (4) palavras no Quadro 7, já contidas no Quadro 5.

Quadro 8 - Ilustrativo de Temas - *Profissionalidade Docente* (2 palavras principais)

CATEGORIA	PALAVRAS ASSOCIADAS
Princípios relacionados à profissionalidade docente	Ética (4); Compromisso (3); Dedicação (3)
Dificuldade relacionada à profissionalidade docente	Difícil (3)

No primeiro tema - **princípios relacionados à profissionalidade docente**, as palavras agrupadas são mantidas no mesmo tema. O mesmo se observa com relação à palavra *difícil*.

Professor e Profissionalidade Docente: algumas considerações entre as saliências destas expressões

Ao analisarmos as saliências tanto da expressão indutora *professor* quanto de *profissionalidade docente*, observamos que as palavras *dedicação*, *compromisso*, *responsabilidade* aparecem em todos os quadros que apresentam as cinco (5) palavras associadas, dentre aquelas com maior frequência e ordem/percentual. Quando fizemos a análise das duas (2) palavras principais, novamente identificamos as semelhanças, apenas com mudanças na frequência e na ordem com que tais palavras apareceram. Entretanto, as palavras continuaram sendo as mesmas, dentre as mais evidenciadas, com relação às duas expressões indutoras.

Na interpretação das duas (2) palavras principais associadas à expressão *professor*, as palavras *dedicação*, *compromisso*, *responsabilidade* sinalizam constitutivas do núcleo central dessa representação social. Eis as justificativas de alguns professores pelas escolhas das palavras:

Necessidade de dedicação à profissão e ao compromisso com a formação dos discentes (P.20);

A escolha da profissão docente traz um nível de responsabilidade muito grande relacionada ao conteúdo[...] (P.9);

Compromisso perante o aluno, tendo em mente que a formação profissional e social desse aluno depende em parte de mim (P. 22).

As palavras associadas, embora identificadas por nós como princípios orientadores do professor, referem-se principalmente às questões relacionadas à formação profissional do estudante, como compromisso e responsabilidade que requerem dedicação do docente.

Quanto às outras duas palavras – *educador* e *aprendizagem* – embora tenham apresentado uma frequência menor em relação às anteriores, parecem também compor o núcleo central da representação social de professor. Observemos as falas de alguns professores como justificativas destas escolhas:

Considerar o docente não só como um conteudista, mas fundamentalmente como um elemento de formação do ser humano como indivíduo e como profissional (P.3);

Um professor deve ter uma visão holística do aluno (profissional, psicológica, técnica e ética) e deve construir não apenas um técnico da área, mas um cidadão pronto a atuar plenamente em sua área (P.7);

Participar da formação sendo também aprendiz e aprendendo continuamente a partir das vivências (P.25).

Ao tratarem sobre o educador, os professores enfatizam o seu papel como construtor de determinada formação (do estudante/ser humano/profissional), bem como da sua aprendizagem, como sujeito aprendiz, e da aprendizagem como foco de atenção da docência.

Quanto as cinco (5) palavras associadas à expressão *profissionalidade docente*, observamos que *dedicação, compromisso e responsabilidade* são mantidas se comparadas com aquelas palavras que aparecem no Quadro 1 referidas à expressão *professor*.

Ao procedermos com a análise das duas (2) palavras principais associadas à expressão *profissionalidade docente*, novamente algumas palavras se repetem, como: *dedicação e compromisso*. Eis algumas justificativas apresentadas pelos professores para tais escolhas:

[...] o professor precisa de dedicação para buscar o aperfeiçoamento contínuo e a formação continuada (P3).

A dedicação não pode faltar na profissionalidade docente (P.16).

A palavra *dedicação* está relacionada também à formação docente e *compromisso* referindo-se a acordos que devem ser respeitados/assumidos pelo professor no exercício da docência. Além da saliência dessas duas palavras, outra que foi associada à expressão *profissionalidade docente* e apareceu com a maior frequência (na relação das duas principais), sendo a primeira na ordem das palavras, foi *ética*. Eis as justificativas docentes:

A ética e o caráter são condições primordiais ao educador, o que ajudará na formação do educando na vida social e profissional (P.29).

[Ética]...pela importância em todas as nossas atividades e orientações não só na docência, mas nas relações pessoais (P.30) [Grifo nosso].

Chamou-nos a atenção que a palavra *ética* só apareceu na relação das palavras associadas à expressão *profissionalidade docente*. A nossa interpretação é que os professores por terem outra profissão, além da docência, e estas, em sua maioria, terem um Código de Ética que orienta a prática profissional, provavelmente, por esta razão, a palavra *ética* tenha sido tão evidenciada e referida à expressão indutora.

Com relação à palavra *difícil*, foi mantida também na escolha das duas (2) palavras principais:

[É difícil] conciliar a vida docente com todas as práticas clínicas que tenho fora da faculdade (P.12). [Grifo nosso]

Normalmente os [professores] que ministram disciplinas pedagógicas não possuem boa formação profissional (técnica) e trazem exemplos e situações irreais para a prática docente em espaços de formação técnica (P.27). [Grifo nosso].

Considerando as falas dos professores, parece que a ênfase da dificuldade está nas questões referentes aos saberes específicos da docência, juntamente com aquelas ligadas ao tempo disponibilizado para o trabalho. Outro fator importante é a visão de um dos professores quando destaca o distanciamento entre a formação técnica e a pedagógica.

Do que nos foi possível analisar na aplicação do Teste de Associação Livre, considerando dentre as duas (2) palavras principais associadas à expressão *profissionalidade docente*, identificamos que as palavras *ética, dedicação, compromisso e difícil* constituem o núcleo central dessa representação social.

Os resultados evidenciaram que as palavras *dedicação, compromisso e responsabilidade* constituem o núcleo central da representação social de **professor**. Quanto à expressão **profissionalidade docente**, *ética, dedicação, compromisso e difícil* são palavras que constituem o núcleo central da sua representação social. Verificou-se que as palavras *dedicação e compromisso* se repetem associadas às duas expressões indutoras.

A análise da estrutura e organização interna dos elementos constituintes da representação possibilitou destacar que esses elementos não podem ser compreendidos como estanques, sem relações uns com os outros, ainda que resguardem características, são ao mesmo tempo reciprocamente influenciados.

Considerações finais

O estudo possibilitou-nos evidenciar os sentidos de professor e de profissionalidade docente compartilhados por professores da Educação Superior expressos, em geral, através das palavras: *dedicação, compromisso, responsabilidade, ética e difícil*. Entretanto, esta pesquisa revelou que essas representações sociais de ser professor e de profissionalidade docente não são estáticas, os docentes vão reconfigurando conhecimentos e saberes significativos, a partir das contribuições de estudiosos, do grupo de pertença e dos múltiplos e complexos desafios com os quais se deparam no dia a dia.

Referências bibliográficas

- Abrieu, Jean Claude (2000). A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de Santos, M. F. do original *L'approche structurale des représentations sociales: développement récents*. Trabalho apresentado na V Conferência Internacional sobre representações sociais, realizado no México.
- _____. (2003). Metodologia da Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: ABRIEU, J. C. (Org.). *Méthodes des représentations sociales*. Éres: Ramon Saint-Agne. Traduzido por Maria de Fátima de Souza Santos para uso de pesquisa.
- Aguiar, M. da Conceição Carrilho (2004). A Formação Contínua do Docente como elemento na construção de sua identidade. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bazzo, Vera Lúcia. (2007). Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Bourdoncle, R.(1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et amériaines, *Revue Française de Pedagogie*, 94, pp. 73-92.
- Brasil.(1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Ministério da Educação.
- Cruz, Fátima M. L.; Aguiar, M. C. Carrilho de. (2011).Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 33, 2. pp. 7-28.
- Cunha, Maria Izabel da. (1998). O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara, SP: JM.
- _____. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus.
- _____. (2007). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus.
- _____. (2010). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES: CNPq.
- Hoyle, Eric.(1980). Professionalization and desprofessionalization in education. In: Hoyle, Eric; Magerry, Jacquetta (Orgs.). *World yearbook of education 1980: professional development of teachers*. London: Kogan Page. pp. 42-54.
- Jodelet, Denise. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Jovchelovitch, Sandra. (2011). Representações Sociais e Polifasia Cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão em Psicanálise, sua Imagem e seu Público. IN: ALMEIDA, A. M. O., SANTOS, M. F. Souza, TRINDADE, Zeidi A. (orgs.). *Teoria das representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik.
- Magalhães, Antônio M. (2004). A Identidade do Ensino Superior – política, conhecimento e educação numa época de transição. Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência e do Ensino Superior: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo, Márcia M. de O.; Cordeiro, Telma S. C. (Orgs.). (2008). Formação pedagógica e docência do professor universitário. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Moscovici, Serge. (1978). A Representação Social da Psicanálise. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- _____. (2003). Representações Sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- Nóvoa, António. (1995). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L.(2002). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.
- Ramos, Kátia M. da C. (2010). Reconfigurar a Profissionalidade Docente Universitária – um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: U. Porto Editorial.
- Roldão, Maria do Céu. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior. NUANCES: estudos sobre educação. Presidente Prudente, ano 11, n. 12, p.105-126, jan./dez.

Sá, Celso Pereira de. (1996). Núcleo central das representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sacristán, J. Gimeno. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.) Profissão Professor. 2ª ed. Porto: Porto Editora.

Zabalza, Miguel A.(2004). O Ensino Universitário – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Trabalho docente no ensino superior: um estudo reflexivo sobre a prática docente universitária sob o olhar do aluno

Ennia Débora Passos Braga Pires, Débora Carvalho Monteiro Nunes Almeida, Dominick do Carmo Jesus, Jalene Meira Moreira, Risia Silva Chaves Gusmão³⁴²

Resumo

Identidade profissional, competência, saberes e habilidades requeridas para o exercício docente são algumas das problemáticas que fazem parte das preocupações dos estudiosos que se debruçam sobre o tema. Discutir a docência no Ensino Superior implica, necessariamente, a consideração da natureza diversificada das ações desempenhadas pelas instituições de ensino superior - IES. Este estudo caminha nessa esteira, ao colocar em discussão a docência no Ensino Superior, dando relevo aos aspectos relacionados à atuação docente concebida como o desenvolvimento das atividades exercidas pelos professores na condução do processo educativo. O trabalho apresenta uma reflexão sobre a docência no Ensino Superior a partir da apreensão e análise das representações sociais de alunos universitários sobre o que eles consideram um “bom professor”. Esta pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia tem como objetivos conhecer e analisar as representações sociais de estudantes universitários sobre o “bom professor” e refletir sobre a formação e as qualificações acadêmicas, pedagógicas e interpessoais dos docentes do Ensino Superior. Participaram desta investigação estudantes de três cursos (Pedagogia, Química e Zootecnia), de distintas áreas do conhecimento. Ao propor uma reflexão sobre a docência no Ensino Superior, o estudo evidencia a necessidade de analisar a identidade do professor tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa e da extensão, na medida em que são (ou deveriam ser) atividades indissociáveis nesse nível de ensino, ao mesmo tempo, lança luz para uma compreensão, ainda que temporária, do olhar do aluno sobre a docência universitária. O estudo fundamenta-se nos debates sobre formação, profissionalização e atuação docente apontados por Tardif (2008), Roldão (2007), Isaia (2006) e Pimenta (2008) e na teoria das Representações Sociais sob a ótica de Guareschi e Jovchelovitch (1998), Moscovici (2003) e Minayo (1998) considerando a sua importância na educação por possibilitar ao pesquisador interpretar e compreender os elementos e os fenômenos constituintes da prática educativa, oriundos da relação que os sujeitos estabelecem entre si e com o processo educativo. Para os estudantes participantes do estudo, o “bom professor” é aquele que possui uma prática docente diferenciada, que possui uma boa didática, e que se envolve com outras atividades acadêmicas, sobretudo, a pesquisa. A investigação também revelou a carência da formação pedagógica de professores como aspecto comprometedor da aprendizagem e desempenho dos discentes.

Palavras-chave: Didática, Ensino Superior, Prática Pedagógica, Representações Sociais

³⁴² Universidade Estadual de Ponta Grossa – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DEMET/ Universidade de São Paulo – Programa Interunidades de Ensino de Ciências – IQ/IF/IB/FE; leilafreire@usp.br

Introdução

Nos últimos anos tem se multiplicado estudos que abordam a questão da docência enfatizando diversos aspectos dessa complexa atividade profissional. Identidade profissional, competência, saberes e habilidades requeridas para o exercício docente são algumas das problemáticas que fazem parte das preocupações dos estudiosos que se debruçam sobre o tema.

Este estudo coloca em discussão a docência no Ensino Superior, dando relevo aos aspectos relacionados à atuação docente concebida como o desenvolvimento das atividades exercidas pelos professores na condução do processo educativo. Discutir a docência no Ensino Superior implica, necessariamente, a consideração da natureza diversificada das ações desempenhadas nas instituições de ensino superior - IES que, em última instância, são desenvolvidas pelos seus docentes, atividades de pesquisa, ensino e extensão.

O foco deste estudo se define na medida em que a docência é investigada pela ótica do educando. Professor e aluno são os sujeitos do ato educativo e a ação de um interfere e influencia nas condutas e concepções do outro. Desse modo, o estudo busca investigar a docência no Ensino Superior a partir das representações sociais de alunos universitários sobre o “bom professor”. O estudo foi realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no *Campus* de Itapetinga e fizeram parte da pesquisa alunos de três cursos (Pedagogia, Química e Zootecnia) de distintas áreas de conhecimentos (Humanas, Exatas e Agrárias) o que possibilitou uma análise comparativa acerca das representações sociais sobre o “bom professor”, dos sujeitos pesquisados.

O estudo fundamentou-se nos debates sobre formação, profissionalização e atuação docente apontados por Tardif (2008), Isaia (2006), Nóvoa (1997) e Pimenta (2008) e na Teoria das Representações Sociais (TRS), sob a ótica de Guareschi e Jovchelovitch (1998), Moscovici (2003) e Minayo (1998), por possibilitar ao pesquisador interpretar e compreender os elementos e os fenômenos constituintes da prática educativa, oriundos da relação que os sujeitos estabelecem entre si e com o processo educativo.

Docência no Ensino Superior: desafios atuais

Um dos maiores desafios enfrentados na atualidade pelo docente que atua no Ensino Superior é construir uma prática que atenda aos pressupostos pedagógicos do processo ensino e aprendizagem que possibilite aos graduandos a participação ativa nas discussões em sala de aula e a aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados. Em relação à prática pedagógica do docente universitário, em muitos casos, as dificuldades apontadas não provêm do desconhecimento dos conteúdos a serem ensinados, e sim, dos aspectos didáticos e metodológicos pelo fato do professor não possuir formação pedagógica e habilidades didáticas para desenvolver o ensino de forma eficaz. Essa constatação encontra amparo legal, quando não é exigida, do docente que atua no Ensino Superior, formação pedagógica como veremos mais adiante. Arelado a isso, soma-se a crença cultivada no interior das IES de que o aluno universitário seja um sujeito maduro, ciente de seus propósitos e possuidor de autonomia no processo de construção de sua aprendizagem, o que desobrigaria o docente de um maior investimento no trato pedagógico de sua prática comprometida com a promoção da aprendizagem.

Masseto (1998, p. 11) afirma que alguns docentes “ainda acreditam, que quem soubesse, saberia automaticamente transmitir o conteúdo, não havendo assim uma preocupação com a formação pedagógica deste profissional ou com a qualidade da didática empregada e se empregada por este docente em suas aulas”.

Defendemos que a questão pedagógica da docência no Ensino Superior tem que ser enfrentada com seriedade e requer mudanças nos rumos até então seguidos. Demanda também atitude e empenho tanto dos fazedores de política, que traçam as diretrizes da educação, como também, dos próprios docentes com o processo de profissionalização de seu fazer docente tendo em vista o desenvolvimento da autonomia do educando. Apenas uma educação que tenha como princípios: a liberdade, a autonomia e o compromisso social, poderá instrumentalizar a inserção das novas gerações na “sociedade humana, historicamente construída e em construção. Sociedade que é rica em avanços civilizatórios e, em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 97).

A educação não é algo estático, é um processo ativo que interage no cotidiano do mundo social. Portanto, as transformações da vida social devem interferir nos conteúdos abordados na academia. E o Ensino Superior, pelas suas características e especificidades, impõe uma necessidade intrigante e inquestionável: o inventar e reinventar continuamente.

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008, p. 103).

A despeito disso, a bibliografia educacional aponta a inexistência de políticas para tratar da formação para a docência no Ensino superior, nem mesmo as universidades valorizam a questão da formação continuada, o que se reflete muitas vezes na falta de preparo de seus professores (ISAIA, 2006 p. 63). De acordo com a Lei 9394/96, Art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”. A questão é que as especificidades e reflexões sobre a prática docente se resumem em disciplinas ministradas nesses cursos que não asseguram uma formação consistente para exercer a docência, excetuando o caso dos profissionais licenciados que já possuem desde a graduação uma formação voltada para a docência. Para os demais, o “ser professor” se configura em transmitir o conhecimento específico daquela determinada área a qual foi designado, se transformando em uma atividade solitária, na qual se evidencia a falta de conhecimentos pedagógicos que os auxiliem no ato de educar. Isso é um contra senso, visto que o espaço acadêmico trata da formação de indivíduos que irão futuramente atuar na sociedade em diversas áreas.

Isaia (2006) aponta que as IES sofreram inúmeras transformações ao longo das últimas décadas, dentre as quais, destaca o fato que as universidades passaram a ser consideradas como um serviço que deve atender às demandas econômicas, um espaço que deve oferecer oportunidades continuamente para inúmeras pessoas, e, o fato de se tornarem, de certa forma, responsáveis pelo desenvolvimento econômico das nações. Assim, as IES se encontram submetidas ao modelo neoliberal que induz a sociedade a assumir comportamentos que priorizam o aspecto econômico em detrimento de qualquer outro. É nesse cenário que o professor universitário deve se estabelecer e, ao longo de sua caminhada, construir sua prática docente, considerando as seguintes dimensões, a pessoal (sua experiência de vida), a profissional (direção que ele

estabeleceu para seu trabalho) e a institucional (as circunstâncias dos locais em que trabalha ou trabalhou). Considerando essas dimensões elencaremos alguns desafios que os professores enfrentam em sua profissão, apontados por ISAIA (2006).

O primeiro desafio está relacionado com a dimensão pessoal que se configura no desafio do aprender a ser docente, com se dá o processo de ensinar o aluno a aprender de modo que a preparação das aulas pode vir a ser entendida como uma busca constante para a transformação de velhos conteúdos em assuntos interessantes e atualizados. Isso requer do docente motivação e criatividade. Infelizmente, na maioria das vezes o profissional não percebe que esta aprendizagem faz parte de sua formação e que acontece através do processo de interação e articulação com a comunidade acadêmica. Nesse sentido, pode-se falar em aprendizagem compartilhada, “no processo construído de ser professor do ensino superior, em que docentes e alunos constroem, por meio de uma aprendizagem colaborativa, conhecimento profissional compartilhado” (ISAIA, 2006, p. 77). É evidente a importância de o docente considerar a “aprendizagem compartilhada” como parte integrante do processo de sua formação, que irá refletir uma ação conjunta com os alunos na elaboração do conhecimento de modo participativo.

Outro desafio diz respeito à dificuldade de se incorporar, na prática docente uma didática que auxilie no processo de transformar o conhecimento científico em acadêmico, de maneira que possa ensiná-lo para públicos diferenciados mesmo estando na condição de não ter experiência vivenciada naquela determinada área. Esta problemática está intimamente ligada à formação do docente do Ensino Superior que, assim como professores de outros níveis de ensino, devem refletir sobre sua prática, sobre sua atuação em sala de aula, analisando tanto os aspectos individuais quanto os coletivos. Compreender a sala de aula com um lugar em que o aluno e o professor interagem para alcançar com eficácia o processo de aprendizagem, como debater, pesquisar, solucionar dúvidas, ou seja, entender o ambiente da sala de aula como um espaço coletivo e diferenciado.

Por fim, a autora destaca o desafio que envolve a questão da valorização da profissão docente, no que diz respeito à determinação de seus direitos e deveres nos seus ambientes de trabalho. São muitos os desafios vivenciados pelos docentes do Ensino Superior, por este mesmo motivo é de suma importância que esse profissional tenha o compromisso de realizar seu trabalho de forma ética e a que construa a plena consciência de seu protagonismo na formação de seus alunos.

Saberes e habilidades do “bom professor”

No final do século XX e início do século XXI, os avanços científicos e tecnológicos trouxeram mudanças significativas na sociedade, influenciando a disseminação da informação, as relações sociais, dentre outros aspectos. Tais mudanças “ultrapassaram os muros” e adentraram no cotidiano escolar, mudaram a comunicação e relação entre educador e educandos, comunidade e instituição educativa, relação com o conhecimento, práticas educativas, etc. Aliado a isso, a sociedade foi lançando para os ambientes educacionais muitas atribuições, antes desconhecidas e assumidas por outras instituições sociais. Nesse contexto, o professor deparou-se com um ambiente mutante e repleto de situações conflitantes. Diante de tantas demandas, como ser um “bom professor”?

Definir o “bom professor” não é uma tarefa fácil. Muitos estudiosos já tentaram elucidar quais saberes, habilidades ou disposições tais profissionais seriam portadores. Cunha (2006) alerta que o conceito de “bom

professor” deve ser compreendido vinculado a um tempo e a um lugar, e, por ser construído historicamente, é possuidor de caráter ideológico por representar uma ideia edificada socialmente. Na pedagogia tradicional, por exemplo, o “bom professor” era o depositário de conhecimentos, uma autoridade a ser respeitada e um modelo a ser seguido. A ele cabia transmitir conhecimentos e aos educandos recebê-los passivamente. Na pedagogia moderna, o foco sai do conhecimento para o aluno.

Para Nóvoa (1997, p. 37), “a pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema”. O “bom professor” passa a ser um facilitador da aprendizagem, alguém que, posicionado entre o aluno e o conhecimento, tem como função mediar o encontro do primeiro com o segundo.

Na atualidade, a discussão sobre o tema extrapola a questão do desenvolvimento cognitivo do educando. O docente da atualidade é aquele que, além da flexibilidade, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, sabe que o importante não é somente o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento humano, o respeito às diferenças e a convivência solidária. A função do professor contemporâneo vai além de uma transmissão de saberes, buscando proporcionar aos seus alunos a reflexão, o desenvolvimento da ética, da moral e a contemplação do conhecimento. Tardif e Lessard (2008, p. 31) apontam a dimensão do ato de ensinar na contemporaneidade: “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.”

A inserção das tecnologias da comunicação e da informação modificou e adicionou novos atributos ao “bom professor”. Todavia, neste estudo direcionaremos o nosso “olhar” para o que Nóvoa (1997) chama de (pré)disposições, que não são naturais, mas construídas, para ser um “bom professor”. Este autor aponta algumas características do que definem o “bom professor”, a saber: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

É imprescindível ao docente a busca constante do conhecimento, para tanto, deve estar sempre disposto a aprender. Urge conhecer bem aquilo que se ensina. Como possibilitar que outros tenham acesso e produzam conhecimento, se não conhecemos? O educador precisa conhecer e se aprofundar na sua área de atuação para partilhar com outros e refletir acerca da sua prática, respeitando os alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado por meio da educação embasada na pesquisa.

A segunda disposição elencada pelo autor diz respeito à cultura profissional. No processo de construção da identidade docente, a experiência dos colegas, o conhecimento e “ações” na instituição contribuem, sobretudo, para a reflexão dos professores sobre as razões e as consequências daquilo que fazem, os desafiam a melhorar as suas práticas e a repensar no que é ser professor.

De acordo com Nóvoa (1997) a terceira disposição é o tato pedagógico. Na era da informação e comunicação, o professor deve estar sensível às necessidades individuais de sua sala, entendendo que cada aluno assimila o saber de forma diferente. Necessário se faz o re-repensar de sua prática pedagógica, estando, sempre, disposto a aprender a aprender. Para que ocorra em sala de aula uma sintonia entre professor e aluno, o docente precisa estar atento às singularidades desses alunos, seu universo cognitivo e cultural. Conviver não é fácil, e, muitas vezes, dentro de uma sala de aula é uma tarefa difícil. Um profissional comprometido, que não se detém somente aos programas estabelecidos, cria momentos de ensino e aprendizagem participativos tornando-se um mediador entre o conhecimento e o aluno.

A docência universitária é a profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e aluno no confronto e na conquista do conhecimento (PIMENTA, 2008, p. 55).

Saber trabalhar em equipe é outra disposição primordial para o “bom professor”. A figura do “outro” se constitui num fator imprescindível para o desenvolvimento humano e indispensável na relação educativa.

Quando refletirmos acerca do docente universitário, fica evidente como o seu exercício profissional é solitário. Entretanto, o sucesso de sua atuação é condicionado ao apoio de seus pares, a competição se faz presente nas mínimas oportunidades e rituais no ambiente acadêmico. Para sobreviver a isso, faz-se necessário uma ação coletiva dos professores para que o trabalho caminhe em direções objetivas e competentes, compreendendo que o trabalho coletivo enriquece as ações e contribui para uma intervenção conjunta nos projetos da instituição. “O trabalho em equipe e o trabalho interdisciplinar se revelam importantes. Quando as decisões são tomadas em conjunto, desfavorece, de certa forma, as resistências às mudanças, e todos passam a ser responsáveis para o sucesso da aprendizagem na escola” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Urge ao educador ter compromisso social, última disposição apontada pelo autor. O compromisso do professor, com seus alunos, compreende muito além da transmissão dos conteúdos disciplinares, adquire um cunho social ao ampliar sua responsabilidade para com a formação moral e ética dos educandos, pois uma das principais razões de educar é a transmissão de valores, é possibilitar aos alunos “caminhos” nunca pensados, diante da situação de carência e falta de oportunidades a que muitos estão inseridos. No tocante a essa questão, Nóvoa (1997, p. 45) é enfático:

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente.

A formação no Ensino Superior não se limita apenas à aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas vincula-se, principalmente, à mudança através da aquisição do conhecimento crítico, a fim de capacitar o aluno para realização de processos que exijam o pensar de um profissional, inserido numa sociedade complexa e globalizada. Outras habilidades, competências ou disposições requeridas para o exercício eficaz da docência que caracterizariam o “bom professor,” na atualidade, poderiam ser elencadas. Todavia, diante de um mundo em constante transformação, torna-se imprescindível que o educador seja, antes de tudo, alguém aberto a mudanças e que esteja em constante reflexão sobre sua ação, no intuito de se aproximar, paulatinamente, de uma prática pedagógica que fomente momentos significativos de aprendizagem.

A maneira como determinada sociedade, ou grupos sociais, ou ainda, os próprios alunos compreendem o fazer docente é fruto das interações, vivências e transformações no contexto no qual estão inseridos. Para o entendimento de como universitários concebem o “bom professor”, questão orientadora deste estudo, nos reportamos à Teoria das Representações Sociais, sobre a qual apresentamos, a seguir, alguns apontamentos.

A Teoria das Representações Sociais

A expressão representação social refere-se uma área de estudo e de pesquisa relacionada, quase sempre, à Psicologia Social. Porém o conceito de representação social ou representação coletiva, na realidade, tem sua origem na Sociologia e na Antropologia, com Durkheim e Lévi-Bruhl, quando foi empregado para a elaboração de teorias sobre o pensamento mítico e a religião (GUARESCHI, JOCHELOVITCH, 1998). Foi Serge Moscovici que trouxe para o campo da Psicologia Social o conceito de representação social, em pesquisas que realizou na França, no período de 1955-1960, tratando essa área de estudo como uma interface entre Psicologia Social e Sociologia do Conhecimento.

Anteriormente a Moscovici, Durkheim havia empregado a expressão *representação coletiva* para indicar a prevalência do pensamento social (ou grupal) sobre o pensamento individual. A representação individual seria um fenômeno simplesmente psíquico. Por sua vez, a representação coletiva não se reduziria apenas ao somatório das representações individuais de uma sociedade. Ela iria mais além, seria algo próximo da ideologia, do mito, e representaria a primazia do social sobre o individual. Segundo Durkheim, competiria à Psicologia Social estudar a dinâmica das representações coletivas, como elas se fundem, se diferenciam, se atraem e se excluem.

Moscovici, estudando a questão, considerou as representações sociais como fenômenos com função simbólica, mas também com poder de construção do real. Expressando-se por palavras e, ou a partir de sua “visão” das coisas, da sua maneira de considerá-las, as pessoas estariam interpretando os acontecimentos, formando a sua opinião e passando a atuar nessa conformidade. Tomada em si, uma representação se compõe de figuras (ou imagens) e de expressões socializadas que, pelo uso, se tornam comuns. Pode-se dizer, então, que a representação carrega consigo um ingrediente passivo, como que um reflexo ou uma projeção de algo que é captado e alojado no cérebro, e também um ingrediente ativo, na medida em que a representação não só reproduz, mas também remodela a imagem projetada que veio do exterior, reconstruindo-a num contexto de valores, de noções e normas próprias daquele que captou a projeção. Portanto, representação, é sempre uma re-representação ou uma re-apresentação de algo ou de alguém, é um trazer novamente ao presente algo que estaria alojado no cérebro e é transformada, porque ela é dinâmica, plástica, dotada de potencial agregador e sintetizador.

Segundo Moscovici (2003, p. 50), as representações sociais “são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo.” Minayo (1998) esclarece que as representações sociais determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e estabelecem condutas que são aceitáveis ou desejáveis. É através das palavras, sentimentos e condutas institucionalizadas que as representações sociais se manifestam e é pela difusão dos conhecimentos, através dos meios de comunicação e das organizações sociais, que a teoria e as experiências vão se modificando. De um modo geral, podemos considerar representação social como um conjunto de proposições, reações e avaliações, pertinentes a certos pontos (aspectos) emitidos por um coletivo de sujeitos durante uma conversa ou durante a realização de uma pesquisa. Porém, essas proposições, reações, avaliações se organizam de diferentes maneiras, em função das culturas, grupos ou classes de onde provêm. Haverá assim, tantos universos de expressão quantos forem os grupos, culturas ou classes consideradas.

A Educação tem sido um campo em que a noção de representação social tem sido ampliada. É possível encontrar um número significativo de estudos que fazem uso das representações sociais na Educação. As representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana. Nesse processo de “reapresentação”, são acionados conhecimentos de um universo ao qual Moscovici (2003) chama de “consensual”, constituído de informações, normas, valores, crenças, etc.

Aspectos metodológicos

Este estudo é de natureza qualitativa, pois suas questões evidenciam realidades que não poderiam ser analisadas e compreendidas através de dados brutos, objetivos, próprios de uma abordagem estritamente quantitativa. Para Minayo (2007, p. 57), as “abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”.

Fizeram parte deste estudo 30 (trinta) estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus Itapetinga*, sendo 10 (dez), do curso de Pedagogia, 10, do curso de Química e, 10, do curso de Zootecnia. A composição da amostra de alunos foi aleatória, considerando a concordância em participar do estudo. A escolha dos cursos, entretanto, teve como critério o pertencimento a áreas de conhecimentos distintas (Ciências Humanas, Exatas e Agrárias) o que tem possibilitado um interessante estudo comparativo das representações sociais dos estudantes participantes da pesquisa.

Apreender representações sociais destes discentes sobre o “bom professor” universitário foi a questão primordial deste estudo. E a tarefa de coletar informações a esse respeito foi desenvolvida através da realização de entrevistas semi estruturadas. Após a aquiescência dos entrevistados, foram gravadas e, posteriormente, transcritas, para análise dos relatos e apreensão das representações. Para a análise dos depoimentos, recorreremos à técnica de processamento de dados, utilizada para a elaboração do Discurso do Sujeito Coletivo.

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de processamento de dados qualitativos com vistas à obtenção e descrição do sentido das opiniões ou representações coletivas. No DSC, as opiniões coletivas se apresentam sobre a forma de um conjunto de discursos ou depoimentos coletivos, que expressam, de forma ao mesmo tempo qualitativa e quantitativa, as opiniões de uma dada coletividade. A obtenção dos DSCs é um processo complexo, subdividido em vários momentos, efetuados por meio de uma série de operações realizadas sobre o material verbal coletado nas pesquisas. Para que se produzam os DSCs, são necessários quatro operadores, a saber: expressões-chave; ideias centrais; ancoragens e os DSCs, propriamente ditos. As *expressões-chave* são trechos selecionados do material verbal, que melhor expressam seu conteúdo, pois revelam a essência do depoimento. As *ideias centrais* são fórmulas sintéticas que descrevem o(s) sentido(s) presentes nos depoimentos de cada resposta e, também, nos conjuntos de respostas de diferentes indivíduos, que apresentam sentido semelhante ou complementar. As *ancoragens* são como as *ideias centrais*, fórmulas sintéticas que descrevem não mais os sentidos, mas as ideologias, valores, crenças, presentes no material verbal das respostas individuais ou nas respostas agrupadas sob a forma de afirmações genéricas destinadas a enquadrar situações particulares. Na metodologia do DSC, considera-se que existam *ancoragens* apenas quando há, no material verbal, marcas discursivas explícitas dessas afirmações genéricas.

A construção dos DSCs é obtida pela reunião das expressões-chave presentes no material verbal (por exemplo, nas diferentes respostas a uma mesma questão de pesquisa), que têm ideias centrais ou ancoragens de sentido semelhante ou complementar. Esses discursos são redigidos na primeira pessoa do singular, para marcar expressivamente a presença do pensamento coletivo na pessoa de um sujeito coletivo de discurso (LEFÈVRE, 2005).

Essa metodologia foi proposta como alternativa de enfrentamento dos problemas relativos à análise qualitativa e quantitativa de pesquisas de opinião, que findam em negligenciar a discursividade. Seus idealizadores buscaram responder ao desafio de expressar o pensamento ou a opinião coletiva, respeitando a sua dupla condição qualitativa e quantitativa. A primeira diz respeito ao próprio discurso, e a segunda se expressa na frequência de compartilhamento de discursos entre os indivíduos. O discurso do sujeito coletivo é um discurso síntese, originário dos fragmentos individuais reunidos por similaridade de sentido. É elaborado na primeira pessoa do singular porque, segundo seus idealizadores, é a forma mais apropriada para simbolizar um hipotético sujeito coletivo único, ao contrário da primeira pessoa do plural, que destaca um “nós” que marca mais uma oposição ao “eles” do que uma inclusão dos demais entes sociais em uma categoria coletiva.

Análise dos dados

Para produzir os discursos coletivos que expressam os sentidos atribuídos ao “bom professor pelos participantes da pesquisa, debruçamo-nos sobre os relatos enunciados diante do seguinte questionamento: *Como você define o “bom professor”? Que (quais) característica(s) esse professor é portador?*

Após a transcrição e análise dos depoimentos, o passo seguinte consistiu em identificar e agrupar as ideias centrais e as ancoragens de mesmo sentido ou sentido complementar e denominar cada um dos agrupamentos. Para tanto, selecionamos a ideia central ou ancoragem que expressava da melhor forma, todas as ideias centrais e ancoragens de mesmo sentido. Concluída essa classificação, chegamos a um total de três agrupamentos, a saber: prática docente diferenciada; adequado manejo de sala de aula (didática); e, envolvimento com a pesquisa. A maioria dos depoimentos revelou representações sociais acerca do “bom professor” associadas às características relativas ao ato de ensinar, como pode ser constatado nos DSCs apresentados, a seguir:

Ideia Central: O “bom professor é aquele que possui uma prática docente diferenciada.

DSC 1- Alunos de Química:

“O “bom professor” tem que buscar maneiras de fazer com que o aluno chegue ao aprendizado. Também não tem que dar tudo nas mãos, tem que apontar caminhos, tem que incentivar o aluno. “O bom professor é aquele que leva o conhecimento de forma diferenciada, que não fica só nos limites das em quatro paredes, que não fica só no laboratório, mas que mostre algo diferente para o aluno.”

DSC 2 - Alunos de Pedagogia:

“Pra mim, o “bom professor” é aquele que possibilita ao aluno um crescimento no campo intelectual, que faz uma práxis de verdade e desperta o querer mais, além de estar sempre se atualizando. É aquele que contribui com criatividade, inovação para que o aluno aprenda. Sua aula é diferente!”

DSC 3 - Alunos de Zootecnia:

“Eu vejo o “bom professor” como aquele que oferece incentivo aos seus alunos, que demonstra paixão pelo que fa!. Geralmente, suas aulas são “bacanas, divertidas e proveitosas. O “bom professor” tem compromisso com o meio social.”

Os DSCs (1, 2 e 3) revelam proximidade no forma de conceber o “bom professor” como aquele que apóia e valoriza o processo educativo e formativo dos seus educandos. Essa concepção é consoante com o que diz Garcia (1999) ao estabelecer um perfil desejável do docente universitário. Para o autor, as dimensões cognitivas (níveis de pensamento promovidos nos alunos), socioemocional (críticas, elogios, iniciação, resposta), substantiva (conteúdo das aulas) e comunicativa (linguagem, clareza, fluidez, expressividade) devem ser consideradas. Ainda propõe que, além dos conhecimentos específicos, os professores têm de alargar habilidades de cognitivas e de comportamentos tais como a capacidade de avaliação, de resolução de conflitos, análise do contexto, além da compreensão, perante a diversidade cultural, de aspectos do currículo oculto e do currículo em ação.

Ainda que revelem similitudes em relação aos primeiros DSCs apresentados, por considerar peculiaridades, essencialmente, distintas, são expostos, na sequência, os discursos que expressam as representações sociais acerca do “bom professor” universitário como aquele que demonstra um manejo adequado da sala da aula (didática eficaz).

Ideia Central: O “bom professor é aquele que demonstra um manejo adequado da sala da aula.

DSC 4- Alunos de Química:

“Eu acho que o “bom professor é aquele que sabe ensinar, que tem uma boa didática para passar o conteúdo. O “bom professor” é aquele sabe passar o conteúdo de modo simples e fácil de aprender. Ele tem domínio do conteúdo e sabe explicar, tem o manejo na sala. Esse professor está sempre à procura de outros métodos, outros recursos pedagógicos e didáticos para atender as necessidades de seus alunos.”

DSC 5- Alunos de Pedagogia:

“Ser ‘bom professor’ é ser qualificado, que além de teoria, mostre uma boa didática para poder ministrar suas aulas. Suas aulas são organizadas e seqüenciadas porque seu planejamento e metodologia atendem aos alunos. Enfim, o “bom professor” tem uma boa didática. Infelizmente, temos professores, que possuem alta titulação, mas não tem uma boa didática.”

DSC 6- Alunos de Zootecnia:

“O ‘bom professor’ tem didática boa para ensinar o aluno e almeja tornar melhor o desempenho de seus alunos. Por isso, consegue interagir com todos os alunos ou, pelo menos, com a maioria deles durante a aula. Ele explica bem. Eu acho que instituição precisa fazer atividades para o professor melhorar a sua didática. O professor deve observar a turma, pois cada turma tem um desempenho diferente, então ele tem que ver qual prática e didática seria mais adequada para aquele. A didática de muitos professores não é boa, a área pedagógica é muito defasada e isso prejudica aos alunos.”

As lacunas na formação pedagógica do professor universitário ficam evidentes nos DSCs (4, 5 e 6), no quais, a maioria das críticas revela a “falta de didática”. O professor universitário, com o de qualquer outro nível, precisa de concretos conhecimentos na área em que leciona, mas também, de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz.

Vários autores vêm chamando atenção sobre o necessário enfrentamento dos problemas didáticos no Ensino Superior (PIMENTA, 2008; CUNHA, 2006; ISAIA, 2006 e MASSETO 1998), a exemplo. Focalizando aspectos distintos seus estudos sugerem a investigação aos problemas pedagógicos deve levar cada docente a fazer uma autocrítica, a tomar consciência de suas responsabilidades, a repensar a maneira como desempenha suas funções e a fazer experiências pedagógicas que visem aperfeiçoar os diversos tipos de atividades que caracterizam tais funções, em particular, as voltadas à sistematização e transmissão do saber, sem olvidar das responsabilidades propriamente educativas.

Ideia Central: O “bom professor” é aquele que se envolve com atividades de pesquisa.

DSC 7- Alunos de Química:

“O professor deve trabalhar nas dificuldades da classe e fazer com que o aluno as supere. Para isso, o docente deve estar envolvido com o meio acadêmico, com as pesquisas, mais engajado no curso, no colegiado. O professor pesquisador também está sempre em congressos buscando aprimorar suas habilidades.”

DSC 8- Alunos de Pedagogia:

“Ser pesquisador, se atualizar sempre. O “bom professor” te oferece o conhecimento nos três pilares: através do ensino, da pesquisa e da extensão. Para mim “o bom professor” é aquele que possibilita o aluno um crescimento intelectual, na criatividade e inovação, capacidade de raciocínio, imaginação, liderança e domínio da tecnologia, saber dar aula e fazer o aluno pesquisar.”

DSC 9- Alunos de Zootecnia:

“O ‘bom professor’ é dinâmico e incentiva a pesquisa, fala sobre outras bibliografias. Ele faz atividades em sala de aula, práticas em laboratório e seminários, ele trás o conteúdo para o nosso cotidiano. Esse professor se interessa pelas outras atividades acadêmicas: extensão, e a pesquisa, pois não se limita apenas a sua disciplina. Um “bom professor” tem bom desempenho na aula teórica e sabe relacionar a teoria à prática porque tem o conhecimento científico, prático e teórico, união dos três faz um “bom professor.”

Os DSCs (7, 8 e 9) relevam representações sociais acerca do “bom professor” vinculadas ao desempenho de atividades de pesquisa e extensão, além do ensino. André (2006) salienta que a pesquisa é um elemento essencial para a formação e atuação docente, além de estar presente na literatura educacional e em textos oficiais importantes. A formação do professor pesquisador pode oferecer qualidades ao docente para assumir a sua própria realidade como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (NÓVOA, 1997).

Considerações Finais

A realização do estudo permitiu o conhecimento das representações sociais de alunos da UESB acerca do “bom professor”. Para os universitários, participantes do estudo, o “bom professor” é aquele que possui uma prática docente diferenciada, ou que possui uma boa didática, manifesta no manejo adequado da sala de aula ou ainda, aquele que se envolve com outras atividades acadêmicas, enfatizando, sobretudo, a pesquisa.

A investigação também revelou a carência da formação pedagógica de professores como aspecto comprometedor da aprendizagem e desempenho dos discentes o que sugere a reflexão, e o enfrentamento da questão na instituição estudada.

Referências

- André, Marli Eliza Dalmazo (2006). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 5 ed. Campinas: Papirus.
- Cunha, Maria Isabel da (2006). O “bom professor” e sua prática. São Paulo: Papirus.
- Garcia, Carlos Marcelo (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Guareschi, Pedrinho & Jovchelovitch, Sandra (1998). Textos em representações sociais. Petrópolis: Editora Vozes.
- Isaia, Silvia Maria de Aguiar (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In Ristoff, Dilvo & Sevegnani, Palmira. Docência na Educação Superior (pp. 47-63). Brasília: INEP, 2006.
- Lefèvre, Fernando & Lefèvre, Ana Maria C. (2005). Discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul, RS: EducS.
- Masseto, Marcos Tarcísio (1998). Docência na Universidade. Campinas: Papirus.
- Minayo, Maria Cecília de S. (1998). O conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica. In Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (1998). Textos em representações sociais (pp. 35-49). Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- Minayo, Maria Cecília de S. (2007). O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC.
- Moscovici, S. (2003). Representações sociais - investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes.

Nóvoa, António (1997). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote.

Pimenta, Selma G. & Anastasiou, Lea das G. (2008) Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2008). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.

Lembranças do início da vida de professor universitário

Leila Inês Follmann Freire³⁴³, Carmen Fernandez³⁴⁴

Resumo

As pesquisas sobre o professor do ensino superior, o início de sua trajetória profissional e o seu desenvolvimento pessoal ainda avançam timidamente se comparadas àquelas envolvendo outros níveis de ensino. Mesmo assim, pesquisas neste nível vem aumentando a cada década e reforçam a necessidade de se explorar a situação do docente universitário e detalhes do seu trabalho cotidiano, a fim de contribuir para a melhoria da formação ofertada neste nível de ensino.

Das proposições teóricas do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983, 2004) adotamos como eixo central das análises desenvolvidas neste trabalho a noção de Campo, entendido como um espaço estruturado de posições ou postos, em que cada agente tem diferentes 'poderes', dependentes de sua posição no campo e dos tipos de capital que possui. Todo campo, possui suas lutas internas, seus jogos de força e poder e são as diferentes forças do campo que o mantém organizado e também legitimam muitas de suas práticas.

Diante disso, alguns questionamentos norteiam esta investigação: Como é o início da experiência de professores universitários na docência no ensino superior? Há diferenças nessas vivências iniciais entre aqueles que tiveram experiências docentes anteriores à docência universitária? Quais as relações entre os diferentes agentes (instituição, alunos e professor) presentes nesse processo? O objetivo deste trabalho é apontar como os diferentes agentes do campo educacional, em particular do ensino superior, são percebidos pelos docentes e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão.

Este trabalho insere-se numa pesquisa maior sobre a influência da ação formativa de professores do ensino superior na prática de ensino de seus licenciandos. Aqui foram utilizados dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 professores de uma universidade pública do estado do Paraná, Brasil. As entrevistas foram conduzidas com características do método biográfico em que os professores contaram, entre outras coisas, como foi o início na docência universitária. A pesquisa tem caráter qualitativo, os dados foram organizados para cada professor a partir de um perfil mínimo estabelecido para cada entrevistado e foram analisados com base na metodologia de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2003).

Dos 10 professores participantes, somente 3 não haviam tido nenhuma experiência como docentes antes de ingressarem na docência no ensino superior e 7 haviam tido experiências em outros níveis de ensino. A maioria dos professores aponta que teve muitas dificuldades ao ensinar num curso de graduação relacionadas à gestão de classe, ao relacionamento com colegas de trabalho, ao pouco domínio dos conhecimentos a ensinar, à insegurança de não conseguir expressar didaticamente tudo que sabem sobre um conteúdo específico, entre outras. Alguns exemplos de como superar essas dificuldades foram apontados pelos professores e estão relacionados à dedicação ao planejamento das ações didáticas, ao envolvimento com colegas de trabalho para discussão de ações em sala de aula e apoio mútuo, ao envolvimento com diferentes agentes institucionais, ao esforço pessoal e à aprendizagem propiciada pela experiência.

³⁴³ Universidade de São Paulo – Programa Interunidades de Ensino de Ciências – IQ/IF/IB/FE; carmen@iq.usp.br

³⁴⁴ Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

As principais conclusões do trabalho apontam para características próprias, tensões e dificuldades do microcampo do trabalho docente do professor do ensino superior em início de carreira.

Introdução

O cargo de ‘professor do ensino superior’ abarca uma série de profissionais, entre eles aqueles que formam futuros professores, aqueles que formam profissionais liberais, que formam os bacharéis e tecnólogos. Todos os docentes que atuam nas instituições de ensino superior devem ter uma formação mínima, exigida por lei. No Brasil, essa formação necessária para atuar como docente no magistério superior está definida no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e aponta que *“far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”* (BRASIL, 1996).

Mizukami (2002) retrata a preocupante situação da formação de professores do ensino superior brasileiro: a formação dos docentes para atuar nesse nível de ensino é bastante tímida, ficando, quase sempre, a cargo das universidades oferecer as oportunidades de formação para a docência. A CAPES³⁴⁵, a partir da Portaria N.º 52, de 26 de setembro de 2002, oficializou o Estágio Docência, como uma forma de docência orientada aos pós-graduandos, mas apenas aos bolsistas daquela agência financiadora. Embora seja uma iniciativa isolada, aponta para uma preocupação que vem crescendo no meio acadêmico.

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que muitas vezes os professores do ensino superior das diferentes áreas preferem ser identificados como profissionais autônomos: físico, advogado, médico ou professor universitário, pois o título de professor de Física, Direito, Medicina ou de qualquer outra área do conhecimento, sozinho, parece sugerir uma identidade menor. *“Essa questão aponta para a problemática profissional do professor de ensino superior, tanto no que se refere à identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional”* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002:36).

Para Behrens (2001) na docência universitária, podem-se encontrar quatro grupos de professores: 1) profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; 2) profissionais liberais que se dedicam ao magistério algumas horas por semana; 3) docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam tanto no ensino básico quanto no superior; e 4) profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Segundo a autora, são os que atuam no primeiro grupo que se envolvem mais efetivamente com alunos (eu diria que por um período maior da formação inicial destes, se comparados aos outros grupos listados pela pesquisadora), com os seus pares, com o departamento e a instituição, e são os responsáveis pela maior parcela das publicações científicas utilizadas no meio acadêmico. Por outro lado, muitos professores deste grupo ensinam o que nunca experienciaram. Para Oliveira (2008), muitas vezes essa *“situação agrava-se quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua própria formação, tão-somente repassando conhecimentos”* (p.22).

Há mais de 55 anos, concluiu-se, em uma conferência da *American Council on Education*, que o *“professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por*

³⁴⁵ Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos participantes da pesquisa e dos colegas de trabalho daqueles professores.

qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competências e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão” (BALZAN, 1997:1).

Sem desconsiderar a necessidade e o valor da titulação para a formação profissional dos docentes do ensino superior, é necessário considerar que há outros aspectos tão ou mais fundamentais que a qualificação *stricto sensu*. Oliveira (2008:33) aponta que *“um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino superior”*. Ao defender uma dissertação ou tese, comprova-se a habilidade de conduzir uma pesquisa e dissertar sobre ela e não, necessariamente, as habilidades e conhecimentos para ser um docente.

Por outro lado, há os que superam suas dificuldades e aprimoram seus conhecimentos e competências, tornando-se autodidatas em função do interesse e do entusiasmo que os envolve no exercício da profissão. Diria que estes são os formadores que se identificam com sua profissão.

Pimenta e Anastasiou (2002:77) defendem a ideia de que o processo identitário constrói-se pelo significado que cada professor *“confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”*. Porém, Nóvoa (1995) alerta que esse é um processo que necessita de tempo para refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças.

O objetivo deste trabalho não é discutir os aspectos da construção da identidade docente, pois para isso seria necessário um escopo teórico maior e um olhar direcionado para os diferentes aspectos da identificação profissional, especificamente da profissionalização docente. No entanto, ao querer entender como os diferentes agentes do campo educacional, em particular do ensino superior, são percebidos pelos docentes e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão, é preciso compreender que *“o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência”* (ZABALZA, 2004:141), mas é construído em contato com o ambiente e os diferentes agentes envolvidos no trabalho profissional.

Assim, considerar as tensões decorrentes da cultura organizacional da instituição (ZABALZA, 2004), principalmente o estilo de direção e gestão, a legislação e o contato com instâncias reguladoras do trabalho docente, além, é claro, dos agentes presentes nas situações de ensino dos professores universitários (os alunos) e os dilemas relativos ao ensino de conteúdos específicos, parece-nos fundamental para compreender como os professores gerenciaram e superaram suas dificuldades no início da carreira universitária.

Para compreender as tensões e dificuldades dos docentes, entendidos como constituintes de um espaço social específico, que tem suas características próprias (que, inclusive, o diferencia do espaço social da escola básica, principalmente no que tange ao reconhecimento social e as exigências burocráticas e de trabalho – aliar ensino, pesquisa e extensão, por exemplo), nos aproximamos do referencial teórico de Bourdieu, no que diz respeito à noção de Campo. Essa noção será brevemente explicitada na sequência do texto.

A Noção de Campo em Pierre Bourdieu

Nas obras do sociólogo Pierre Bourdieu, uma das noções centrais é a de Campo. As discussões sobre o Campo entrelaçam-se com outras noções como as de Capital e Habitus e perpassam suas obras em diversos momentos, abordando as mais diversas áreas: moda, literatura, ciência, religião, casamento, educação, política, entre outras. O campo é um espaço social que possui uma estrutura particular, com objetivos específicos, que funciona de forma relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais. Ao definir um Campo, Bourdieu (2004:20) se refere a um *“universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”*. Ainda em relação ao campo, o autor diz que são *“espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”* (BOURDIEU, 1983:119).

Cada campo é um recorte da sociedade, formado pela afinidade ou pela diferenciação de interesses dos seus agentes, que partilham o mesmo sentido de jogo de modo a viabilizar uma luta pelo poder simbólico em disputa no campo. Esse mesmo sentido de jogo, definido como as ‘paradas em jogo’, os objetos de disputa, aquilo que é considerado valioso no campo, é o que o sustenta. Esses interesses comuns são percebidos por quem faz parte daquele campo e não o são *“por alguém que não tenha sido construído para entrar nesse campo (cada categoria de interesses implica indiferença perante outros interesses, outros investimentos, assim votados a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou sublimes, desinteressados)”* (BOURDIEU, 1983:120).

É comum a analogia do campo com um jogo, com suas regras, criadas pelos seus jogadores, mas que nem sempre são claras a todos que participam do jogo. Alguns agentes ou instituições são capazes de criar ou alterar as regras e o fazem por conta do capital que possuem e da posição que ocupam no campo. Assim, ocorre uma luta constante entre os agentes do campo que detêm maior quantidade de capital e ditam as regras do jogo, as normas do campo e definem qual é, num dado momento, o conjunto de objetos importantes para o campo. Do outro lado há os que ameaçam a posição dos dominantes conquistando capital suficiente para se fazer importante.

A luta entre os agentes que possuem diferentes capitais é comum e determina o estado do campo em cada momento. Descrever um campo como um mundo físico, comportando as relações de força e as relações de dominação, implica em tensões presentes naturalmente nele. E são essas lutas e jogos de interesse que geram tensões próprias de cada campo e acontecem em torno da posição de cada um no campo e dos interesses comuns e específicos que cada agente tem. Considerando que

(...) os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil (BOURDIEU, 2004:24),

podemos inferir que as disputas e os interesses em cada campo dependem também da posição que cada agente ocupa e do seu poder no campo. Essa diferença de capital e de posição gera tensões entre os agentes e no próprio campo que vão dando novas configurações a esse espaço social e criando novas regras de convivência. Para o autor,

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (BOURDIEU, 1983: 120-121)

Montagner e Montagner (2011) fazem uma analogia do campo com um fractal, pois assim como na estrutura de um fractal, a estrutura construída historicamente num campo permanece e se reproduz, assumindo formas levemente diferenciadas de acordo com as oposições e confrontos que ocorrem.

Problemática de investigação

Levando em conta as características de um campo propostas por Bourdieu, consideramos o conjunto de professores do ensino superior e suas relações profissionais com estudantes e a própria instituição em que trabalham como membros de um campo. O funcionamento do campo social da docência universitária tem suas próprias regras de funcionamento, diferentes posições determinadas em função do capital que possuem os agentes, um habitus de classe coletivo, ações que permeiam a prática profissional que se reproduzem historicamente e tensões que reorientam as ações dentro desse espaço social.

Nesse contexto, alguns questionamentos norteiam esta investigação: Como é o início da experiência de professores universitários na docência no ensino superior? Há diferenças nessas vivências iniciais entre aqueles que tiveram experiências docentes anteriores à docência universitária? Quais as relações entre os diferentes agentes (instituição, alunos e professor) presentes nesse processo? Diante disso, temos por objetivo apontar como os diferentes agentes do campo educacional, em particular do ensino superior, são percebidos pelos docentes e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão. Doravante chamaremos este espaço social de Campo da Docência Universitária.

Desenho metodológico da pesquisa

Este trabalho insere-se numa pesquisa maior sobre a influência da ação formativa de professores do ensino superior na prática de ensino de seus licenciandos. Aqui foram utilizados dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 professores de uma universidade pública do estado do Paraná, Brasil. As entrevistas foram conduzidas com características do método biográfico e foram gravadas em áudio, transcritas e o seu conteúdo revisado pelos entrevistados que autorizaram a utilização dos dados para a pesquisa acadêmica.

A pesquisa tem caráter qualitativo, os dados foram organizados para cada professor a partir de um perfil mínimo estabelecido para cada entrevistado e foram analisados com base na metodologia de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2003). As categorias de análise foram definidas a partir da análise dos dados e emergiram em função das falas dos participantes, portanto, refletem as ideias e pensamentos dos professores e não se aliam a algum referencial teórico específico.

Para garantir que seja preservada a identidade dos entrevistados, os professores serão chamados de P1, P2, P3, até o professor P10.

Perfil dos participantes

Todos os participantes da pesquisa trabalharam com a mesma turma de um curso de Licenciatura em Química (concluintes do curso em 2011) de uma universidade pública no estado do Paraná, Brasil, sendo, portanto, expoentes do atual período histórico, contemporâneos da atual geração de jovens universitários. Essa escolha possibilitou duas condições necessárias à pesquisa: vinculação a uma mesma instituição de ensino superior e convivência com os mesmos alunos de graduação. A escolha por professores universitários que atuassem numa mesma instituição e com o mesmo grupo de licenciandos favoreceu a pouca variação dos aspectos intrínsecos ao grupo de acadêmicos como a origem regional, diferenças culturais e proporcionou um nível intelectual aproximado entre os licenciandos, uma vez que todos ingressaram no mesmo processo seletivo. Além disso, a vinculação a uma mesma instituição de ensino equaliza os processos burocráticos e as cobranças institucionais sobre o professor.

Os professores P1, P2, P3, P4, P5 e P6, ministraram disciplinas da área específica de química e afins, como a física, por exemplo. P7 ministrou disciplinas pedagógicas gerais, como a Didática, e P8, P9 e P10 trabalharam com disciplinas da prática de ensino de química.

Resultados e Discussão

Para as análises fez-se inicialmente uma leitura flutuante do texto das entrevistas. Essa leitura permitiu identificar alguns núcleos de análise, um primeiro relativo às tensões e dilemas enfrentados no início da docência universitária, que foram agrupados em categorias: 1)Relacionamento com colegas de trabalho; 2)Relacionamento com alunos; 3)Relacionamento com instâncias institucionais; 4)Gestão de sala de aula; 5)Insegurança didática; e 6)Domínio dos conhecimentos a ensinar. Os três primeiros aproximam-se de aspectos de uma dimensão pessoal, enquanto os três últimos alinham-se mais à dimensão profissional (ZABALZA, 2004), embora, algumas colocações dos discursos dos professores perpassem mais de uma dimensão do trabalho docente.

Outro núcleo que evidenciamos na leitura prévia foi o das ações para superação das dificuldades encontradas no início da vida de professor universitário. Nas falas dos docentes apareceram cinco grandes grupos, chamados de categorias: 7)Envolvimento com outros agentes/instâncias institucionais; 8)esforço pessoal; 9)Experiência; 10)Discussões e planejamentos coletivos; e 11)Planejamento das ações didáticas.

Na apresentação e discussão dos resultados, trabalharemos com estes dois núcleos de modo separado, mas ao final, serão destacadas as relações pertinentes entre as diferentes categorias.

Tensões e Dilemas

A maioria dos professores aponta que passou por dilemas e tensões ao começar a trabalhar na universidade, muitas delas expressas em dificuldades de como ensinar num curso de graduação, relacionadas à gestão de classe, ao pouco domínio dos conhecimentos a ensinar, à insegurança de não

conseguir expressar didaticamente tudo que sabem sobre um conteúdo específico, entre outras. O relacionamento com os diferentes agentes do ensino superior (alunos de graduação, colegas de trabalho – professores ou técnicos – e instâncias comumente constituídas no ensino superior – colegiados, departamentos, grupos de pesquisa, comissões institucionais, etc.) também esteve presente na fala dos professores, ora apontando dificuldades encontradas, ora relatando apoio recebido.

Na categoria ‘Relacionamento com colegas de trabalho’ (com 22 trechos de entrevista dos professores P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P10), os temas que emergiram a partir das respostas dos professores se referem ao apoio recebido de colegas de trabalho (professores, técnicos de laboratório e chefes de departamento), como o empréstimo de material para disciplinas específicas; a agilidade na liberação de uso dos espaços físicos na instituição; a disponibilidade de organização de horários por parte da chefia imediata, de modo a distribuir a carga horária do professor novato durante a semana, não o sobrecarregando com muitas aulas num mesmo dia; o convite para participação em grupos de estudos por afinidade de áreas de atuação. Também, há que se ressaltar como aspecto positivo apontado pelos docentes entrevistados, a importância atribuída pelos professores iniciantes ao trabalho coletivo, considerando-o importante para seu desenvolvimento profissional, além de discursos que apontam para o aprendizado com os professores mais experientes. Isso aponta para uma das características do campo dos formadores, o jogo de posições que existe entre os seus agentes e que o que *“define a estrutura de um campo num dado momento é a estrutura da distribuição do capital científico entre os diferentes agentes engajados nesse campo”* (BOURDIEU, 2004:26). A posição de novato, aprendiz da docência no ensino superior é assumida sem muitos questionamentos em função do cabedal teórico e prático acumulado pelos professores mais experientes. Por exemplo, “eu lembro que a professora Maria³⁴⁶, que quando eu passei como efetiva, ela me chamou, pra conversar, dizendo que qualquer ajuda que eu precisasse ela estava à disposição, pra tudo” (P9). Os professores novos reconhecem aqueles mais experientes, contribuindo para a diferenciação de posições dentro de um campo. O capital acumulado pela experiência docente não é sequer questionado ou discutido, pois o mais experiente é visto como um “referencial, é um bom referencial pra isso! (...) É, eu sempre vou me espelhando um pouco nisso, eu tenho sempre um referencial em mim” (P6).

A vontade de fazer coisas novas, de assumir as tarefas rotineiras, de trabalhar com muito afinco, foi citada pelos professores como uma característica do início da docência e que era de certo modo diminuída pelos agentes mais antigos do campo. Aponta novamente para uma tensão interna, pois o interesse pelas questões próprias do campo (o trabalho do docente universitário) pode levar a um reconhecimento maior, um capital simbólico maior, o que pode fomentar a mudança nas posições do campo.

Ainda nesta categoria, duas grandes tensões foram apontadas pelos professores. A ausência de objetivos partilhados por todos os agentes, indicando que os interesses pessoais podem fomentar a luta por posições e redefini-las no campo. Embora todos sejam professores de um mesmo curso de licenciatura, os objetivos de formação podem ser concorrentes. Isso é considerado comum num campo, que vai sempre se reconfigurando, mas mantém a estrutura de posições. Em um dado momento, os agentes com menos capital (hereses) podem ascender, resultando numa troca de posições que nem sempre é bem aceita por todos os membros do campo. A dificuldade de convivência pessoal e apoio profissional dos outros professores foi um tema recorrente na fala de P4, P8 e P9. Por exemplo, na fala de P9, “por outro lado quando eu peguei [disciplina x], como efetiva, teve professores que não me... nunca tinham material, tanto

³⁴⁶ UCSAL- fydias@hotmail.com

que acabou o ano e não me deu o material e não me ajudou em nada.”. Esta disputa pelo poder (caracterizada pelo não fornecimento de apoio a um colega iniciante) parece-nos um dilema comum a qualquer campo, mas que além de caracterizar o campo dos professores do ensino superior, pode trazer consequências a outros agentes, como os alunos de graduação. Um professor que não se dispõe a partilhar seu conhecimento com um colega, não está disposto a contribuir para o desenvolvimento do campo, mas busca ‘defender’ a sua posição ao reconhecer que “*é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição*” (BOURDIEU, 2004:23). A dificuldade de relacionamento com colegas docentes mais experientes, a falta de solidariedade e o comportamento de indiferença, pode ser reflexo da exacerbação dos valores neoliberais em que a lógica predominante é o pragmatismo e o incentivo à competição individual se estabelece por meio de sistemas de avaliação externa que priorizam a ação individual, em detrimento da coletiva (CUNHA, 2005).

Na segunda categoria ‘Relacionamento com alunos’ (total de 21 trechos categorizados, de P1, P6, P7, P8, P9, P10), os professores apontam para uma relação desigual com os alunos em termos de conhecimento específico da área de formação, marcada pela superioridade do docente. Abordam essa situação como sendo a visão dos alunos e também dos professores. O conhecimento específico do conteúdo é o balizador para a detenção de maior capital cultural e gera um poder simbólico superior. A dependência dos alunos em relação ao conhecimento é grande. Por outro lado, os professores dizem que se sentem avaliados pelos alunos, “eu sei que eu só to sendo avaliada lá” (P6), percebem que são exigentes com eles, mas que também são exigidos em termos de dedicação ao trabalho de ensinar.

Dois professores (P9 e P10) apontaram a relação com os alunos como um espaço de troca de experiência e muito diálogo e ressaltaram a importância que atribuem aos alunos, não os vendo como seres submissos, mas que podem compor juntos a configuração do campo da docência no ensino superior.

Uma situação que foi apontada por dois docentes (P7 e P9) parece comum aos professores iniciantes: ser confundido com aluno (FELDKERCHER; ZANCHET, 2012). Por não terem muita diferença de idade e não serem reconhecidos como ocupantes de postos importantes dentro campo, os professores em início de carreira são confundidos com alunos e se apoiam na suposta superioridade do cargo que ocupam para manter (e, quiçá, ascender!) posições mais valorizadas. Com o passar do tempo e o ganho de capital simbólico, principalmente relacionado ao prestígio com alunos e a experiência como docentes, os professores passam a construir uma relação mais assimétrica com estes agentes do campo.

Na terceira categoria, ‘Relacionamento com instâncias institucionais’, foram alocados 8 trechos de falas dos professores. A maioria delas diz respeito à quantidade de atividades assumidas quando o professor novato chega à instituição. Os professores apontaram como uma dificuldade assumir aulas de muitas disciplinas diferentes, além da quantidade maior de aulas que o iniciante assume. A relação de quem chega à instituição é assimétrica. O professor experiente, que se envolve com atividades de pesquisa e extensão, por ocupar uma posição superior no campo, caracterizada pelo volume de seu capital, determina a estrutura do campo em proporção ao seu peso, ou seja, na distribuição de aulas, assume uma quantidade que lhe permita ter tempo para desenvolver outras atividades, além do ensino. Resta aos ingressantes a pressão de assumir responsabilidades deixadas de lado pelos agentes mais ‘poderosos’ do campo, ou seja, mais atividades de ensino. Isso foi expresso por vários professores, entre eles, P9, que diz: “eu peguei muitas disciplinas diferentes, então preparar todas aquelas aulas, na semana era pouco tempo que eu tinha, eram 20 aulas e tinha que preparar umas 8 aulas diferentes, então era muita coisa. Assim, daí aquela dificuldade,

sentia um peso em mim, o primeiro ano dando aula”. “*Os novos que entram têm de pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo (...) e no conhecimento (prático) dos princípios de funcionamento do jogo*”, o que pressupõe a “*(...) importância do investimento, em tempo, em esforços, etc., que a entrada no jogo supõe*” (BOURDIEU, 1983:121). Ser um novato na docência universitária, que chega a este espaço social sem grande prestígio e reconhecimento, implica em maior dedicação por conta de entender as regras próprias daquele campo, até possuir um capital cultural e simbólico que permita ao iniciante questionar as regras do jogo, que poderão ser mudadas de acordo com a influência que aquele agente obtiver no respectivo campo.

A categoria ‘Gestão de sala de aula’ teve 9 trechos de entrevistas de P1, P4 e P6 incluídos. Destes, seis foram da entrevista de P6, e estão relacionados às dificuldades de relacionamento interpessoal e gestão de conflitos em sala de aula e a maior exigência dos alunos de graduação em relação à isso. Por serem alunos de licenciatura, futuros professores, o docente se sentia pressionado a dar respostas mais incisivas na resolução de situações conflituosas na sala de aula e no seu modo de organizar a aula em si. Apareceram também nessa categoria situações envolvendo a necessidade de disciplinar os alunos, ensinando-os a estudar e prosseguir no ensino superior, além da liberdade para aprendizagem individual dada por dois professores (P1 e P6) em suas aulas. As dificuldades de gestão de sala de aula estão intimamente ligadas ao fator de iniciação à docência universitária, pois, mesmo para aqueles que tiveram formação para essa atividade afeta ao ensino-aprendizagem, gerir os procedimentos rotineiros nas atividades de sala de aula pode ser difícil, já que os alunos de cada turma são diferentes e reagem de maneiras diversas a uma mesma situação de ensino. Essas situações geradoras de conflitos são propulsoras de tensões dentro do campo da docência universitária, uma vez que a obtenção de prestígio junto aos alunos é um meio de aumentar o capital simbólico e a relação de poder junto aos demais agentes do campo.

Na categoria ‘Insegurança didática’ foram incluídas 8 falas de 5 dos 10 professores (P2, P4, P5, P6 e P9) que abordam a dificuldade em ensinar um conteúdo específico, por desconhecer estratégias de ensino, por não ter segurança de que a maneira que ensinam é eficiente para aquele público e conteúdo, por não sentir-se apto a ensinar alunos que tem praticamente a mesma idade dos professores e considerar que para ensinar é preciso saber tudo a respeito do assunto. Essa insegurança é gerada pela concepção clássica de que o professor é aquele que detém o conhecimento que será transmitido ao aluno (ZABALZA, 2004). Se ele fraquejar na maneira de transmitir o conhecimento pode ser considerado um docente menos eficiente e ter uma posição inferior no próprio campo, sob o ponto de vista dos alunos.

Nessa mesma direção, de que o professor é o detentor do conhecimento, os docentes P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8 e P9 fizeram 15 referências ao ‘Domínio dos conhecimentos a ensinar’, apontando-o como uma tensão de início da docência. A lembrança dos professores era de estudar muito, de sentirem-se inseguros por não terem estudado algum conteúdo que agora teriam que ensinar. Essa tensão também se articula com o capital cultural de cada agente no campo, uma vez que, aquele que dispõe de um capital cultural e simbólico maior terá maiores chances de conseguir prestígio e alcançar maior poder dentro do campo. Sentir-se com pouco domínio do conhecimento a ensinar, quando contratado como professor do ensino superior, pode significar a aceitação de que não é um agente capaz de contribuir e interferir nas decisões do campo.

Respostas às dificuldades

Considerando as dificuldades que os professores disseram ter tido no início da docência universitária, buscamos em seu discurso ações implementadas para a superação dessas dificuldades.

Alguns exemplos de como superar as dificuldades encontradas estão relacionadas ao 'Envolvimento com outros agentes/instâncias institucionais' (19 trechos de entrevistas de P2, P3, P5, P6, P7 e P8) e fazem referência a conhecer a estrutura física e administrativa da instituição, assumir cargos administrativos, bom relacionamento com a chefia departamental, com os técnicos e professores, e com a influência que o envolvimento com a pós-graduação trouxe ao seu fazer docente. O professor P6 se refere, por exemplo, a participação de alunos de pós-graduação nas aulas da graduação, "quando eles começaram a vir, eu acho que já comecei a melhorar um pouquinho no jeito de ensinar, porque eles tem as aulas que eles apresentam, então eles mostram pra gente e aí, as vezes, é um jeito que você não daria aquela aula".

Na categoria denominada 'Esforço pessoal' foram incluídos trechos de entrevistas que apontavam para o esforço despendido pelos professores no início da docência para adequar-se ao contexto e superar os conflitos e dilemas enfrentados em sala de aula, no relacionamento com os alunos e colegas de trabalho. Os professores apontam, por exemplo, que incluíram conhecimentos específicos em suas disciplinas quando os alunos não os tinham aprendido em outras, que procuraram melhorar sua maneira de ensinar, chegaram a buscar apoio fora do espaço social da docência universitária para os problemas encontrados, reforçando a necessidade de investimento em tempo e esforços para ser reconhecido como membro deste campo (BOURDIEU, 1983).

A 'Experiência' foi apontada nove vezes pelos professores P2, P3, P5, P6 e P9 como fundamental para a superação de alguns de seus dilemas de docentes iniciantes, "na medida que fui dando as aulas, né, aprendi na marra" (P2), "a primeira vez que eu fui dar a disciplina, eu nunca tinha dado a disciplina e não era da minha área, fui muito teórica, então eu pude comparar a segunda turma com a primeira, tudo que eu trabalhei diferente, dava artigo, dividia em grupos, eles tinham que explicar a técnica, foi diferente de quando só eu falava de teoria" (P9).

A categoria 'Discussões e planejamentos coletivos' teve seis trechos incluídos que apontaram para a participação em grupo de pesquisa (P9) e para a discussão de aspectos específicos de alguma disciplina ministrada com colegas iniciantes e experientes (P2, P3, P6 e P7). A constituição de um grupo de discussão aponta para aquilo que é central num campo, um mesmo sentido de jogo, objetivos comuns e é o que o sustenta o campo. As discussões são caracterizadas por divergências de pensamento e são possibilidades profícuas de crescimento e ampliação do campo, alicerçado pela constituição do coletivo. Para Bourdieu (1983:23) *"todas as pessoas que estão cometidas num campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber tudo o que está ligado à própria existência do campo: daí uma cumplicidade objectiva que está subjacente a todos os antagonismos."*

O 'Planejamento das ações didáticas' foi o meio encontrado pelos professores P1, P2, P6 e P7 para superar as dificuldades do início da docência no ensino superior. P1, por exemplo, diz: "eu sempre procurei fazer muito disso, de preparar muito as minhas aulas, planejava rigorosamente a minha aula".

E relação ao objetivo do trabalho, cabe destacar a relação de dominante-dominado que os docentes mais experientes exercem sobre os mais novos, relação que não se caracteriza como dominante-subordinado,

mas prioriza o valor e o potencial relativos de várias espécies rivais de capital que compõe a estrutura de determinado espaço social.

No início da carreira os colegas de trabalho são vistos como parceiros para trabalhos coletivos e apoio nas dificuldades encontradas na docência, mas também aparecem como agentes que não partilham objetivos de formação e criticam os novatos que buscam fazer atividades diferenciadas. A superioridade docente é vista pelos alunos e pelos próprios professores, que se sentem avaliados e exigidos pelos alunos, mas, que assumem que são exigentes para com os estudantes e percebem a sua dependência no processo de aprender a estudar na universidade. Na relação com a instituição, o item mais abordado é a quantidade de atividades assumidas pelos docentes quando chegam à universidade.

Considerações finais

As principais conclusões do trabalho apontam para características próprias, tensões e dificuldades do microcampo do trabalho docente do professor do ensino superior em início de carreira.

Diversas dificuldades estão relacionadas à gestão de sala de aula, como o relacionamento interpessoal, gestão de conflitos, disciplina dos alunos, liberdade para aprendizagem individual; à insegurança didática por desconhecer estratégias próprias para o ensino de conteúdos específicos que seja eficiente para determinado público; e ao domínio dos conhecimentos a ensinar, caracterizados pela necessidade de estudar muito para poder lecionar uma disciplina e pela insegurança sentida pelos professores que não estudaram algum conteúdo que precisariam ensinar. Alguns exemplos de como superar essas dificuldades foram apontados pelos professores e estão relacionados à dedicação ao planejamento das ações didáticas, ao envolvimento com colegas de trabalho para discussão de ações em sala de aula e apoio mútuo, participação em grupos de estudos, ao envolvimento com diferentes agentes institucionais, ao esforço pessoal e à aprendizagem propiciada pela experiência.

Referências

- BALZAN, N. C. (1997). Do Estudante ao Professor Universitário: caminhos para a didática do ensino superior. *Revista de Educação*, 1(2), 7-24.
- BARDIN, L. (2003) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BEHRENS, M. A. A (2001) *Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno*. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. (57-68). Campinas: Papirus.
- BOURDIEU, P. (1983) *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- BOURDIEU, P. (2004) *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp.
- BRASIL. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União.
- CUNHA, M. I. (2005) *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados.
- FELDKERCHER, N.; ZANCHET, B. M. B. A. (2012) *De estudante a jovem professor iniciante na UFPEL: uma proposta de pesquisa*. Anais do XIV Encontro de Pós-Graduação da Universidade Federal de

Pelotas. Retirado em junho 25, 2013 de

http://www.ufpel.edu.br/enpos/2012/anais/pdf/CH/CH_00301.pdf.

MIZUKAMI, M. G. N. (2002) Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (Org). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. (151-174) São Carlos: EdUFSCar.

MONTAGNER, M. A.; MONTAGNER, M. I. (2011) A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. Revista Tempus: Actas de Saúde Coletiva, 5(2), 255-273.

NÓVOA, A. (1995) Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, E. C. (2008) Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (2002) Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.

ZABALZA, M. A. (2004) O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Resumo

A temática relacionada à docência universitária tem despertado atenção nos estudos do campo educacional voltado para o ensino superior. Nos anos recentes tem se exigido que os docentes deste segmento de ensino contemplem em suas aulas o uso de diferentes metodologias, recursos didáticos e novas tecnologias, além do atendimento de grande número de turmas, de estudantes na sala de aula, disciplinas e cursos que assumem em diferentes universidades. Esse panorama favoreceu um contexto para o desenvolvimento de uma pesquisa desenvolvida em uma universidade privada no Brasil, no ano de 2011 cujo interesse investigativo voltou-se para a aula universitária. Sendo assim, esta comunicação apresenta um recorte desta pesquisa que teve como objetivo compreender a aula não apenas na sua dimensão epistêmica mas, analogicamente como uma coreografia de ensino e nela os modos como é produzida e interpretada pelos docentes universitários e o contexto/circunstâncias em que ela se desenvolve. Ao falar em coreografia de ensino, fazemos referência à aula universitária encenada por atores sociais, docentes e discentes por meio de uma série de elementos comunicativos e interativos que configuram um modo de tecer o processo de ensinar e aprender, com vistas a *performance* da aprendizagem. Como aporte teórico, os estudos de Oser & Baerysyil (2008); Marguerite Altet (2000); Postic (2004), Anastasiou (2003) etc, foi fundamental para análise dos dados recolhidos. Como metodologia da pesquisa recorreremos a uma abordagem qualitativa onde realizamos a observação direta de situações de aula e entrevistas semidiretivas com duas professoras do referido curso. Estas disponibilizaram suas salas de aulas e socializaram suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento do estudo. Na análise dos dados foi possível perceber através das estruturas visíveis que a dinâmica da aula coreografada envolve: sequências didáticas, ritmos e temporalidades, corporeidade, gestos, modos de ação e interações pedagógicas que variam conforme as relações interativas, a intencionalidade e o contexto. As estruturas visíveis da aula coreografada por uma das professoras permitem-nos visualizar um *modo de ação pedagógica* através da exposição dialogada em que ela, usando de questionamentos, incita a participação dos estudantes, não limitando-se à mera função didática da *informação do conteúdo*. Isso decorre da *organização-estruturação* da aula e das situações de aprendizagem que iniciam com a seleção do texto que dará suporte à exposição do assunto. Essas ações estão interligadas às funções de *estimulação-animação-ativação* solicitando aos contributos da turma. Constatamos ainda a predominância da coreografia de ensino grupal, que se realiza a partir dos modos de ação e interações coletivos, constituídos por um conjunto heterogêneo e diverso de fazeres, saberes e sentidos construídos e aperfeiçoados pelos sujeitos, docente e estudantes, em suas ações cotidianas na sala de aula. Conclui-se que a docência universitária é feita de rupturas, continuidades e contradição entre discurso e prática, e, embora o docente deseje uma coreografia centrada na aprendizagem do estudante, na prática predomina a coreografia centrada no ensino.

³⁴⁷ UFOP- cmfnunes1@gmail.com

³⁴⁸ Por estruturas visíveis estamos fazendo referência também as ações e dinâmicas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula: formas de apresentação dos conteúdos, metodologias, formas de avaliação, etc.

Introdução

A temática relacionada à docência universitária tem despertado atenção nos estudos do campo educacional voltado para o ensino superior. Nos anos recentes tem se exigido que os docentes deste segmento de ensino contemplem em suas aulas o uso de diferentes metodologias, recursos didáticos e novas tecnologias, além do atendimento de grande número de turmas, de estudantes na sala de aula, disciplinas e cursos que assumem em diferentes universidades.

Assim, estudos sobre a docência no ensino superior (universitária) têm sido desenvolvidos no sentido de buscarem explicações para os processos constitutivos da práxis pedagógica, todavia, estes não avançam na discussão sobre os processos produtores do cotidiano da sala de aula universitária. As relações, as estruturas macro e micro sociais não são articuladas dialeticamente nessas análises: algumas investigações (estudos) consideram apenas os aspectos externos, ou seja, situam os elos (ou nexos) causais do processo pedagógico nas políticas educativas, na sociedade ampliada; outras fazem referência apenas aos fatores internos, e, raros são aqueles que contemplem a aula propriamente dita, com suas dinâmicas e processualidades, tal qual o propósito de nosso estudo.

Partimos do pressuposto de que a aula universitária é, para além dos aspectos didáticos e pedagógicos, um acontecimento marcado por relações e interações sociais entre os atores que tecem o evento que, embora previsível e rotineiro, é também um fenômeno intempestivo, impulsivo, dinâmico, móvel, atemporal, permeado de ocorrências dignas de registro. Esses aspectos nos incitaram a adentrar nos labirintos da aula para compreender a sua complexidade, o modo como os processos pedagógicos são produzidos e encenados pelos docentes na aula. Isso implica perceber que também fazem parte do acontecimento aspectos fundantes da aula, tais como as metodologias, os recursos didáticos e tecnológicos, a avaliação da aprendizagem.

Assim desenvolvemos uma pesquisa em uma universidade privada no Brasil, no ano de 2011 cujo interesse investigativo voltou-se para a aula universitária. Esta comunicação apresenta um recorte desta pesquisa que teve como objetivo compreender a aula não apenas na sua dimensão epistêmica, mas, analogicamente como uma coreografia de ensino e nela os modos como é produzida e interpretada pelos docentes universitários e o contexto/circunstâncias em que ela se desenvolve.

Ao falar em *coreografia de ensino*, fazemos referência à aula universitária encenada por atores sociais, docentes e discentes por meio de uma série de elementos comunicativos e interativos que configuram um modo de tecer o processo de ensinar e aprender, com vistas a *performance* da aprendizagem. Como aporte teórico, os estudos de Oser & Baerysyil (2008); Marguerite Altet (2000); Postic (2004), Anastasiou (2003) etc, foi fundamental para análise dos dados recolhidos.

Como metodologia da pesquisa recorremos a uma abordagem qualitativa onde realizamos a observação direta de situações de aula e entrevistas semidiretivas com professores universitários. Estes disponibilizaram suas salas de aulas e socializaram suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento do estudo.

Conhecendo as coreografias dos professores: entre aproximações e distanciamentos

Por meio das *estruturas visíveis*³⁴⁹ foram observados no decorrer das aulas, gestos, sequências didáticas, relações interativas/comunicativas, rítmicas/cadências temporais, como elementos constitutivos da coreografia de ensino, que sinalizam o movimento didático das professoras pesquisadas em busca de formas de ensinar, de desenvolver e exercitar sua docência no ensino superior. Os docentes vão construindo suas identidades e experiências nos contextos sócio-históricos em constantes mudanças, numa rítmica desafiante, em função das transformações e desafios (im)postos pelas universidades privadas, pela área de conhecimento, pela sua própria formação profissional, pelos saberes já consolidado e por consolidar. Tudo isso traduz e reforça o caráter de provisoriade dos processos de ensino e aprendizagem.

Os percursos e a análise das estruturas visíveis trazem elementos importantes para se pensar a complexidade da dança didática do ensinar e do aprender, na aula universitária. Os modos de ação e interações pedagógicas apresentadas evidenciam que, numa mesma aula, estão presentes várias funções didáticas: *informação, organização-ativação e avaliação*, inscritas em relações interativas/comunicativas entre os atores sociais.

A primeira constatação sobre os resultados alcançados foi a de que o que mais aproxima esses docentes é o ofício da docência em uma universidade privada confessional/comunitária. Todavia, muitos são os elementos que os diferenciam e os distanciam, entre outros: o gênero, a idade, o tempo de experiência no magistério, a formação profissional, as disciplinas lecionadas. Dado que esses docentes têm uma formação profissional distinta, essas diferenças se acentuam e se refletem na sala de aula, nos modos de ação e interações pedagógicas. Dessa forma, algumas práticas docentes são convergentes nos elementos constitutivos e diferem, sobretudo, na forma de ritualizar esses elementos.

Mesmo sem consciência disso, o docente concebe uma unidade epistêmica na sua aula. Ele constrói sua própria epistemologia e leva sua cosmovisão, seus repertórios para a sala de aula, como pode ser visto nas atitudes dos docentes, independentemente da natureza do curso e/ou da disciplina. Nesse sentido, a epistemologia do professor pode ser entendida como uma matriz de concepção de conhecimento, uma referência que ele aciona para estar na sala de aula da qual decorrem aspectos teórico metodológicos de que o professor lança mão em sua prática.

Assim, as aulas observadas evidenciam que não há uniformidade ou equivalência nas coreografias dos docentes, apesar de haver bases comuns que os aproximam e os identificam como *professores universitários*. Há matizes diferenciais, por exemplo, na experiência dos professores com mais tempo no magistério e com mais idade, como é o caso da professora Betânia (curso de Direito), do professor Hugo (Informática), da professora Fábria (Pedagogia) e do professor Augusto (Enfermagem), cujos saberes já consolidados na prática favorecem o saber agir em situações imprevisíveis e na tomada de decisões.

Por seu lado, os professores com menos experiência e mais jovens, como Lucas (Direito), Verônica (Enfermagem), Eric (Informática) e Sandra (Pedagogia), com suas singularidades e saberes, vão transitando por caminhos novos na docência universitária, interrogando e se interrogando a cada situação vivenciada na aula. Distintos tempos de gerações e de gênero vão configurando uma experiência múltipla e coletiva.

³⁴⁹ Cursos: Enfermagem (E); Direito (D); Informática (I); Pedagogia (P)

Além das características pessoais de cada um, devem ser considerados, ainda, seus propósitos, desejos, valores, sentimentos, relações interativas, modos de ser e estar na profissão, na sala de aula. As maneiras de ser e de ensinar dos professores se cruzam e se interpenetram de tal modo que, na maneira de eles ensinarem, se desvenda a sua maneira de ser (Nóvoa, 2000).

O professor Augusto (E³⁵⁰), que tem formação religiosa, reflete essa sua sensibilidade nas relações interativas com os estudantes, na escolha de uma pedagogia que dialoga e escuta, nos critérios de avaliação, estando sempre atento às *feições* como indicativo da aprendizagem ou não do estudante. A professora Verônica (E) defende a articulação entre as aulas teóricas e as aulas práticas, entre o abstrato e o concreto, que possibilita uma visão de totalidade, ainda que isso não ocorra nas práticas observadas. A professora Betânia (D), no campo dos Direitos Humanos, advoga em sala de aula um Direito mais humanitário. O professor Hugo (I) vê como saída para o estudante aprender a matemática, colocar-se no seu lugar e, assim, antecipar as dúvidas mais comuns para explicá-las da maneira mais clara possível. Já o professor Eric (I), atento à sociedade do conhecimento e da informação, busca incentivar a aprendizagem autodirigida do estudante. Sandra (P) defende um ensino ético, humanista e estético que alia arte e ciência, enquanto a professora Fábiana (P) prefere investir nas relações interpessoais, no grupo, sem descuidar das competências e habilidades para aprender.

Em relação aos processos interativos comunicativos

Nas estruturas visíveis das aulas observadas, o modo discursivo ou transmissivo centrado no docente predomina tanto nas aulas dos professores Lucas e Betânia (D), quanto nas aulas do professor Hugo (I). Nessa perspectiva, ouvir o professor ou a professora é a raiz do modelo para o estudante aprender. Nesse caso, o docente é responsável por regular a intensidade e a natureza da interação pedagógica com os estudantes. Assim, as intervenções dos professores continuam a representar a maioria das intervenções registradas nas sequências didáticas; por conseguinte, os docentes monopolizam a palavra, tanto nos monólogos, como nas interações dialogadas no decorrer da aula.

Os docentes integram as contribuições dos estudantes na progressão das aulas, mas seu discurso predomina. Trata-se de um tipo de diálogo finalizado, muito comum no ensino clássico, no curso de Direito, em que o professor manipula as regras do jogo por meio do discurso.

Por seu lado, os professores Augusto (E), Sandra (P) e Fábiana (P) dão preferência a uma comunicação do tipo *escuta-troca* e à comunicação dos estudantes interpares. As interações provenientes dos estudantes são levadas em consideração e, particularmente nas aulas da professora Fábiana são prevaletes as falas dos estudantes. Nas dinâmicas de grupo, esta professora solicita a participação dos estudantes, estimulando os comportamentos ativos: “Tudo que faço na sala de aula primeiro vem deles (estudantes)... da demanda deles... (...) eu dou um atividade onde eles tenham uma ação...”.

Os *modos de ação e interações* pedagógicas presentes nas aulas das duas professoras referidas seguem passos semelhantes aos do professor Augusto, centrados no aprendente, na atitude de mediação. As professoras reconhecem que, no processo de aprendizagem, os estudantes têm sua lógica, suas estruturas de pensamento, gostos, perfis de aprendizagem que devem ser estimulados pelos professores. Assim

³⁵⁰ De acordo Postic (1988) sequência didática “é um encadeamento de atos pedagógicos e de interações entre o professor e seus alunos com vistas a alcançar uma determinada finalidade que se inscreve num processo conjunto”

entendendo, essas professoras fazem uso de diferentes estratégias e linguagens que atendam à diversidade dos estudantes da turma.

As trocas comunicativas dos professores Eric (I) e Verônica (E), pela natureza prática das suas disciplinas, nos dão a ilusão de uma atividade dos estudantes, quando, na realidade, os estudantes devem apenas adaptar-se às mensagens dirigidas por esses professores e atender às propostas implícitas em seus discursos. Trata-se de um modo discursivo cuja ação se traduz numa posição dominante do professor.

As aulas coreografadas mostraram a predominância da função didática *informação/transmissão*, centrada na exposição de conteúdo ligado ao saber disciplinar, nas aulas dos professores Lucas e Betânia (D) e do professor Hugo (I), com algumas variações comunicativas. Enquanto o professor Lucas (D) adota o método interrogativo, preferencialmente com perguntas fechadas e finalidades geralmente retóricas, a professora Betânia (D) prefere a aula expositiva, com perguntas mais abertas que estimulem a reflexão dos estudantes e os levem a expressar-se, a expor suas ideias.

Observamos que, quanto mais direcionadas são as perguntas, mais curtas e com menos ponto de reflexão são as respostas, tal qual constatado por Altet (2000) em seus estudos sobre a prática pedagógica. O fato de a professora Betânia destacar a importância dos *saberes culturais*, de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, leva-nos a pensar que os valores e as atitudes que ela desenvolve na sala de aula se traduzem em estratégias para despertar a curiosidade e o interesse do estudante por uma aprendizagem mais significativa e mais profunda e para ampliar o olhar crítico sobre a realidade, sem esquecer as competências para o exercício profissional..

O professor Hugo (I) vê poucas alternativas para trabalhar a matemática que não sejam a exposição e demonstração. Nesse caso, particularmente, ele faz uso de *situações problema* no quadro, de tal modo que a exposição tenha a participação dos estudantes que, juntos, vão buscando resolver os problemas. Em depoimento, os professores Lucas e Betânia (D) e o professor Hugo (I) declararam continuar preferindo as aulas expositivas aos trabalhos de grupo; o quadro, a outros recursos didáticos e tecnológicos; as provas, a outros tipos de avaliação. Todavia, cada um adota, na sala de aula, um estilo específico de ensino pessoal e relacional. Cabe ressaltar que esse posicionamento no que diz respeito à escolha das estratégias, dos recursos didáticos e critérios da avaliação não é partilhado por todos os colegas pesquisados.

Em relação às estratégias metodológicas

Como dito, os modos de ação e interações pedagógicas aqui apresentados evidenciam que, numa mesma aula, estão presentes várias funções didáticas: *informação, organização-ativação e avaliação* e, também, *relações interativas/comunicativas* entre os atores sociais, sequências didáticas³⁵¹ que absorvem e criam temporalidades rítmicas, *gestos*, elementos que configuram e dão tessitura a coreografia de ensino encenada pelos docentes, compondo a *performance* dançante entre o ensinar aprendendo e aprender ensinado.

Tomando como referência a maneira de ensinar dos professores Hugo (I) e Betânia e Lucas (D), deve-se indagar: o que leva um professor, diante da variedade de recursos e de metodologias disponibilizadas no ensino superior, a optar por uma metodologia e não por outra? A preferir a aula expositiva a outras técnicas

³⁵¹ UEFS/NEPPU/UFBA; UFBA

de ensino, a usar um recurso didático e rejeitar outros? Seria o conteúdo que não comporta outra técnica que não seja sua transmissão? Será a crença de que os estudantes universitários não têm maturidade? Serão experiências negativas vivenciadas pelo professor com alguma técnica? Será a praticidade tendo em conta outros afazeres? Que saberes ele constituiu para chegar a esse posicionamento?

Por razões e características peculiares a algumas áreas do conhecimento, pode-se dizer que as escolhas, no caso desses docentes, em parte estão relacionadas às crenças e orientações que cercam os cursos de Direito e Informática. Mas não há somente as crenças; existem também os conhecimentos que o docente tem sobre o que é ensinar e aprender no ensino superior, sobre a aprendizagem do estudante adulto, sobre seu modo de ser e estar na docência universitária, sua postura de professor, no desenho que traça para sua aula, na visão do estudante ideal e real e reforçam as influências de ex-professores, de familiares, de acordo os depoimentos em suas entrevistas.

Oser & Baeriswyl (2001; 2008) preferem acreditar que o docente conhecedor de sua matéria e de sua função na formação profissional dos universitários deve saber qual o melhor caminho para o desenvolvimento de competências no estudante que favoreçam sua passagem de um “novato” (sem experiência) para um *expert* (especialista). Para tal, ele necessita conhecer os obstáculos epistemológicos de modo a promover a *performance* de aprendizagem do estudante, independentemente do método que utiliza, pois cada área do conhecimento tem sua própria didática. Contudo, esses autores reconhecem que não existe um método único que garanta a *performance* de aprendizagem do estudante e sua formação profissionalizante, bem como o uso das tecnologias de informação não substitui a presença do professor ou a importância das interações face a face.

Nem todas as práticas, porém, são convergentes com essas acima referidas. Os professores Augusto (E) e Sandra (P) não descartam a aula expositiva, todavia demonstram romper com a forma mais dogmática dessa técnica para dar espaço à participação do estudante, numa perspectiva mais dialógica que convida o estudante à reflexão, na medida em que a fala do professor se transforma de fala de informação em fala problematizadora que instiga no estudante a curiosidade de conhecer o fenômeno para além da aparência.

Vê-se que a mesma estratégia – a aula expositiva – encenada por diversos docentes em cursos e disciplinas distintas se apresenta de maneira diversificada. O professor Augusto (E) coreografa sua aula com mais criatividade, não se limitando à transmissão de informações; ao contrário, ele desencadeia um verdadeiro processo de aprendizagem em que o estudante: “(...) tem que saber o porquê do fazer”. Para este professor o “porquê” do fazer é que é a ciência. O conhecimento disciplinar e acadêmico é o conhecimento que o professor apresenta. Assim, priorizar apenas o *saber fazer* no curso de Enfermagem, para esse professor, é desenvolver apenas habilidades para uma formação estreitamente técnica. Sua proposta é mais avançada, é trabalhar o “por que fazer”, o “aprender a fazer” para poder re-fazer. O re-fazer tem que ter uma base teórica de conhecimento, mas também uma visão crítica desse conhecimento de sua profissão de enfermagem, segundo o professor Augusto.

Nas observações de suas aulas, pode-se notar que o referido professor contempla um conjunto variado de estratégias (trabalhos de grupo, trabalhos individual, seminários) e alia diferentes saberes, conceituais, procedimentais e atitudinais, que fundamentam o ato de ensinar no ambiente acadêmico, viabilizando uma formação voltada não apenas a valores ligados à organização acadêmico-pedagógica e ao significado que

isso tem para os estudantes, mas, principalmente, à formação ética e humanista necessária para a prática e desempenho profissional do/a enfermeiro/a.

As aulas da professora Sandra (P) se aproximam das coreografias de ensino do professor Augusto (E) pela variedade de estratégias usadas e pela diversidade de saberes usados. Essa professora introduz diferentes linguagens corporal, musical, cinematográfica: “(...) Além dos conteúdos da aula expositiva participada temos o cinema que é uma grande fonte de problematização da realidade (...)” e fator importante no envolvimento dos estudantes. A coreografia de ensino se configura *para* e *com* o estudante de tal forma que os atores docentes e estudantes constroem a própria coreografia da aula.

Também do curso de Pedagogia, a professora Fábila dá preferência ao trabalho grupal centrado na atividade dos estudantes, com emprego também do método interrogativo coletivo, em princípio, aberto: “Eu não dou nada pronto... eu dou sim uma direção de trabalho, eu sei o que vou fazer, eu sei qual o objetivo que eu quero atingir, mas eu não levo uma aula pronta no quadro e dizer é isso e isso e isso”. A professora prefere perguntas: Qual o objetivo do trabalho? Como foi o trabalho para você? Você construiu coisa nova? Que nome damos a isso?

Os professores Eric (I) e Verônica (E), cujas aulas acontecem no Laboratório, sendo o primeiro no Laboratório de Informática e a segunda, no laboratório de Biologia, mesclam a aula expositiva ao trabalho dos estudantes em dupla e individual, de acordo com as atividades. Suas aulas seguem rigorosamente o planejamento, com vistas aos resultados previamente determinados. Em ambas as aulas, além da função *didática informação/transmissão*, observam-se a *estimulação-ativação* e a *avaliação das tarefas*. Ao mesmo tempo em que explicam, esses docentes fazem demonstração, dão exemplos, acompanham e monitoram os estudantes. Em suas aulas, o trabalho em parceria é incentivado, e o colega mais avançado colabora com o outro.

O professor Eric prioriza a resolução de problemas no computador, mas adverte: “(...) o aluno tem que trabalhar os dois campos: um com o laboratório e o outro sem o laboratório... ele vai trabalhar o campo que a gente chama os conceitos mais abstratos”. Vê-se que o professor contempla em suas aulas o saber e o saber-fazer, buscando romper com o paradigma de que as aulas práticas estão voltadas apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas.

A preocupação da professora Verônica, por sua vez, volta-se para o *saber-fazer*, para as habilidades na execução dos experimentos realizados no Laboratório. Tratando-se de uma aula prática, dentre as proposições de trabalho apresentadas por ela, destaca-se a forma de coreografar por meio da experimentação, mas, também, da leitura e resolução de problemas relacionados às aulas teóricas. As situações de trabalho no Laboratório parecem produtivas do ponto de vista da racionalidade técnica do saber, segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução de problemas baseados na aplicação de teorias e técnicas por meio de pesquisas em laboratórios, perspectiva essa que pode explicar a tensão demonstrada por essa professora durante as aulas. Isso pode estar relacionado ao paradigma de base *instrutivista* (Baeriswyl, 2008) que orienta sua prática, isto é, olhar o estudante como um aprendiz que reproduz exatamente o que lhe é oferecido e, em seguida, solicitado pelo docente como ação final, ao mesmo tempo em que controla cada passo desse processo didático-pedagógico.

Tardif (2000) atribui à noção de saber um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), as atitudes dos docentes o que, muitas vezes, é chamado de *saber, saber*

fazer e saber ser, saberes esses que esses docentes buscam potencializar no dia a dia da aula, ainda que de formas distintas.

Paralelamente, professores pesquisados falam de vários conhecimentos relativos a diferentes fenômenos ligados a seu trabalho: conhecimento da matéria, do planejamento e organização das aulas, do projeto pedagógico do curso, das relações com os estudantes, de seu papel de professor, evidenciando que para eles os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, “(...) provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.” (Tardif, 2000, p. 213). A esse respeito, Nóvoa (1992, p.13) afirma ser fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual.

Em suma, pode-se dizer que o que diferencia as coreografias de ensino dos professores pesquisados são suas concepções de ensino, do que é aprender no ensino superior aonde decorrem, sua visão do processo comunicativo e interativo, destacando-se, aqui, os tipos de atividades que eles desenvolvem em sala de aulas e sua maneira de articulá-las, configurando a especificidade das propostas pedagógicas e a natureza de cada disciplina, a experiência na docência, a formação profissional e seu estilo pessoal de ser e estar na docência. Não se trata de padronizar as formas de coreografar as aulas, mas de conscientizar-se daquelas que se supõe que promovem melhor a aprendizagem autônoma dos estudantes. De acordo com Oser & Baeriswil (2001; 2008), cada área e cada matéria têm sua própria didática, mas isso não invalida que os docentes busquem uma direção possível, mediante a identificação de princípios pedagógicos que possam gerar coreografias diversificadas que atendam a perfis tão distintos de estudantes, a seus tempos e ritmos, a seus modos de aprender.

Em relação aos objetivos e avaliação da aprendizagem

Nas estruturas visíveis, a relação *objetivo-avaliação* é fundante no processo de ensino aprendizagem, indicando que a discussão sobre essa relação tem grande importância sob o ponto de vista didático-pedagógico. Todavia, só tem sentido se aquilo que constitui o objetivo da avaliação estiver claro. Becker (1993, p. 221), ao tratar da epistemologia do professor, expressa: “Enquanto os professores continuarem a confundir conteúdo com técnicas, ou conhecimento com comportamento ou, ainda, fazeres mecânicos ou automáticos com compreensão, tudo não passará de um grande equívoco”. Acrescento que o mesmo ocorrerá enquanto não for dada a devida atenção a relação objetivos-avaliação. Cabe ressaltar que a avaliação é orientadora e reveladora do processo de ensino e aprendizagem. Em relação aos professores pesquisados, foi possível perceber que a avaliação ainda é um aspecto que denota a fragilidade do trabalho docente, assim como a falta de clareza até mesmo na formação de objetivos, indicando necessidade de maior atenção.

Os professores Lucas e Betânia (D), Hugo e Éric (I) e Verônica (E) preferem as provas somativas a outros modos de avaliação. Embora optem pelo mesmo tipo de instrumento, há divergências de professor para professor. Os professores de Direito preferem as provas dissertativas; os de Informática e Verônica de Enfermagem preferem as provas objetivas com resolução de problemas.

No que tange à avaliação, os depoimentos dos professores Augusto (E), Sandra e Fábila (P) denotam nuances de originalidade quanto à escolha dos modos de avaliar. O professor Augusto, além de avaliar por

meio de seminários, fica atento às *feições* como indicativo de aprendizagem ou não do estudante. A professora Fábiana avalia processualmente cada trabalho realizado em classe, enquanto a professora Sandra, embora use dos mesmos procedimentos adotados por esses colegas para atender ao objetivo de sua disciplina, organizou para a avaliação final “A mostra de pôsteres”.

Além disso, esses professores usaram a heteroavaliação feita pelos estudantes com a participação do professor, superando a avaliação centrada no professor meramente quantitativa, feita por meio de um único instrumento, a prova escrita. Um aspecto que aproxima a prática pedagógica dos professores Augusto e Verônica (E), Hugo e Eric (I) é a presença do *feedback* nas aulas, embora o objetivo e a forma como eles utilizem esse instrumento sejam distintos.

Os modos de usar o *feedback* estão ligados às correntes pedagógicas e variam de acordo com a experiência do docente e sua personalidade (Oser & Baeriswyl, 2001). Para os professores Fred e Hugo, o *feedback* serve para melhorar a autoestima e a confiança dos estudantes no processo de construção do conhecimento; para os professores Verônica e Eric, ele tem a função reguladora exigida pelo conhecimento científico. Nesse caso, o estudante é orientado na direção correta, na eficiência, precisão, evidenciando que o *feedback* está focalizado nas tarefas e não no aprendente, enquanto os professores Augusto e Hugo, buscam focalizar na aprendizagem do estudante.

A respeito do *feedback*, Baeriswyl (2008) considera esse sistema de retorno revestido de complexidade, se comparado ao simples resultado de uma prova. Entretanto, quando devidamente planejado com dicas, pistas e sugestões, mas sem a indicação da resposta correta, pode promover a aprendizagem, principalmente se for recebido atentamente pelo estudante. Para tanto, o professor deve concentrar a atenção na tarefa e não no aprendente, evitando comentários que o desencorajem ou ameacem sua autoestima.

Considerações

Com o olhar voltado para as coreografias de ensino, para a teia de relações que envolvem a aula universitária, procuramos compreender como os docentes universitários produzem e interpretam suas práticas e como esses aspectos se expressaram nas ações cotidianas da sala de aula.

Neste sentido, podemos dizer que as coreografias de ensino encenadas pelos docentes atores da pesquisa, não são uniformes, que diferem de professor para professor, de curso para curso nos modos de ação e interação, na rítmica temporal, na performatividade dos gestos. Encontramos, por meio da análise das *estruturas visíveis*, uma diversidade de estratégias pedagógicas que se realizam a partir dos modos de ação e interações coletivas, constituídos por um conjunto heterogêneo e diverso de fazeres, saberes e sentidos construídos e aperfeiçoados pelos sujeitos, docente e estudantes, em suas ações cotidianas na sala de aula.

Com efeito, é uma direção que nos obriga a olhar a prática pedagógica e a aula universitária, não mais como unidimensionais, uma ação habitual, mecânica, e rotineira, mas como multidimensional, com ações vivas que se conjugam de múltiplas formas.

Ao mesmo tempo, entendemos que a docência universitária é feita de rupturas, continuidades e contradição entre discurso e prática, e, embora o docente deseje uma coreografia centrada na aprendizagem do estudante, na prática predomina a coreografia centrada no ensino.

Referências

- ALTET, Marguerite.(2000) *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Trad. Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Editora.
- ALTET, Marguerite. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Trad. Nuno Romano. Instituto Piaget: Coleção Horizontes Pedagógicos.
- ALTET, Marguerite. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Baeriswyl, F. (2008). *New Choreographies of Teaching In: Higher Education*. Actas Del Congreso V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñar y aprender em La universidad Del siglo XXI: propuestas y condiciones. Universidad Politecnica de Valencia. Instituto de Ciencias de La educación. Espanha.
- BECKER, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a profissão*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 13-33.
- TARDIF, Maurice ; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-241, dez. 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, p. 5-24, jan./abr. 2000.
- OSER, Fritz K; BAERISWYL, F. J. *Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching*. In: RICHARDSON, V. (Edit). *Handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington: American Educational Research Association, 2001. p. 1031-1065. 47
- POSTIC, Marcel. *A relação pedagógica*. Trad. Maria Fonseca. Lisboa: Padrões Culturais, 2007.

A docência no ensino superior: experiência em construção

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima; Maria Roseli Gomes Brito de Sá³⁵²

Resumo

O exercício da docência é complexo e está para além do mero conhecimento específico sobre o ato de ensinar. Envolve o compromisso com o outro, em um processo contínuo de reflexão e autoconhecimento. Pensar na formação do professor universitário demanda alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade. A opção em abordar a experiência como imperativo no contexto da docência universitária centra-se na identificação de possibilidades que favoreceram o desenvolvimento pessoal e interpessoal, além de promover compreensão e discernimento do contexto. A experiência do professor universitário deveria ser o caminho para compreender a sua própria formação, implicando em um sujeito ativo, capaz de ir além da vivência imediata, de avaliar, compreender, descobrir o sentido do que vive, na singularidade de cada sujeito. A trajetória teórico-metodológica proposta para o presente estudo é uma pesquisa-formação (NÓVOA, 2010; CHIENÉ, 2010; DOMINICÉ, 2010; JOSSO, 2010; MACEDO, 2010), que visa revelar experiências, fundamentada nos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa interpretativa e narrativa. Essa proposta utilizará dispositivos de trabalho que focalizem elaboração individual e coletiva de relatos de experiências por um grupo de docentes em uma universidade pública. A relevância do estudo consiste na ampliação da pesquisa neste campo, docência universitária (MUSSI, 2007; CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M., 2009; SÁ, 2010, 2011) de maneira a contribuir com a compreensão da experiência, suas implicações na docência, consequentemente, na formação, como aspectos indissociáveis e indispensáveis a valorização do ensino superior e de sua qualidade. A necessidade de se ressaltar experiências e não apenas o acúmulo de conteúdos, são questões fundantes, também, para a formação dos professores universitários.

Palavras-chave: Docência universitária – Experiência – Formação

Introdução

A atividade docente como prática social ampla e complexa conjuga conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo implicadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. Desse modo, são influenciadas pela cultura das instituições onde se realizam e, de acordo com d'Ávila Teixeira (2007, p. 94), “na universidade esta atividade se situa no âmbito de uma instituição singular que se constitui por processos de diferenciação e convergências, relações formais e informais que se produzem no cotidiano”.

Por isso podemos dizer que o cotidiano das instituições de ensino superior, espaço de produção do professor, é uma dimensão da história que se constitui numa totalidade aberta e que possui alguns aspectos que valem ser ressaltados.

Sem dúvida, a experiência docente em sala de aula está intimamente ligada à profissionalização do professor no ensino superior, mas não é suficiente e não é a única referência da docência, ou seja, a sala

³⁵² UEFS/NEPPU; UEFS/NEPPU/UFBA

de aula não é o único espaço onde se processa a formação do profissional da educação superior, contudo, constitui-se num espaço fundamental deste processo.

De acordo com Pimenta

A maioria dos professores universitários teve sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveu, nos cursos de mestrado e doutorado, habilidades referentes ao método de pesquisa [...] que o direnciam do método de ensino. E é desafiado a realizar um trabalho profissional na área educacional. (2009, p. 42)

A compreensão da docência vivenciada nas instituições de ensino superior, nessa perspectiva, permite um entendimento mais preciso sobre como são formulados processos, procedimentos e ações realizadas em função de uma programação acadêmica e que vão influenciar na constituição dos conhecimentos docentes.

O campo epistemológico-pedagógico da docência no ensino superior também é condicionado pelas determinações das concepções epistemológicas de formação fundadas no paradigma dominante trazidas das chamadas ciências exatas e da natureza, que detém na cultura ocidental a legitimidade do conhecimento historicamente produzido. Por isso Cunha (2009) ressalta a necessidade de se analisar a concepção de formação não como “constructo arbitrário”, mas na perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica (p. 169).

Mas será que, a partir do contexto histórico atual, ainda é possível relacionar a docência ao simples exercício de transmitir conhecimento? Não se trata de negar função da docência enquanto ação do ensinar, de transmissão de saber, mas não se pode tomar o ensino como único eixo norteador das atividades docentes no ensino superior. Mussi (2007) nos chama a atenção para

O caráter complexo e dinâmico da profissão docente no contexto contemporâneo apresenta novos desdobramentos para o campo da educação e da universidade, bem como para a formação e prática de seus professores, por exigir que considerem, entre outros aspectos, a importância dos avanços tecnológicos e, ao mesmo tempo, contribuam para o processo de superação da lógica da racionalidade técnico-científica que muito já fragmentou e hierarquizou os espaços–tempos–conhecimentos e sujeitos em suas diversas formas de prática social. (2007, p. 40)

É necessário que a docência no ensino superior, ainda representada pelo dom, pela vocação, por inspiração, ou a docência fundada em uma lógica humana, mas cristalizada, sustentada em um discurso esvaziado sejam superadas. Dai a importância de que esta seja compreendida enquanto profissão, como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula, e para além dela, uma formação em processo: sempre.

Partindo do pressuposto de que “o fundante da formação é a experiência”, como afirma Josso (2006), este estudo é decorrente de uma pesquisa de doutorado em andamento que debruça-se sobre a experiência no contexto da docência e o sentido da formação dos professores universitários. A questão principal de investigação é como os professores de uma universidade pública no interior da Bahia compreendem a experiência, no âmbito da docência universitária e seus sentidos na formação?

É uma pesquisa qualitativa, de abordagem autobiográfica que lança mão do trabalho com os relatos e narrativas de professores sobre as experiências formativas, no contexto da docência universitária, que apresenta-se como técnica e procedimento de construção de dados dessa pesquisa, respaldando o estudo

sobre a experiência, a docência e a formação dos docentes de uma universidade pública do Estado da Bahia. Neste artigo, são apresentadas, apenas, reflexões teóricas iniciais acerca do referido estudo.

O percurso teórico-metodológico constitui-se de referenciais que abordam a relação entre docência universitária com a profissão, profissionalidade, profissionalismo, profissionalização e a formação. Todas essas relações ancoradas no sentido atribuído pelos docentes ao que consideramos como essencial nesse processo de construir-se/constituir-se docente na experiência que forma.

Desenvolvimento

A vivência da docência gera aprendizagens simultâneas: ao tempo em que é individual, é também coletiva. Cada um produz a sua história, com suas marcas, tem o seu passado e o seu presente, mas que não é somente a história individual, mas também história produzida na interação com os outros, com o meio social e meio cultural em que se está imerso. De acordo com Sá (2011) a formatividade da formação acontece em redes, por isso a importância de se pensar na formação articulada às experiências do sujeito rompendo com as dicotomias entre saberes-formação-experiência.

As percepções que se formam no entrecruzar das trajetórias pessoais e profissionais e na relação de pertença, ou não, a um grupo social e historicamente situado, são condições que influenciam nosso agir e nosso discurso, de que dependem as práticas cotidianas. É na relação estreita estabelecida entre todos esses aspectos que são construídas as imagens sobre docência.

A docência vivida vem sendo compreendida como uma característica peculiar ao exercício do professor porque é nela que se encontra definida a ação de ensinar, é ela a norteadora da base de discussão sobre a formação e identidade do professor e ao mesmo tempo vem se definindo como um traço norteador das propostas de formação deste.

A palavra docência relacionada ao ensino superior foi concebida, escrita e inscrita em algum momento de nossa história. Contudo, as palavras não são apropriadas e incorporadas no cotidiano das relações sociais, aleatoriamente, mas de forma a representar um conjunto de ideias que têm objetivos predefinidos. Para apreendê-la é preciso recuperá-la em sua origem, na sua gênese.

Diversos são os conceitos sobre a docência, (TARDIF e LESSARD, 2005; CUNHA, 1988, VEIGA, 2005; 2008) entre outros, porém, parece existir um consenso de que a docência é uma atividade composta, plural, flexível e reflexiva, que se constrói e, vai se constituindo, na interação entre os pares, nos cursos de formação inicial e continuada, ao longo da trajetória profissional, nas instituições em que o professor trabalha e, principalmente, na relação com os estudantes em sala de aula – uma cultura constituída por muitos saberes que, o professor constrói ao longo da sua formação e que mobiliza na sua prática docente.

Segundo Veiga (2008, p. 13), no sentido etimológico, “a docência é do latim docere, que se traduz em ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. A docência é a ocupação dos professores na qual estes desempenham inúmeras funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas e está associada à inovação quando rompe a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores no que se refere às atividades realizadas em sala de aula, contudo, na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina,

sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (2008, p. 13).

A docência é uma atividade complexa e segundo Cunha (2009), exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre singular, por isso requer o enfrentamento de situações muitas vezes imprevisíveis. Além disso, “a profissão docente está imersa em dimensões éticas, tais como valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc” (CUNHA, 2009, p. 59)

Não há dúvida de que à compreensão da docência do ensino superior implica a ampliação do campo de conhecimentos a ela correlato. Neste sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada é necessário apreendê-la enquanto profissão (CUNHA, 2009).

Soares (2009) aponta que o termo profissão tem sido adotado em referência as profissões liberais clássicas e se origina no campo da sociologia do trabalho. A profissão professor apresenta duas especificidades que a diferencia das demais. A especificidade acadêmica que trata dos conhecimentos específicos e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego. E, por outro lado, a especificidade pedagógica que remete às formas de ensinar, as metodologias e técnicas utilizadas no exercício da atividade profissional.

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Essa articulação entre a compreensão da docência e o sentido desta enquanto profissional vai incidir na necessidade de compreendermos a construção da identidade docente, no caso do estudo aqui exposto, do docente universitário.

A identidade profissional do professor envolve a pessoa do professor, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional (GUIMARÃES, 2011). Ou seja, é uma articulação entre a forma individual e coletiva de produção da existência do professor, tomando por referência os aspectos do entorno do seu estatuto profissional, em consonância com os investimentos que a universidade faz para que este – o professor – atinja seus objetivos educacionais.

O desenvolvimento profissional, neste sentido, decorreria de um processo de valorização identitária e profissional dos professores (PIMENTA, 2009). Assim, a compreensão deste desenvolvimento profissional estará atrelado a uma concepção de formação dos professores que serão compreendido enquanto profissionais da docência (SOARES, 2010).

Para compreender melhor a configuração dos diferentes conhecimentos, necessários à prática docente, especificamente à docência do ensino superior, é preciso considerar que os saberes profissionais são também os conhecimentos elaborados e incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas.

Se o docente não tiver clareza de das especificidades da sua profissão, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir a sua ação à mera reprodução de modelos aprendidos ao longo de sua formação. É necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua.

Um dos pontos mais críticos da profissão docente é, possivelmente, o de ter uma identidade profissional (ainda) indefinida (ZABALZA, 2004). A história das preparações profissionais sempre esteve orientada para o domínio de um campo de conhecimentos, especialmente o científico, ou para o exercício de atividades profissionais vinculados a um conjunto de saberes e fazeres.

No caso da docência no ensino superior, ainda prevalece uma visão “não-profissional”, explicitada na afirmação de que “se aprende a ensinar ensinando”, ou seja, a docência seria uma atividade prática, destituída de um corpo de conhecimentos específicos (ZABALZA, 2004).

É a partir dessa ideia de destituição de saberes no exercício da docência universitária, que surge a necessidade de compreendermos a profissionalidade, pois, sem considerarmos aspectos referentes à formação, aos saberes, a identidade e a profissionalização docente, não compreenderemos que a profissão docente exige um saber próprio.

Para uma melhor compreensão do conceito de profissionalidade, Roldão (2005) parte do conceito de ensinar como “o ato de fazer aprender alguma coisa a alguém”, e a partir desta define profissionalidade como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades” (ROLDÃO, 2005, p. 108). A profissionalidade é compreendida como aquilo que é específico da profissão, que é essencial para o exercício desta e que se delineia no seu percurso do sendo. Enfim, algo que não se pode impor, visto que, resulta de uma construção no exercício profissional, ou seja, da/na ação docente.

Quando nos referimos ao ensino superior, esta profissionalidade docente envolve, não somente aquilo que é de domínio dos saberes científicos disciplinares, mas, inclusive, o reconhecimento de outros saberes, em especial, o saber pedagógico (TARDIF, 2002), de modo a permitir ao professor assumir-se no papel de “responsável pela mediação entre o saber e o aluno” (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Em geral, a formação exigida do professor do ensino superior tem sido restrita ao conhecimento da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico).

Os conhecimentos de um professor fazem parte de uma realidade social materializada pelos processos de formação inicial e continuada, práticas coletivas, exercício profissional e experiências pessoais (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise, que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes que se utilizam os professores em seu cotidiano (MUSSI, 2007).

Assim, os saberes produzidos no trabalho são elementos fundamentais para a constituição da identidade do docente, da sua profissionalidade. Para tanto, é preciso compreender que ser docente – do ensino superior - parte da relação entre ensinar e aprender, em uma via de mão dupla, ou como ainda ensina Freire (1996):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.23).

No desenvolvimento desse estudo, o que vislumbro com a realização da pesquisa é perceber de qual lugar os professores se posicionam quando questionados sobre seus conhecimentos docentes. Se eles se referem aos conhecimentos e a um saber-fazer pessoal, ou se falam dos saberes curriculares e dos programas; se apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, ou, principalmente, se apoiam-se em sua própria experiência. Todos estes são elementos de sua formação profissional.

Há que se considerar ainda que as mudanças na concepção da docência no ensino superior incluem não só o critério de competência científica (conhecer é saber), como fator definidor para sua atuação, mas, também, a necessidade de capacitação no plano didático.

Embora os parâmetros que norteiam essa compreensão nesta área ainda não estejam claros, pois, como afirma Cunha (1997), a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido, a autora define como elementos necessários ao exercício da docência:

[...] ser um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com um maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas. Um docente que domine o trato da matéria do ensino a integre no contexto curricular e histórico-social, utilize formas variadas, domine a linguagem corporal/global e busque a participação do aluno (CUNHA, 1988, p. 11).

Masetto (2009), também oferece pistas sobre o perfil ideal deste docente, ao discutir as competências necessárias para o exercício do magistério superior. Segundo o autor, para atuar neste nível de ensino, é necessário domínio da área de conhecimento e da área pedagógica. O conhecimento pedagógico envolve percepção do processo ensino-aprendizagem e conhecimento relativo à gestão do currículo; conhecimento da relação professor-aluno e aluno-aluno; domínio da tecnologia e, ainda, competência no exercício da dimensão política, o que significa uma atuação crítica para a conciliação do técnico com o ético na vida profissional.

Essa articulação entre os saberes da profissão e a sua ética, é que faz emergir o conceito de profissionalismo, que é a busca de reconhecimento social e legal de um status e de uma ética (VEIGA, 2005). Vale ressaltar que profissionalismo estabelece uma estreita ligação com a profissionalização.

A profissionalização vai implicar em uma mudança qualitativa que se expressa em uma nova identidade profissional dos docentes e no desenvolvimento profissional permanente. Incide, também, em um salto qualitativo que é um processo construído, feito de forma orientada, participativa, planejada e não por tentativas e erros (VEIGA, 2005).

A idéia de profissionalismo e profissionalização constituem-se em dois pólos em um mesmo processo: um não existe sem o outro. Para Veiga

O processo de construção da profissionalização docente deve iniciar com uma ampla reflexão sobre a ética em geral, que possibilite nortear as várias dimensões inerentes ao tema (...). Um projeto ético-profissional implica um processo permeado por conflitos e contradições, e suas determinações fundantes extrapolam a profissão, esbarrando nas condições reais de vida social" (2005, p. 129)

O profissionalismo é consequência da busca da profissionalização - um é reflexo e refletor do outro.

Veiga (2005), ainda ressalta que a profissionalização deve ser um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional. O entendimento de todos esses elementos que definem profissionalismo e profissionalização, indicam que há caminhos que não são garantidos somente pela formação profissional, mas envolve alternativas que garantem melhores condições de trabalho e remuneração e a consideração social daqueles que a compõem, ou seja, a busca pela dignidade e status da profissão.

A docência requer formação profissional para seu exercício, e isso vale , principalmente para a docência no ensino superior. Os dilemas que envolvem a profissionalização docente e seu profissionalismo, segundo Zabalza (2004) geram muitos antagonismos no que tange a base de formação que o professor do ensino superior deve ter, no sentido de se definir quais são os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades nas instituições de ensino superior no que diz respeito a formar futuros profissionais e a continuar investindo no seu desenvolvimento profissional.

Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização formam a tríade do desenvolvimento profissional docente no sentido de construção do seu processo identitário. Desta maneira, o desenvolvimento profissional só acontece na medida em que este professor possua um espaço para articular seu trabalho, sua formação, dentro de condições institucionais favoráveis à sua reflexão acerca de tais demandas em torno da atividade que exerce. O caminho que transversaliza todo esse movimento é a formação.

A reforma universitária de 1968 estabeleceu como princípio norteador, para o desenvolvimento da universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em professores pesquisadores. No que se refere ao grande avanço que tal medida significou para a estruturação das universidades, ela também produziu historicamente “uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente” (CUNHA, 2005)

A implantação dos cursos de pós-graduação foi um dos pontos mais importantes da nova política para o ensino superior. Estes cursos foram considerados condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas.

Ao longo desse tempo, mais precisamente na últimas quatro décadas estudos diversos vieram sendo desenvolvidos no sentido de discutir o lugar da formação do professor universitário.

Cunha (2006), Fernandes (1998), em suas pesquisas verificaram, também, que os programas de doutorado e mestrado organizam-se de modo a privilegiar a especialização numa ênfase de conhecimento e na perspectiva da preparação para a pesquisa.

Marques (2006) ressalta, que recentemente o estágio supervisionado na docência no ensino superior passou a ser obrigatório como parte das atividades a serem executadas pelos bolsistas de mestrado e doutorado, sob a responsabilidade da CAPES1. A autora considera esse fato “como uma abertura favorável à discussão de políticas nacionais de formação de professores para o Ensino Superior” (2006, p. 206).

De acordo com Gatti (2008) “os cursos de mestrado e doutorado não existem para formar professores. Eles têm o perfil de formar o pesquisador e, no geral, são escolhidos os projetos que visam aperfeiçoar a metodologia de pesquisa”. Mesmo assim, encontramos autores que sinalizam que “a docência universitária

como profissão passa pelo reconhecimento de que a formação de pessoas é sua função primordial e que essa é uma atividade complexa pela multiplicidade de saberes e práticas que envolve” (SOARES, 2009, p. 95).

Para além da proposta da CAPES que propõe, ainda que com objetivos pouco ampliados, a aproximação da pós-graduação ao espaço da universidade para exercício da docência, o que Marques (2006), bem ressalta é que a atividade docente ainda é

considerada, por muitos, como uma ocupação ao invés de profissão, ficando evidente que um grande contingente de professores em regime de tempo integral (para quem o ensino é visto como sobrecarga de tempo às atividades de pesquisa e como se gestão de rotinas acadêmicas e pedagógicas fossem práticas distintas); e em regime de trabalho horista (para quem o ensino não parece exigir compromisso e dedicação) não se empenham em entender o que se passa, efetivamente, na dinâmica da sala de aula. (2006, p. 208).

Essa posição assumida pela autora nos remete a necessidade de um acompanhamento das instituições de ensino superior ao trabalho docente. Isso não se restringe a indicadores de avaliação sobre produtividade, mas, sobretudo, às necessidades formativas destes.

Marcelo Garcia, ao analisar os aspectos da docência no ensino superior, na Espanha questiona se são válidos, para o professor de ensino superior, os parâmetros de formação adotados para os professores de outros níveis. Para ele, em curto prazo, não é possível pensar

num currículo de formação inicial de professores universitários, talvez seja mais plausível propor o desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente para aqueles professores universitários que se iniciam na docência (MARCELO GARCIA, 1999, p.243).

Neste caso, o autor propõe que o primeiro ano seja de socialização ao ambiente universitário, embora deva ser lembrado que o professor traz uma bagagem de conhecimentos da universidade em função de sua vivência como aluno.

As pesquisas (MARCELO GARCIA, 1999) revelam que as dificuldades dos professores iniciantes estavam relacionadas: às normas informais da universidade, à convivência com os colegas; ao comportamento esperado pela instituição; à cultura institucional, seus valores, à história não escrita. Os docentes reclamavam, ainda, da sobrecarga de trabalho, da carga horária excessiva, da pressão por publicações, da dificuldade em conseguir financiamento para pesquisas, etc.

O que o autor aponta, a partir do seu estudo, condiz com a realidade vivida, por grande parte de instituições de ensino superior, ou seja, a inexistência de algum suporte de inserção institucional ao professor, como acompanhamento de apoio ou de avaliação do seu desempenho, algum treinamento inicial, etc.

Assim na falta deste suporte pedagógico institucional, o docente vai construindo sua vida profissional na base do acerto e erro, num processo, muitas vezes, solitário e individual, rememorando sua própria experiência enquanto aluno e, algumas vezes, com a ajuda e boa vontade de colegas mais experientes (MARCELO GARCIA, 1999).

Cunha (1988) critica o caráter individualista e solitário assumido pela profissão docente. Segundo a autora, qualquer mudança no ensino superior depende de um projeto coletivo, o que:

[...] requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece. (CUNHA, 1988, p.49).

Apesar de não haver ainda um consenso sobre a necessidade e o perfil da formação pedagógica para a docência no magistério superior, os estudos e as iniciativas que ocorrem com este propósito apontam para a perspectiva do desenvolvimento profissional. Isto porque, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), as transformações nas práticas docentes só ocorrem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática.

Considerações finais

Esse estudo se encontra na fase de sistematização de dados, entretanto já sinaliza algumas questões que mobilizam o meu olhar em função ao que se refere a concepção de que as transformações nas práticas docentes só ocorrerão na medida em que o professor ampliar sua consciência sobre sua própria prática e que isto se dá na no interior da instituição de ensino, no diálogo entre pares, no acesso a estudos e pesquisas, tem favorecido a criação de espaços para discussões sobre a preparação dos professores universitários.

Conforme Pimenta (2009), embora os professores da educação superior possuam experiências significativas e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina, entre eles, o desconhecimento científico do que seja, por exemplo, o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis.

Atualmente, embora a universidade e os cursos superiores venham se defrontando com problemas na docência decorrentes da mudança o perfil do alunado, da aceleração do conhecimento e dos avanços tecnológicos, a formação pedagógica do professor é uma questão que só recentemente começa a ser objeto de estudo e debate, no país, podendo mesmo ser considerada uma questão ainda em aberto.

Neste sentido é possível afirmar que a formação pedagógica é um hiato na formação e na profissionalização do professor universitário. Indicam a fragilidade na construção e constituição da identidade docente no ensino superior.

Os sentidos e os significados atribuídos à profissão e à formação docente do ensino superior, não podem ser construídos sem que os professores que atuam nesse nível de ensino reflitam sobre o seu próprio processo de inserção profissional nesse contexto, a partir da compreensão das experiências que os constituem nesse caminho de fazer-se professor do ensino superior. Neste sentido, a instituição tem papel primordial.

Referências

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CUNHA, Maria Isabel. O professor universitário na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

- CUNHA, Maria Isabel. (Org.) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.
- CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- d'ÁVILA TEIXEIRA, C. M. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. *Revista da FAGED*, Salvador, BA, n.12, p.89-109, jul/dez. 2007.
- FERNANDES, Cleoni Maria B. *Formação do Professor Universitário: tarefa de quem?* MASETTO, M. (org.) *Docência Universitária*. Campinas: Papirus, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. Entrevista: Especialista expõe fragilidades da formação inicial dos docentes. Todos pela educação, 21/10/2008. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/172/especialista-expoe-fragilidades-da-formacao-inicial-dos-docentes>. Acesso: 15/09/2010.
- GUIMARÃES, V. S. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: *Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa*. RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. Salvador: Edufba, 2011
- JOSSO, Marie - Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In FINGER, M. e NÓVOA, A. In: NÓVOA, A.; FINGER, Matthias (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p.35-50.
- JOSSO, Marie - Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie - Christine.. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.
- JOSSO, Marie - Christine.. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. 1999.
- MARQUES, Z. M. O. Como se chega ou como nos tornamos docentes no Ensino Superior. 2006, 238f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/RN. Natal / RN.

- MUSSI, Amali de Angelis . Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo/SP.
- NÓVOA, A. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto, Portugal: Porto, 2000. NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S.; A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- RIOS, T. A. Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise—especialidades dos ensinos, superior e não superior. Revista Nuances, São Paulo, 13, 2005. p. 108-126.
- SÁ, Maria Roseli G. B. FARTES, V. L. B.; Currículo, formação e saberes profissionais: A (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.
- SÁ, Maria Roseli G. B. Que experiências nos fazem professores? Desafios a docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa. RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. Salvador: Edufba, 2011
- SANTOS, Boaventura de S. A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, S. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- SOARES, S.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.
- SOUZA, E. C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro, RJ: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- VEIGA, Ilma Passos A.; CUNHA, Maria Isabel (Org.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1999.

- VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José C. S. e KAPUZINIAK, Célia. Docência: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A. e d'ÁVILA, Cristina (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário : seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004

Docência universitária e as condições institucionais para a inovação pedagógica

Dayse Dayane Silva Barreto; Ana Carla Ramalho Evangelista Lima³⁵³

Resumo

A proposta desta pesquisa insere-se no contexto dos desafios postos ao exercício da docência universitária em uma universidade pública do interior da Bahia/ Brasil, assim como, para aqueles que estão na condição de gestores, no que se refere as concepções que estes têm acerca do que se constitui como condições institucionais necessárias à implementação das inovações pedagógicas na universidade. Parte dos seguintes questionamentos: Quais as concepções dos gestores dos departamentos acerca da inovação pedagógica? Que condições institucionais existem para a implementação da inovação pedagógica? Os docentes universitários apresentam condições institucionais formativas para enfrentar as novas demandas que a sociedade impõe à universidade? Nesse contexto, interessa à presente pesquisa: Descrever, analisar e compreender as concepções acerca das condições institucionais para a implementação da inovação pedagógica, reveladas pelos gestores, especialmente, os diretores de departamento; Verificar as condições institucionais para a implementação da inovação pedagógica; Identificar e analisar as representações sociais dos gestores acerca das condições institucionais formativas para o exercício da docência universitária na perspectiva da inovação; Analisar as relações existentes nas RS dos gestores sobre docência universitária e a inovação pedagógica. Para alcançar o objetivo proposto do trabalho, optamos por uma pesquisa qualitativa. Escolhemos como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada com gestores e a observação da infraestrutura da instituição, tecendo um olhar sobre a análise de documentos com resultados que reflitam essa realidade. Diante da natureza da investigação e de seus objetivos, aponta-se para a necessidade do estudo do tema, a partir das representações sociais acerca da inovação pedagógica. Para tanto, faz-se necessário direcionar as análises à luz da teoria da teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001; SÁ, 1998). A universidade é um sistema social complexo e é nesse âmbito, que reside a docência universitária. Nos últimos tempos, a universidade é vista em constante transformação na busca de uma ruptura da concepção que se estruturou até então pelo paradigma da modernidade, trabalhando o conhecimento muito mais como produto, do que como processo. A essa ruptura, chamamos de inovação. Diante da natureza da investigação e de seus objetivos, aponta-se para a necessidade do estudo do tema, a partir da discussão sobre a universidade no contexto atual (TEIXEIRA, 2009; SOUZA SANTOS, 2005), conceito de inovação (CARBONELL, 2002, MASETTO, 2000) e docência universitária (CUNHA, 2006). O docente e a universidade são os reflexos de demandas afins, uma vez que se alicerçam em interesses integrados entre si, ou seja, o professor como pessoa e como agente pedagógico está imerso nas mais diversas condições institucionais.

Palavras – chave: Docência universitária. Inovação. Condições institucionais. Representações sociais

³⁵³ Este trabalho é uma parte dos resultados da pesquisa Estudos Lexicográficos do Semiárido Baiano, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB e desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Introdução

Este artigo se constitui num recorte da pesquisa realizada em uma universidade pública do interior da Bahia/ Brasil, que partiu de questionamentos sobre o entendimento dos gestores dos departamentos da referida universidade acerca da inovação pedagógica, assim como quais condições institucionais existem para a implementação da inovação pedagógica e se os docentes universitários apresentam condições institucionais formativas para enfrentar as novas demandas que a sociedade impõe à universidade. Dessa forma, a pesquisa objetivou descrever, analisar e compreender as concepções acerca das condições institucionais para a implementação da inovação pedagógica, reveladas pelos gestores, especialmente, os diretores de departamento.

Buscamos verificar as condições institucionais para a implementação da inovação pedagógica, identificando e analisando as representações sociais dos gestores acerca das condições institucionais formativas para o exercício da docência universitária na perspectiva da inovação que trazemos como ruptura que é segundo Carbonell (2002), “um conjunto de intervenções e decisões, intencionalmente sistematizado, modificando atitudes, idéias, culturas e práticas pedagógicas”. Entendemos a ruptura não como um rompimento do passado, do tradicionalismo, mas adequar o antigo com novas práticas diferenciadas.

As leituras realizadas em torno da questão, possibilitaram a construção de uma reflexão mais aprofundada acerca da docência universitária que indica a necessidade de análises constantes sobre sua configuração e prática, assim como a importância da inovação pedagógica no âmbito do ensino superior, sendo fundamental adotar novas práticas educacionais e novas formas de ensinagem.

É essencial que o educador busque na sua formação permanente, compreendendo os princípios e saberes que são necessários à prática educativa. Segundo Garrido (1999) os educadores devem se apropriar desses princípios, que se dão na medida em que amplia a consciência de uma práxis transformadora, que deve vir subsidiada pela ética profissional e pela autonomia sobre o seu saber e fazer, tais princípios se referem ao tipo de identidade profissional que o educador vai construindo ao longo da sua trajetória de vida.

É uma exigência atual que o aluno compreenda o mundo em que vive e se proponha, como cidadão, a mudá-lo na busca de condições de vida plena para todos. De acordo com Becker (2001), o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma inter e correlacional, porque o professor vê o aluno como um ser capaz de aprender e isso faz com que ambos troquem experiências que dinamizam a aula.

Segundo Veiga (1994), a aula universitária deve ser um espaço onde o professor faz o que sabe o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.

Mas, professores em sua maioria não fazem uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produtos acabados do processo que os formou, repetem os mesmos rituais pedagógicos que vivenciaram. Em poucas situações se localizam as rupturas tratando dos desafios para o ensino superior.

Entender a sala de aula como espaço de construção e também de inovação pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais a prática vivenciada torna-se a inspiração para o processo de novos conhecimentos. Além disso, nesse processo, está recuperando-se o merecido reconhecimento dos saberes que os professores constroem, em ações/reflexões em que eles são os principais protagonistas (CUNHA; MARSICO; BORGES; TAVARES, 2001).

A discussão parte do ponto de que de que forma os gestores dos departamentos da UEFS facilitam ou o que disponibilizam para que seus docentes possam desenvolver aulas inovadoras. Partindo desse pressuposto trazemos análises de entrevistas a respeito compreensão e percepção sobre a inovação pedagógica na instituição, assim como os principais entraves e as condições institucionais que a universidade oferece tanto para incentivar a docência universitária quanto para que aja a inovação pedagógica.

Compreensões e percepções acerca da inovação pedagógica

Na busca de uma ruptura da concepção que se estruturou até então pelo paradigma da modernidade (SOUZA SANTOS, 2005), a universidade passa a ser vista em constate transformação, dessa forma acometemos a ruptura como uma interrupção de uma prática que se repete durante muito tempo, nesse sentido trazemos a inovação, que requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade (CUNHA, 2006).

Quanto à entrevista semi-estruturada realizada consta de questões que foram propostas aos gestores com intuito de perceber a concepção de Inovação Pedagógica que eles possuem, a compreensão sobre prática pedagógica inovadora dentro da universidade.

A compreensão que tenho é de alguma metodologia nova a ser aplicada para que aja um melhor entendimento entre o professor e o aluno (...), de percepção quase nenhuma e inclusive é um termo muito novo, eu tenho escutado muito recentemente essa terminologia (G. 1).

A inovação pedagógica dentro da universidade ainda nos dias de hoje é tida como algo novo e até mesmo recente sendo desconhecida por muitos profissionais que atuam na área da educação, por outro lado ainda é vista como algo isolado, como uma prática realizada por poucos docentes.

Ao escutar a palavra inovação me reporto a práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, é fugir um pouco do tradicionalismo da aula expositiva e tentar levar uma noção de ensino/aprendizagem diferenciada. E acho talvez na busca de metodologias mais ativas. Mas, ainda é algo que está de certa forma isolada, são pontos isolados, grupos de professores isoladamente tentando fazer essa prática inovadora nas suas disciplinas (G. 2)

A mudança é algo necessário para a prática educativa, de modo que possa levar o educador a se conscientizar de que ela é condição sine qua non para reformular as práticas educacionais existentes, visando uma melhoria na qualidade da educação como totalidade. A questão do processo de ensino/aprendizagem deve estar junto no contexto educacional tanto no ensino básico como no ensino superior. O processo de aprendizagem não deve se efetivar apenas na transmissão ou no passar de conteúdos, e sim, na (co) relação entre aprendiz e os materiais de aprendizagem mediados pelos docentes, efetivando-se, então, a construção de conhecimento.

Além de alguns sujeitos entrevistados entenderem a inovação pedagógica como uma forma de modificar atitudes, idéias, culturas e práticas pedagógicas, outros compreendem trazendo-a como algo relacionado apenas com a tecnologia.

A utilização de recursos áudio visuais modernos, a informática e algumas práticas dentro do laboratório que podem ser inovadas (G. 5)

Entendo a inovação como trabalho hoje, por exemplo, já mudei quando uso meu computador para facilitar o aprendizado, para orientar, já uso a internet, hoje já não consigo trabalhar só com o papel já utilizo a caderneta eletrônica. Então dá para pontuar a questão da informática na educação (G. 4)

Trazendo as representações dos diretores sobre inovação que esta de acordo com os resultados intrinsecamente ligados ao sentido da tecnologia, a universidade, na sua amplitude, ainda não consegue enxergar a importância de renovar as práticas educacionais em busca de aulas dinâmicas e inovadoras que facilitem no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e um melhor desenvolvimento nos trabalhos dos docentes universitários. A inovação tecnológica é importante, mas, é preciso enxergar essa tecnologia como instrumento para mediar o trabalho do professor, a ruptura deve ser da prática pedagógica do docente ao ministrar suas aulas.

Condições institucionais oferecidas pela universidade para incentivar a docência para que aja a inovação pedagógica

As práticas inovadoras no ensino superior devem significar um processo de ruptura paradigmática como emancipação e transformação (ZANCHET e CUNHA, 2007). A inovação faz associação a práticas de ensino que alterem o sistema unidirecional de relações que caracteriza o ensino tradicional.

Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento (LUCARELLI, 2000).

Quando questionados a respeito de quais são as condições institucionais que a universidade oferece para o docente e para a inovação pedagógica foram apontados alguns entraves para essa implementação.

Eu acho difícil a gente falar isso por que, quando a gente fala de condições a gente precisa diretamente relacionar com verba. E verba é uma coisa que a uefs não tem. Então há um tempo, cinco seis anos atrás ainda trabalhávamos com retroprojeto, então a uefs fez de tudo para esses data shows, para implantar em todas as salas didáticas. E a gente já está vendo problemas com esses data shows, então eu acho que intenção boa tem, o que peca no meu ver é a praticidade, então por exemplo, é muito difícil entender, a gente vê que tem tecnologias que hoje em dias que são muito boas e essas questões de data show e tudo mais, esses recursos bons vão ficando para traz, então por que ao invés de data show por que não coloca uma televisão de LED, que é quase que o mesmo preço e a relação custo benefício é bem superior, por que inclusive trabalhar com warelles, com essas tecnologias mais imediatistas, internet em sala de aula, é uma questão que tenho, mais ao mesmo tempo há um entrave burocrático muito grande e eu vejo em alguns setores com entrave de entendimento de utilização dessas tecnologias. (...) Existem entraves muito grande para as inovações, por outro lado não vejo estímulo direto (G. 1)

Entendendo a sala de aula como espaço de reprodução e de mecanismos tecnológico, a inovação pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais a prática vivenciada torna-se a inspiração para a construção de novos conhecimentos e não se restringindo apenas as tecnologias. Nesse processo, está ainda recuperando o merecido reconhecimento dos saberes que os professores constroem, em ações/reflexões em que eles devem ser os principais protagonistas (CUNHA; MARSICO; BORGES; TAVARES, 2001).

A falta de continuidade dentro de um planejamento também foi registrado como um dos entraves em relação as condições institucionais serem suficientes para que a inovação aconteça.

Eu acho que acaba se perdendo, toda vez que a gente não dá continuidade a gente se perde, é ótimo participar de um fórum, é ótimo participar de uma jornada, mas como a gente não tem uma continuidade ou uma razão para aquilo ali, acaba ficando, não tem e é um comentário geral e não pode deixar de dizer, os docentes reclamam muito, tem gente que não gosta de participar de jornada por que acha que não tem objetividade, não chega a um pouco final. E aí, quem tem resistência a inovação realmente não vai querer participar, os que normalmente participam são aqueles que tem já uma visão de modificação do seu fazer diário como docente, outros não tem, e é assim que a gente faz. (...) A universidade precisava incentivar mais, aí tem uma questão que eu acho que precisa da participação tanto da parte administrativa, mais é uma critica no sentido construtivo, acho que em relação à prática inovadora e em relação à docência (G. 2).

Dessa forma foram apontados como um dos maiores entraves para a implementação da inovação pedagógica dentro da universidade é a questão do orçamento que está ligado basicamente a tecnologia. Além disso, foi visível a resistência que muitos educadores ainda possuem quando se trata de inovar sua prática.

Tratar a inovação como ruptura é segundo Cunha (2006) dar-lhe uma dimensão emancipatória. Os processos de emancipação são estimuladores de intervenções comprometidas com as rupturas que acontecem no sentido de mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos.

Considerações Finais

Vivemos em uma sociedade que é abarrotada a cada momento de inúmeras informações, é preciso estar bem preparado para lidar com o excesso de informações. Neste contexto Perrenoud (2000), enfoca a questão da competência do professor em relação à formação profissional, ele ainda afirma que é imprescindível saber para ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível principalmente quando se trata das novas tecnologias.

A pesquisa sobre inovação de práticas educativas revelaram não só teorias e discursos que movem o âmbito universitário, como as suas fragilidades. Ao mesmo tempo, deixou ainda mais claro a complexidade que se faz constante na universidade, os seus estudos muitas vezes vão contra as suas práticas e tudo isso afeta na formação docente.

Atualmente a universidade procura inovar, possui até o discurso e a intenção da implementação pedagógica, mas ainda está presa nos conceitos tradicionais, demonstrando que ainda hoje há uma grande dificuldade para que ocorra uma ruptura paradigmática.

Identificar concepções de práticas pedagógicas inovadoras favorece rupturas com as formas tradicionais de ensinar e do aprender. Visto nestes relatos a busca da universidade pela ruptura trabalhando o conhecimento muito mais como produto do que como processo a inovação nas instituições de ensino superior vem vencendo obstáculos e para saber estar no mundo em constante transformação, tem, ela própria, de estar em constante mudança, tem de ser capaz de mudar a si própria.

Referências

- BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.
- CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar : a mudança na escola. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).
- CUNHA, Maria Isabel da (org.). Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, Junqueira & Martins Editora, 2006.
- GARRIDO, Selma Pimenta. Saberes Pedagógicos e Atividades Docente. Cortez. São Paulo: 1999.
- LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S, Castanho. M. O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. Páginas: 60-73.
- PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente : contra o desperdício da experiência. 1 v, 5 ed. São Paulo : Cortez, 2005 (Para um novo senso comum : A ciência, o direito e a política na transição paradigmática).
- ZANCHET, Beatriz Maria B. A.; CUNHA, Maria Isabel. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: Reflexões e práticas em pedagogia universitária. CUNHA, Maria Isabel (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2007.

Cosme Batista dos Santos³⁵⁵

Resumo:

Nos cursos de Sociolinguística oferecidos nas licenciaturas em Letras, estamos propondo como demanda de formação dos professores, a produção de verbetes e o estudo lexicográfico das línguas ou das variantes linguísticas locais. O pressuposto metodológico é baseado na Linguística Aplicada, cujo enfoque central é a língua em uso, e na pesquisa qualitativa de dimensão etnográfica e fortalecedora (KLEIMAN, 2001). O pressuposto teórico envolve os “novos estudos do letramento” (STREET, 2008), incluindo a abordagem intercultural do ensino da escrita (SANTOS, 2008) e a abordagem etnográfica e discursiva dos estudos léxicos (PEREZ, 2000). Os resultados da pesquisa, portanto, estão direcionados para o letramento dos professores do semiárido baiano, com ênfase na ampliação do conhecimento lexical e metalexográfico e na produção de uma lexicografia das línguas locais, incluindo as línguas indígenas e quilombolas como, por exemplo, o “dicionário regional do Uauá”, que foi organizado por uma aluna de graduação no sertão da Bahia-BRASIL.

Palavras-chave: letramento. Lexicografia do semiárido. Formação do Professor. Educação escolar indígena

1 Introdução

A pesquisa sobre o letramento do professor deve se ocupar com a formação de autores em suas realidades culturais e sociolinguísticas. Muito além de darmos respostas aos professores para o enfrentamento das dificuldades de ensino da língua, nesta etapa, a pesquisa se volta para os estudos colaborativos, em que os problemas dos professores são também os conflitos do pesquisador e, com a mesma preocupação, os produtos da pesquisa tendem a ser também de propriedade dos pesquisados, dos professores, especialmente, quando se trata da formação e do letramento em contextos multiculturais e multilíngues.

Essa lacuna entre a formação para o ensino e a formação teórica do educador tem criado espaços em branco, já que esse tipo de demanda de letramento do professor ainda é pouco vivenciado na pesquisa, ou seja, apesar das demandas, ainda não temos estudos, nem respostas para os problemas do ensino do léxico na educação básica nas comunidades rurais e indígenas do semiárido baiano e, em especial, em contextos de educação intercultural. Em função dessa lacuna, não é raro encontrarmos, principalmente em livros didáticos e em discursos midiáticos, verbetes estereotipados sobre as realidades indígenas. Normalmente, esses suportes tendem a reduzir essa realidade a imagens turvas da realidade cultural das aldeias e da cultura indígena.

Em função dessa ausência, este trabalho de natureza interdisciplinar, propõe uma pesquisa sobre a variação lexical em uso nas comunidades indígenas e a produção de verbetes culturalmente relevantes para as diferentes etnias envolvidas na formação, tendo o professor indígena como o autor da referida

³⁵⁴ UNEB/Campus III - de Juazeiro-BA

³⁵⁵ Mestre em educação e doutorando em Educação (UFPA/PPGED), docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC).

produção. Mais explicitamente, a pesquisa etnolexicográfica que pretendemos desenvolver tem como objetivo geral produzir verbetes, tendo como base a riqueza lexical dessas realidades culturais, trazendo a voz dos habitantes, dos povos indígenas crianças e adultos e com isso consolidar práticas de letramento de professores pautadas na sensibilidade sociolinguística e no domínio do gênero verbete como forma de potencializar as práticas de registros das línguas indígenas na comunidade e nas escolas.

A base dos estudos etnolexicográficos neste trabalho é Francisco Javier Perez, cujo enfoque mais abrangente são as reflexões etnográficas em análises de verbetes de dicionários tradicionais das línguas (PEREZ, 2000). Neste artigo, o foco mais relevante é a formação do professor e, por isso, além das reflexões sobre os registros lexicográficos da cultura indígena em dicionários de Língua Portuguesa, o artigo focalizará o letramento e a formação de professores numa perspectiva situada (KLEIMAN, 1995) e intercultural (STREET, 2006; SANTOS, 2008), tendo em vista a inserção de educadores indígenas nas práticas de análise e edição de verbetes da língua em uso nas aldeias indígenas do semiárido baiano no nordeste do Brasil.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-formação, uma vez que a meta é, no decorrer da pesquisa, fortalecer os professores para que, em suas comunidades, possam conhecer as políticas linguísticas instituídas, elaborar problemas de estudos em sociolinguística nas escolas e, finalmente, produzir verbetes a partir de técnicas que possam assegurar os registros escritos das línguas em uso nas escolas e nas aldeias. A produção do corpus está sendo orientada pela sociolinguística, ou seja, tende a valorizar os dialetos em uso nas comunidades e a análise/produção de verbetes está sendo orientada, conforme já apontamos, pela etnolexicografia, uma vez que os verbetes a serem elaborados como produtos deste estudo estão sendo extraídos do acervo lexical das comunidades indígenas, a partir das orientações e significações culturalmente relevantes.

2 Pressupostos teóricos

O termo letramento situado ou local é a tradução do termo da língua inglesa *local literacy*, formulado por David Barton. Aqui, leva em conta a natureza da leitura e da escrita embutida nas práticas sociais e, ao contrário das posições que historicamente insistiram na autonomia contextual da escrita, considera que os significados da escrita são relativamente situados, ou seja, depende dos *gêneros textuais* em uso (MARCUSCHI, 2001), mas também da relação que as pessoas estabelecem com os eventos específicos de leitura e produção escrita em suas comunidades (KLEIMAN, 1995; STREET, 2010). Nessa perspectiva, o letramento não se restringe aos efeitos da escrita na mudança cognitiva e cultural, mas também às mudanças que os grupos minoritarizados fazem na e com a escrita, quando a usam em eventos sociais e culturalmente relevantes para solucionar problemas do cotidiano, incluindo os problemas da política linguística da comunidade e do ensino-aprendizagem na escola.

Os estudos sobre o léxico, numa vertente culturalmente situada, valorizam a relação entre as diferentes lexias e os povos que as usam. A rigor não é apenas o conhecimento da estrutura linguística da unidade lexical que interessa, mas fundamentalmente, o que as pessoas manifestam e como se manifestam através dela. Qual é a identidade cultural que o léxico revela e qual é identidade lexical que nos faz conhecer certo grupo ou região de usuários da língua? O léxico não pode ser reduzido a uma lista de palavras. As palavras

revelam a identidade cognitiva, sociolinguística e cultural do grupo social que as usam e das condições sociais e históricas em que são usadas (ISQUERDO, 1998; MARCUSCHI, 2004).

Alguns estudos, seguindo essa vertente, tem se dedicado à etnolexicografia (PEREZ, 2000), por exemplo, investigando os significados dos léxicos das línguas indígenas nos dicionários de língua portuguesa e investigando a influência cultural e geográfica na definição da identidade lexical do semiárido baiano.

Aparecida Neri Isquerdo realizou um estudo sobre o “vocabulário regional na Amazônia acreana”. Trata-se de um estudo sobre o vocabulário do seringueiro do Estado do Acre que objetivou inventariar, descrever e analisar aspectos do léxico utilizado pelo grupo com vistas a verificar em que medida esse nível da língua pode retratar a realidade física, social e cultural da região acreana e do grupo de seringueiros em particular. Em seu estudo, a pesquisadora aponta como uma de suas conclusões:

O predomínio de lexias não dicionarizadas e de emprego específico do grupo recai no campo referente à atividade da seringa (...). Por integrarem o vocabulário básico do grupo com significação já cristalizada no âmbito dos seringais, essas lexias são próprias e específicas de um subsistema regional. Por nomearem referentes muito particulares de um tipo de atividade extrativista, quando ocorre, é resultado de um processo muito lento. Dessa forma, essa parcela significativa de unidades lexicais enriquece sobremaneira o universo lexical da língua portuguesa do Brasil com regionalismos característicos de uma região notadamente marcada pelas suas peculiaridades físico-culturais, econômicas e linguísticas (ISQUERDO, 1998 p. 103)

Outro aspecto importante, ainda decorrente desse estudo, está ligado aos modos de investigação sobre a identidade lexical regional, por exemplo, destacando o fato de que o isolamento em termos geográficos e sociais e, inclusive, as dificuldades de acesso aos meios de comunicação de massa, motivam a estabilidade lexical na língua falada que, por sua vez, é passada de geração para geração sem significativas alterações.

Em nosso corpus, por exemplo, as unidades lexicais são geradas a partir da língua falada em uso em comunidades rurais, indígenas e quilombolas do semiárido baiano e, por isso, as conclusões relativas à lexicologia da Amazônia acreana constituem um antecedente valioso nesta pesquisa.

Em trabalho de pesquisa-formação na licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus III, a licencianda Elisângela Cardoso realizou com seus alunos do ensino médio da Escola Senhor do Bonfim, em Uauá, no sertão baiano, um estudo piloto da lexicografia sertaneja. Em seu trabalho, ela analisou um corpus contendo itens lexicais culturalmente relevantes da região e, com a colaboração dos alunos de Língua Portuguesa do ensino médio, Cardoso fez um pequeno dicionário com aproximadamente 400 verbetes de palavras em uso nas comunidades urbanas e rurais do sertão baiano e muitas delas com definições pouco conhecidas na lexicografia da língua portuguesa, como é o caso da definição “*porco pequeno*”, no verbete Bacuri, abaixo.

BACURI – s.m. 1. Porco pequeno, 2. Menino. Exemplos: 1. Leve a lavagem para o bacuri. 2. Esse bacuri já fala que nem homem feito.

O estudo de Cardoso se baseou em uma visão sociocultural do léxico e sugere que a estruturação do gênero verbete deve considerar os seguintes campos constituintes: *entrada, categoria gramatical, fonte, área, definição e, por fim, o contexto* (DIONISIO, 2007), em que se acrescenta o contexto cultural em que as palavras são manifestadas ou estão em uso.

No processo, a equipe liderada por Elisângela Cardoso envolveu estudantes e professores de língua portuguesa para, entre outras atividades, entrevistar moradores antigos das comunidades sertanejas, transcrever os itens lexicais mais estáveis nas narrativas populares e, por fim, editar um dicionário regional. Um conflito marcante na edição dos verbetes foi o estudo da lexia umbuzeiro. Uma parte deste estudo mostra que o léxico “umbu”, fruto do umbuzeiro, e o léxico “umbuzada” não são dicionarizados, inclusive nos dicionários em uso nas escolas. Além disso, o estudo mostra que muitos termos culturalmente estabilizados na cultura lexical sertaneja tendem a ser superficialmente descritos nos dicionários em uso nas escolas, havendo, por isso a urgência de estudos etnolexicográficos na formação dos professores, tendo em vista a revisão e a produção de novos materiais de ensino do léxico.

A introdução da etnolexicografia no processo de ensino-aprendizagem é, sem dúvida, uma das experiências de pesquisa-formação, tal como estamos propondo para neste artigo. No nosso entendimento, a escolarização da prática etnolexicografia como parte da pesquisa trará importantes implicações no letramento e na formação de professores e dos alunos. Em primeiro lugar, porque permite uma formação em sociolinguística e em lexicografia ainda tão precária para os professores e alunos do ensino fundamental nas escolas indígenas. Em segundo lugar, porque terá como um dos seus produtos a edição de verbetes ilustrados pelos licenciados e como produtos a serem utilizados nas escolas públicas da região e do país. A rigor, a produção do verbete, como gênero de ensino-aprendizagem, centraliza o conhecimento da língua em suas dimensões sintático-semânticas e pragmáticas, o conhecimento da cultura local e ainda o conhecimento semiológico aplicado à edição imagens para ilustração dos textos de verbetes.

Trata-se, a rigor, de uma intervenção a partir de demandas que são efetivamente criadas pelos docentes e pelos alunos, uma vez que os dicionários da língua portuguesa não dão conta da complexidade linguística das aldeias e, além disso, não representam em termos de significados a realidade fundada pelos membros da comunidade, havendo a necessidade de reinventar a escrita dos verbetes e dos dicionários como parte da formação e do letramento do professor nas escolas indígenas.

3 Metodologia

A lexicologia analisa, explica e estabelece modelos dos fatos lexicais (ISQUERDO, 1998). Em outros termos, a lexicologia realiza pesquisas sobre o léxico, a partir das abordagens quantitativas e qualitativas. A abordagem quantitativa está voltada para as estatísticas lexicais, para as quantificações de ocorrências e formalização lógico-semântica. A abordagem qualitativa está voltada para o estabelecimento de um modelo das estruturas do universo lexical determinado.

Na abordagem qualitativa, é fundamental a associação entre o estudo linguístico do léxico e o estudo contexto social, econômico e cultural de que o léxico faz parte. Por exemplo, o estudo da unidade lexical umbuzada sendo estudada fora do contexto cultural, histórico, geográfico ou ambiental não vai ser outra coisa além de um substantivo feminino. No entanto, quando a sua realidade extralinguística é potencializada, a unidade lexical umbuzada precisa necessariamente traduzir em seus significados o contexto geográfico em que faz sentido e para quem e quando faz sentido. Por isso, a definição do verbete que interessa a esta pesquisa precisa necessariamente incluir o contexto como um campo constituinte de sua estrutura.

Com base nessa orientação metodológica, portanto, propomos uma pesquisa-formação, em que as atividades realizadas com e pelos professores em formação foram as seguintes:

- Seleção de unidades lexicais, tomando como referência (i) as palavras utilizadas pelos alunos nas escolas.
- Formação de organização de campos e de subcampos lexicais. Nesse caso, será considerado, por exemplo: a cultura, a biologia, os costumes, as artes, etc.
- Análise dos itens lexicais agrupados nos diferentes campos, apresentando-se a significação de cada um, no contexto regional do grupo em questão.
- Pesquisa sobre os significados das unidades lexicais, a partir das seguintes atividades: (i) verificação dos significados apresentados pelos dicionários de língua portuguesa, (ii) verificação dos significados apresentados pelos usuários em cada comunidade de falantes e, por fim, (ii) comparação, agrupamento e edição dos significados.
- Edição de verbetes ilustrados, a partir de agrupamentos de léxicos de maior relevância cultural em cada aldeia e em cada realidade de educação escolar.

Para a elaboração deste artigo, embora toda essa orientação tenha sido útil no desenvolvimento das oficinas lexicográficas com os professores, o foco é a análise de verbetes produzidos por professores e a relação de significados que eles estabelecem com os verbetes editados em dicionários tradicionais da Língua Portuguesa.

4 Resultados

A pesquisa lexicográfica dos professores em formação, nesse sentido, além de tornar viva a realidade sociolinguística das comunidades indígenas e rurais do semiárido, como uma parte de sua riqueza cultural, também está levando em conta os processos formativos, já que a produção de verbetes está sendo acompanhada pelos professores participantes da pesquisa e tende a ser, além do registro escrito da memória lexical, uma demanda de letramento de educadores, estudantes e moradores, de forma que esses sujeitos também se tornem guardadores da sua língua e do seu acervo lexical.

A seguir, veremos os itens lexicais “Caçuá” e “Cangalha”, em uso na comunidade indígena Kiriri, que foram editados por Antônio Houaiss, no Pequeno Dicionário Enciclopédico Kogan Larousse e por um grupo de professores da etnia Kiriri, em uma oficina de lexicografia.

Antônio Houaiss

CAÇUÁ. S.m. Bras. Cesto grande de cipó, vime, etc. para cangalhas.

CANGALHA. S.f. bras. Triângulo de madeira que se enfia no pescoço dos porcos para que não entrem em hortas./- S.m.pl. armação que se coloca no dorso das bestas para sustentar a carga dos dois lados. / fam. Óculos de encaixar sobre o nariz.

Professores Indígenas

CAÇUÁ. S.m. Objeto feito de cipó da caipora ou de caititu, utilizado pelos indígenas para carregar mantimentos e produtos.

CANGAIA. S.F. Palavra em uso na língua indígena. Objeto feito sobre dois pedaços de madeira em forma de V ao contrário, madeira em forma de tábuas, couro, tecido e crôa (Caruá ou Caroá); é utilizado em cima do animal para carregar pessoas, barricas, cambites e caçuás.

Para este artigo, os resultados estão sendo encontrados a partir de um estudo das relações intertextuais entre os verbetes. Em outros termos, está sendo interessante verificar as diferenças e a relevância do discurso informacional presente em cada verbete. Por exemplo, no verbete “Caçuá”, a extensão da imagem do “cesto grande de cipó”, no verbete do dicionário, para “objeto de cipó de caipora e caititu” no verbete das professoras indígenas. No verbete das professoras, a imagem do cesto, aparentemente, imprescindível, não aparece, por outro lado, aparece há uma extensão da imagem do cipó, isto é, “cipó de caipora e caititu” que, no nosso entendimento, são informações imprescindíveis para a realidade cultural. Além disso, vale destacar o grau de explicitude conquistada no verbete Cangalha. No verbete do dicionário, “Cangalha” é, analogicamente, uma “armação”, enquanto que no verbete das professoras, “cangalha” é um “objeto de madeira em forma de V ao contrário”.

Através da inserção dos professores na experiência e nas leituras de lexicografia, exercício, nós percebemos que a produção do professor cria em nós uma expectativa de que ele também pode ser responsável pelo seu letramento e por uma parte importante da sua formação linguística. As escolas recebem materiais didáticos, incluindo dicionários e livros que fornecem significados muitas vezes equivocados dos elementos da cultura e da realidade. Um dos conflitos muito produtivo pode ser verificado em relação à ausência de palavras tão importantes para cultura como “umbuzada”, um alimento muito comum na culinária do sertão brasileiro. Da mesma forma, podemos tirar muito proveito dos conflitos que são estabelecidos a partir das definições estereotipadas em dicionários de Língua Portuguesa. Um exemplo desse conflito se manifestou com a apresentação da definição dicionarizada da palavra “Rancho” como um tipo de habitação “pequena e pobre”. Esse significado gerou inquietações na comunidade de professores indígenas, já que no entendimento de muitos índios a designação “pobre” é preconceituosa, não representa o significado cultural do objeto “rancho” e numa situação escolar pode gerar constrangimentos nas crianças.

A rigor, são situações em que os professores se sentem muito encorajados para assumir o conflito e que, por isso, são também situações fundamentais para o início de um processo de letramento em que os educadores indígenas, assim como os demais alfabetizadores do semiárido, sejam os autores das questões, das pesquisas e da formulação de outros entendimentos sobre o léxico. O nosso papel é encorajá-los a fazer uma lexicografia culturalmente relevante e coerente com a realidade multicultural brasileira.

O papel do pesquisador do letramento do professor, nas perspectivas dos *novos letramentos* (STREET, 2010) não pode ser mais do que isso, ou seja, o de fortalecer os educadores para a realização de tarefas que precisam ser feitas, tendo em vista o preenchimento das lacunas, desse espaço em branco que se instituiu nas políticas de formação do professor e nas políticas de educação linguística dos alunos em geral, incluindo os alunos das comunidades tradicionais.

Brian Street, discorrendo sobre as contribuições da etnografia nos estudos de letramento, aponta a seguinte conclusão:

A relação do professor com seus alunos têm de ser diferente, quando se sabe que o aluno não é um espaço vazio a ser preenchido. Os alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas, eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem e precisam fazer. Portanto, estamos lá para ajudar a fazer: deixem nos ajudar naquilo em que vocês querem ajuda. (STREET, 2010 p. 49).

O papel do agente de letramento, seja formador ou pesquisador, passa a ser muito importante na formação do professor indígena ou em contextos marginalizados e mais ainda quando a meta for apoiar os educadores e alunos nas tarefas de inserção letrada, em especial, para as práticas de leitura e de produção escrita que sejam definitivamente relevantes para a cultura.

5 Conclusão

No início deste artigo, foi dito que o objetivo do trabalho é estudar o letramento dos professores indígenas, a partir da análise de verbetes produzidos por esses professores em conflito com os verbetes de dicionários tradicionais da língua portuguesa. Como já sinalizamos, portanto, os itens lexicais da cultura, assim como os seus verbetes são apenas o ponto de partida de uma formação mais ampla e mais completa do professor e do aluno. Evidentemente, que após a análise dos resultados, o artigo também sugere que os verbetes dos professores apontam para a necessidade de uma inserção desses sujeitos na prática de registros de sua língua e na prática de formação da sensibilidade sociolinguística dos alunos e da comunidade como um todo. Numa perspectiva mais ampla, ainda, podemos propor que em cada escola indígena sejam construídos pequenos laboratórios de lexicografia e que no futuro possamos tornar mais visível e mais atraente a importância dessa disciplina no currículo escolar e na vida dos professores e alunos em contextos multiculturais e multilíngues.

Do ponto vista prático, a criação desses laboratórios deverá potencializar as atividades constantes de edição de verbetes em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes momentos da vida escolar. Os arquivos produzidos pelas escolas deverão considerar, inicialmente, a riqueza lexical das comunidades e, nesse sentido, é fundamental que os educadores ensinem os alunos a perder o preconceito ao falar/escutar sua língua. Em seguida, torna-se importante o levantamento dos significados apresentados pelos dicionários de língua portuguesa e, finalmente, o estabelecimento dos conflitos entre as representações dos dicionários e as dos grupos culturalmente situados. A partir desse estudo, a escola deve utilizar esses instrumentos de formação para apoiar os alunos na edição de verbetes da sua própria língua, certamente, na concretização de uma política linguística pautada na demanda local dos usuários.

6 Referências bibliográficas

CARDOSO, Elisângela (2012). A sociolinguística sertaneja: uma experiência lexicográfica em escola pública de Uauá-Ba. 1ª ed. Juazeiro: UNEB-DCH. 81p.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (2007). Gêneros textuais e ensino. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. 229 p.

- HOUAISS, Antônio (1987). Pequeno dicionário enciclopédico Kogan Larousse. 6ª ed. São Paulo: Editora Larousse do Brasil. 1634 p.
- ISQUERDO, Aparecida N.(1998). Vocabulário regional da Amazônia acreana. ALFA: revista de linguística. p. 93-107.
- KLEIMAN, Ângela B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.291.
- MARCUSCHI, Luiz A. (2004). O léxico: lista, rede ou cognição social? In: Lúcia Negri, Maria José Foltran e Roberta Oliveira (Orgs). 1ª ed. Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto. p.263-284
- PEREZ, Francisco Javier (2000). Dicionários, discursos etnográficos e universos léxicos: propuestas teoricas para la comprension cultural de los diccionários. 1ª ed. Caracas: Fundacion Centros de Estudios Latino Americanos Romulo Gallego: Universidad Católica Andrés Bello. 148p.
- SANTOS, Cosme B. (2008). Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do professor. In: Edleise Mendes e Lúcia Castro (orgs). Saberes em Português. 1ª ed. Campinas: Pontes, p.79-94
- STREET, Bryan (2006). Perspectivas interculturais sobre o letramento. Filol. Port. nº 8, p.465-488.
- STREET, Bryan (2010). Os novos estudos sobre o letramento: histórias e perspectivas. In: Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho (Orgs). Cultura Escrita e Letramento. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 54-67.

“Publish or perish”: a intensificação do trabalho e o adoecimento de docentes na educação superior da rede privada de ensino

Raimundo Sérgio de Farias Júnior³⁵⁶

Resumo

Durante o exílio nos EUA, precisamente ao longo do período nazista na Alemanha, Theodor Adorno, filósofo alemão de origem judia, se deparou com a instalação de uma nova cultura acadêmica, alicerçada na fórmula: “publish or perish” (publique ou pereça). Essa fórmula, já devidamente consolidada no norte-americano, se disseminou no Brasil na década de 1990 e produzindo diversos efeitos na vida e na saúde dos trabalhadores docentes, em especial do ensino superior. Esse artigo busca compreender as relações que se estabelecem entre a intensificação do trabalho docente no ensino superior privado e o processo de adoecimento verificado nos últimos anos entre os profissionais do magistério. Ocorre, assim, no contexto da mundialização do capital, um processo que enseja a reestruturação do trabalho docente que produz, sob a batuta do capital, a intensificação da força de trabalho docente, o que acarreta estragos em sua qualidade de vida, especialmente sobre sua saúde. Esse cenário, intensificado pelas reformas educacionais efetivadas no Brasil e na América Latina desde a década de 1990, sob a égide dos preceitos neoliberais, acentuou ainda mais a reprodução de um trabalho intensificado, bem como tem aguçado abissalmente os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, que reforça ainda mais a exploração subjacente ao modo de produção capitalista. No que concerne especificamente aos docentes que atuam no ensino superior, a expansão mercantil do mesmo tem provocado danos físicos e mentais preocupantes e demonstram profunda relação com a intensificação de seu trabalho. Nesse sentido, o alcance do “produtivismo acadêmico”, tendo em vista a rigorosa avaliação do MEC (Ministério da Educação) via CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), acaba por acarretar prejuízos na saúde dos docentes. Desse modo, a intensificação do trabalho docente está, por um lado, intimamente relacionada ao atendimento das “novas” demandas ensejadas pelo processo de mundialização do capital e que possui na educação superior importante lastro, mas, por outro lado, favorece a incidência de várias doenças que acabam por provocar o afastamento de suas atividades profissionais. Ressalta-se que a intensificação atinge diretamente os trabalhadores docentes de IES (Instituições de Ensino Superior) públicas, algo que levou a uma considerável produção acadêmica na área, mas ainda são escassos os estudos entre os docentes de IES privadas, o que motivou o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Esse estudo foi realizado junto a docentes doutores de 4 (quatro) Instituições de Ensino Superior Privadas do município de Belém (PA) e cuja atuação no magistério superior tenha excedido 5 (cinco) anos. Realizou-se a aplicação de questionários fechados que serviram para a identificação dos sujeitos selecionados a posterior realização de entrevista semiestruturada, que ocorreu com 8 docentes, como forma de demonstrar empiricamente a hipótese inicial: A intensificação do trabalho docente enseja o surgimento de doenças físicas e também mentais entre os mesmos.

Palavras-chave: Trabalho docente, intensificação do trabalho docente, ensino superior privado.

³⁵⁶ Ver, por exemplo, a obra de Silva JR e Sguissard (2009) que aborda “O trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico”.

Considerações iniciais

Na história do capitalismo, a manipulação dos graus de intensidade do trabalho esteve sempre relacionada com o objetivo de resultados. A alteração da intensidade para mais aumenta os resultados do trabalho e a alteração para menos os diminui. Em síntese, quanto maior a intensidade, mais resultados são produzidos pelo trabalho no mesmo período de tempo considerado. No processo de desenvolvimento econômico, a elevação da intensidade do trabalho constitui uma força motora do crescimento. A intensificação do trabalho como produtora de crescimento econômico contém um problema social e moral implícito da maior relevância: não se trata pura e simplesmente de formas distintas de exploração da mão-de-obra humana (DAL ROSSO, 2006, p. 65-9).

Durante o exílio nos EUA, precisamente ao longo do período nazista na Alemanha, Theodor Adorno, filósofo alemão de origem judia, forçado a migrar para a América, se deparou com a instalação uma cultura acadêmica bem diversa da que estava acostumado em sua terra natal.

Essa nova cultura acadêmica, alicerçada na fórmula: “*publish or perish*” (publique ou pereça), ensejava a necessidade de os docentes, tendo em vista evitar que perecessem, procuravam, ao máximo, ampliarem a quantidade (não necessariamente a qualidade) de pesquisas que resultassem em publicações diversas.

Essa fórmula (*publish or perish*), contudo, é acompanhada de inúmeras implicações sobre o trabalho docente e podem, inclusive, desencadear processos de adoecimentos em função, sobretudo, da acentuação da intensificação do trabalho. Essa intensificação, bastante evidenciada em muitos estudos relativos à área pública³⁵⁷, em razão das pressões externas, sobretudo as emanadas da CAPES³⁵⁸/MEC³⁵⁹, ainda é pouco explorada na área privada, o que enseja a necessidade de investigar as especificidades concernentes ao ensino pago que é, em grande medida, diferente da forma de intensificação ocorrida nas IES (Instituições de Ensino Superior) públicas.

Temos que considerar, também, a crescente expansão das universidades mercantis/privadas que, em virtude da facilitação ensejada pela adoção de políticas de cunho neoliberal no Brasil, puderam experimentar vertiginoso crescimento³⁶⁰. Esse dado favoreceu, assim, a possibilidade da contratação de diversos docentes que passaram a realizar suas atividades laborais no sistema privado de ensino superior.

Essa circunstância motivou o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Especialmente pelo fato de, primeiramente, ter vivenciado esse processo quando meu único vínculo empregatício era na rede privada de ensino superior. Posteriormente, ao realizar estudos doutorais relativos à tese “A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas” tive a oportunidade de realizar investigações paralelas que me possibilitaram a produção de alguns artigos, ensaios, abordando a realidade do professor universitário de IES privadas.

Diante dessa situação esse estudo fora realizado junto a docentes doutores de 4 (quatro) Instituições de Ensino Superior Privadas do município de Belém (PA) e cuja atuação no magistério superior tenha excedido

³⁵⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

³⁵⁸ Ministério da Educação

³⁵⁹ Essa situação fora profundamente analisada por Sguissardi (2005) no artigo “Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil” que analisa a expansão das instituições de ensino superior de cunho privado.

³⁶⁰ A Coordenação de Avaliação de Pessoal Nível Superior (CAPES), de acordo com Leher e Lopes (2008), responsável pela avaliação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, disseminou a incorporação de uma lógica produtivista, pragmática e utilitarista já presente nos mecanismos de financiamento do Ministério de Ciência e Tecnologia, impondo, assim, “que as publicações sejam limitadas a um conjunto de periódicos qualificados e que a produção do conhecimento gere produtos úteis, utilidade essa que os Conselhos do Ministério de Ciência e Tecnologia, também composto por representantes das empresas, aferirão conforme a eficácia da pesquisa vis-a-vis ao mercado” (LEHER; LOPES, 2008, p. 84-85).

5 (cinco) anos. Realizou-se a aplicação de questionários fechados que serviram para a identificação dos sujeitos selecionados a posterior realização de entrevista semiestruturada, que ocorreu com 8 (oito) docentes, sendo 2 (dois) de cada uma das quatro IES privadas pesquisadas.

Minha intenção residia em analisar os dados empíricos tendo em vista a seguinte problemática: que relação pode ser estabelecida entre a intensificação do trabalho docente e o processo de desenvolvimento de doenças físicas e também mentais? Por não ser médico, minha intenção era apenas identificar “pistas”, sinais de processos de adoecimento entre docentes que se submetem a exercer suas atividades profissionais na área privada.

Durante a realização da entrevista estruturada, enfrentei alguns desafios, relacionados a desconfiança e receio dos docentes de me concederem os depoimentos que precisava para finalizar os trabalhos. Aguardei, com calma e muita insistência, construir uma relação de confiança com cada um, fora quando foi possível o aceite para prestar os depoimentos que em seguida procurei resumir esquematicamente. Esse receio dos docentes de justifica em razão do medo em perderem seus empregos.

Os docentes foram identificados de forma simples, tendo em vista a garantia do anonimato que me comprometi, conforme acordado com cada um: I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. Os resultados da pesquisa aqui descrita encontram-se consubstanciados nas páginas que seguem.

O mantra do “*publish or perish*”: a intensificação do trabalho e o adoecimento de docentes

Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa

É oportuno ressaltar inicialmente algumas informações acerca dos depoentes partícipes da pesquisa de campo. Primeiramente é necessário observar que todos atuam a mais de dez anos no magistério superior e, somados os anos de ensino na educação básica, o tempo de exercício docente de todos ultrapassa os quinze anos de atividades relativas ao exercício do professorado. Além disso, quatro disseram que possuem três vínculos empregatícios, um informou que trabalha em duas instituições e três disseram que exercem a docência em quatro instituições.

Dos oito entrevistados, seis são do sexo masculino e dois do feminino. Sete, dedicam suas atividades apenas ao magistério superior e apenas um exerce outra atividade econômica, contudo, tendo a docência como principal fonte de renda. Cinco resolveram realizar estudos de pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista atuar no ensino superior e três prosseguiram estudos doutorais visando qualificação profissional, ainda que já exercessem o magistério.

Todos já constituíram família, possuem filhos, uma relação estável. Sete esperam a oportunidade de abertura de concurso público em uma IES pública. Apenas um não cogita essa possibilidade. Dos oito, seis pensam na possibilidade, caso não apareça nada “melhor” e nem sejam aprovados em algum concurso público na sua área de atuação, em abandonar a carreira na área privada e procurar alguma ocupação profissional mais rentável e que sobre mais tempo para se dedicar a outras atividades que não o trabalho.

Todos reclamam dos baixos salários, considerando a titulação que obtiveram, das condições de trabalho, da falta de reconhecimento profissional nas instituições em que atuam. Todos também entendem que, com passar do tempo, passaram a trabalhar muito mais do que outrora.

Dos oito entrevistados, seis admitiram que, se pudessem voltar no tempo, provavelmente não teriam optado pela formação que escolheram. Contudo, dois não titubearam em afirmar que, mesmo diante do cenário difícil, estão, de algum modo, felizes com a opção profissional escolhida... e fariam tudo de novo. De um modo geral, são essas as informações concernentes aos docentes que participaram da pesquisa empírica efetivada.

Publish: a intensificação do trabalho docente

Segundo Dal Rosso (2008) vivemos uma época de “mais trabalho”, resultado das mudanças estruturais experimentadas pelo capitalismo contemporâneo. E à medida que dedicamos a maior parte de nossas vidas ao trabalho reduzimos uma parte significativa de nossa existência à realização de outras atividades também fundamentais para nosso processo de humanização, como o lazer, por exemplo.

A intensidade das atividades laborais no contexto de reestruturação produtiva e a crise estrutural do capital ensejou a necessidade – cujos propósitos residem no aumento da obtenção da mais valia (relativa e absoluta) – de reduzir a “porosidade” do trabalho, o que provoca a redução do tempo do não-trabalho, que aumenta sua intensidade e provocando reflexos na saúde daqueles que vivem do trabalho.

Essa situação é frequentemente relatada pelos professores depoentes. Esses cada vez mais ressaltam que, com o passar dos anos, o trabalho fora ocupando inicialmente uma parte do final de semana, depois ele todo. Em pouco tempo até mesmo as férias estavam reservadas para atividades correlatas ao trabalho e não ao descanso e ao lazer. Os relatos a seguir expõem claramente essa questão:

Sem perceber, meu tempo para lazer e descanso estava desaparecendo. O tempo para a família era cada vez mais raro. O trabalho passou a ocupar praticamente todo meu final de semana (ENTREVISTADO I).

Com o doutorado pensava que trabalharia menos e ganharia mais... Me enganei. Hoje em dia trabalho muito mais que antes. Dou mais aula, vivo ocupando meu final de semana tentando garantir a produção de artigos, elaborando relatórios, projetos, orientando alunos. Quando vejo o final de semana se foi. Até mesmo as férias acabam comprometidas seja dando aula, curso, seja tentando elaborar o próximo projeto, a pesquisa, etc. (ENTREVISTADO III).

Já cheguei a ficar quatro anos sem férias. Senti que o físico estava comprometido, mas também minhas energias mentais precisavam ser recarregadas, pois só trabalhava, só me preocupava em produzir pra melhorar o Lattes (ENTREVISTADO VIII).

A sensível diminuição para o tempo livre pode implicar, inclusive, a potencialização do desenvolvimento de doenças diversas. A intensificação do trabalho representa, também, a intensificação da exploração da força de trabalho. E isso mantém íntima relação com as mudanças estruturais pelas quais a economia capitalista vem passando desde a crise estrutural, iniciada nos anos setenta do século passado. Além do mais, o toyotismo, representa na visão de Dal Rosso (2008) um aperfeiçoamento do modelo de organização do trabalho, uma vez que amplificou a possibilidade da intensificação do tempo dedicado às atividades laborais.

Desse modo, “O tempo livre, o tempo de não-trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho, provocando uma subtração acentuada de outros processos vitais para a vivência humana. Ainda que estejamos vivendo um extraordinário desenvolvimento tecnológico – que poderia liberar o homem da cultura do” mais trabalho” –

percebemos que, ao contrário, esse desenvolvimento aperfeiçoou os mecanismos de submissão do homem ao trabalho. Como diria Dal Rosso (2008, p. 71) “[...] a tecnologia que poupa trabalho está falhando em liberar aqueles que trabalham”.

Com isso instala-se, em meu entender, uma “cultura da produtividade”, onde aquele que não produz, via um trabalho intenso, é excluído, marginalizado, descartado... Nesse cenário, o momento de descanso do trabalhador, cada vez mais escasso, passa a ter papel ainda mais fundamental para a reposição de energias, essencial para o corpo e a alma.

Ainda segundo Dal Rosso (2008) o aumento da intensidade do trabalho não necessariamente implica no aumento da produtividade do mesmo. Não implica necessariamente, também, no aumento da qualidade, principalmente se considerarmos que a pressa em “produzir”, “apresentar resultados”, “publicar” não funciona como elemento que propicia a elevação da qualidade dos produtos acadêmicos. Sobre isso, Bianchetti e Zuin (2012, p. 57) observam que:

[...] a avidez pelo número cada vez maior de produtos científicos publicados não pode ser exclusivamente identificada como uma idiossincrasia de determinado indivíduo, pois é fundamental compreender a compulsão pela publicação de produtos acadêmicos como uma característica de um espírito do tempo. O mesmo espírito do tempo que impinge o recrudescimento da quantidade em detrimento da qualidade de tais produtos.

A crescente avidez por produzir, publicar, apresentar relatórios, orientar, tanto na graduação quanto na pós-graduação, disseminada pela atual “cultura acadêmica” depõe consideravelmente contra o processo de construção do conhecimento que é lento, gradativo, requer tempo, mediações...

Instala-se, assim, uma verdadeira compulsão por publicar, mesmo que se abra mão da qualidade para isso, pois “[...] eu vivo procurando onde vai ter evento científico, onde tem revistas especializadas. Organizo minha vida em função disso” (ENTREVISTADO IV). As palavras do entrevistado VII são ainda mais esclarecedoras: “Olha, pelo que vejo o mais importante é publicar. Ter artigos aprovados em revistas científicas. Isso acaba sendo algo fundamental pra nossa vida acadêmica. Nesse caso, a quantidade vem primeiro que a qualidade”.

Desse modo, será que o aumento da **quantidade** de produtos científicos é compatível com a **qualidade** dos mesmos? Será que o “espírito de nossos tempos” permite produtos científicos com satisfatório “padrão” de qualidade”? Sobre isso os depoentes VI e VIII relatam que:

Não vou negar que realmente a pressa por publicar pode realmente prejudicar a qualidade. Mas não tem jeito. Nas avaliações do MEC a que somos submetidos, seja pra reconhecer algum curso, seja aprovar, credenciar. E quando eles vêm avaliar, só perguntam quantos artigos publicados. Nunca perguntam se era bom ou ruim (ENTREVISTADO VI).

Se não me dedicasse tanto ao trabalho, certamente teria mais tempo pra produzir bons trabalhos. Eu me preocupo com a qualidade. Mas se a gente for ver o que interessa mesmos pra quem nos cobra e pra quem nos avalia é apenas a quantidade e não a qualidade de nossas produções (ENTREVISTADO VIII).

Pelo visto, a pressão sofrida pelos docentes por mais produção não está diretamente associada ao aumento da qualidade. Ressalto, porém, a condição de que, atuando na rede privada de ensino superior – em IES caracterizadas por Sguissardi (2005) como privadas/mercantis e cujo foco se concentra quase apenas no ensino, em detrimento do desenvolvimento da pesquisa e extensão – os docentes entrevistados (todos

doutores) são afetados pelas exigências das avaliações externas a que estão submetidas periodicamente essas instituições³⁶¹.

Esses mesmos docentes, tendo em vista a necessidade de manterem seus empregos, procuram aumentar sua “produtividade”. É necessário, portanto, ter um currículo mais “vistoso”, o que pode funcionar como uma excelente estratégia de marketing e, desse modo, atrair o interesse dos dirigentes/empregadores da rede privada. De acordo com Liria e Garcia (2009, p. 14):

Eso provocó que, para salvar su puesto e su sueldo, los profesores comenzaran a trabajar más en el marketing de su currículo que en sus clases y en suas investigaciones. Se obstaculizó así la vida académica con una maraña de demandas imposibles de cumplir, pues las normativas cambiaban a diario”.

Se, por um lado, há uma preocupação em melhorar o “Lattes”, por outro, esse aumento da carga laboral, em razão de garantir o aumento da produtividade exigido tanto pelas agências que cuidam da avaliação das IES privadas quanto pelas mantenedoras dessas instituições, acaba, por sua vez, implicando na intensificação do trabalho docente que, associado a outros fatores – como os baixos salários, por exemplo – sinalizam a presença de sinais de adoecimentos físicos e mentais. Abordarei essa questão no item a seguir.

Publish or perish: intensificação do trabalho e adoecimento docente

Especificamente sobre a intensificação do trabalho dos professores da educação básica, Assunção e Oliveira (2009, p. 363), estudando a intensificação do trabalho e a saúde dos professores, entendem que: “O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento”.

Os docentes da área privada, em função da *ratio* mercadológica que orienta o emprego dessa força de trabalho, sempre sujeita ao desemprego, submete esses a precárias condições de trabalho e infligem os docentes a ampliar tanto as funções exercidas nas IES quanto as horas trabalhadas, o que os compele a elevarem a carga de trabalho, bem como o dispêndio dedicado ao exercício laboral.

Como já informado nesse texto, todos os professores entrevistados trabalham em duas, três ou quatro instituições de ensino, isto é, possuem elevada carga de laboral e isso, provavelmente, aumenta significativamente as atribuições correlatas ao exercício no ensino superior, em especial os que possuem título de doutor, cujas cobranças, ainda que atuando em universidade mercantis/privadas, são sempre expressivas.

Esse excesso de trabalho acaba apontando alguns sinais relativos ao desenvolvimento de processos de adoecimentos. Algo que é apontado por todos os docentes entrevistados. Ocorre, também que esses docentes, além de serem cobrados por mais publicações, dedicam boa parte de sua carga laboral as atividades de ensino, o que exige o uso mais intenso da voz. Esse uso intenso, quando não há o tempo necessário para o descanso das cordas vocais, acaba afetando o bom funcionamento da voz. Nas palavras dos próprios entrevistados:

³⁶¹ Fabron e Omote (2000) realizam interessante estudo analisando “Queixas vocais entre professores e outros Profissionais” (In: FERREIRA, L.P.; COSTA, H.O. Voz ativa: falando sobre o profissional da voz. São Paulo: Roca, 2000). Pinto e Furck (1987) também apontavam para a necessidade cuidar da saúde vocal do professor.

O fato de eu trabalhar em várias instituições realmente me cansa. Me cansa sobretudo porque tenho que ministrar muitas aulas e isso acaba afetando a garganta que quase sempre me causa rouquidão (ENTREVISTADO II).

Percebo claramente que o uso frequente de minha voz acaba comprometendo seu funcionamento. Tem horas que dá aula se torna impossível (ENTREVISTADO V).

Trabalho em quatro instituições. Trabalho também em alguns finais de semana. Aí tem horas realmente que as cordas vocais não conseguem aguentar o ritmo e acabam falhando (ENTREVISTADO IV).

Muitos estudos realmente apontam que o uso intenso das cordas vocais por professores acarretam problemas para os mesmos³⁶². Problemas nas cordas vocais estão entre as doenças ocupacionais que mais molestam os docentes. Mas outros problemas também afetam os docentes, especialmente aqueles cuja titulação requer maior envolvimento com a produção científica, de artigos, etc.

Sob esse aspecto, é oportuno considerar que o exercício laboral docente não se resume apenas a sala de aula. O lar acaba representando um prolongamento do próprio trabalho, ainda que esse prolongamento não seja contabilizado na sua carga laboral e, por tabela, não seja, também, devidamente remunerado por essas horas extras.

A necessidade de “atualizar” o “Lattes”³⁶³ estabelece aos docentes, em virtude das cobranças e exigências, a realização de “mais trabalho” e menos tempo para qualquer outra atividade que não seja correlata às ocupações docentes. Isso, certamente, acarreta prejuízos à saúde física e mental do trabalhador docente. Dal Rosso (2006, p. 79), analisando a intensificação do trabalho na sociedade capitalista, oferece importante reflexão a respeito da intensificação do trabalho na contemporaneidade e seus reflexos sobre a saúde do trabalhador:

A elevação da carga de trabalho observada nos dias de hoje, e que se expande com características diferenciadas por ramos de atividade, produz efeitos sobre os corpos dos trabalhadores. Seja por meio da explosão tecnológica da informática, seja por meio da reorganização social, o trabalho é transformado, redesenhado, precarizado, intensificado. Das especificidades próprias do trabalho contemporâneo parece resultar um conjunto de problemas de saúde de natureza diversa dos relacionados às atividades materiais. Em decorrência das crescentes exigências emocionais e mentais do trabalho, supõe-se que seria possível encontrar sinais de um volume maior de problemas dessa ordem sobre a saúde dos trabalhadores, a despeito do fato de o trabalho material continuar produzindo seus efeitos sobre os corpos em termos de acidentes, lesões físicas e doenças permanentes, pois a sociedade industrial não está abolida em hipótese alguma. Supõe-se que, lado a lado com perfil de problemas típicos da sociedade industrial, esteja se conformando um outro padrão de problemas trabalho-saúde.

A crise estrutural por qual passa o vigente modo de produção enseja o subterfúgio perfeito para que se justifique a exploração e a intensificação daqueles que vivem do trabalho. O presente processo de aumento

³⁶² O Curriculum Lattes trata-se de uma forma de currículo elaborado nos padrões da Plataforma Lattes, gerida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Ele representa a integração de bases de dados de Currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único sistema de informação, disponível para consulta na página do CNPq na internet. Atualmente, ele registra o percurso acadêmico de estudantes e pesquisadores do Brasil e é utilizado pelas instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. Ele geralmente utilizado pelos docentes quando se pleiteiam vaga empregatícia nas IES privadas.

³⁶³ Acerca do stress, Levi (1998), informa que o referido termo é utilizado na biologia e na medicina para denominar um processo corporal, uma estratégia de adaptação do indivíduo a uma dada situação à qual encontra-se exposto e, assim, exige um conjunto de respostas do corpo a múltiplas formas de pressões. Deste modo, sempre ocorre a presença de um determinado nível de estresse, que provoca um certo tipo de reativação e a aceleração de processos que levam ao estresse.

da intensidade do trabalho no capitalismo está estreitamente associado ao metabolismo de acumulação de capital. Esse processo, de acordo com Dal Rosso (2006), repercute sobre a saúde do trabalhador.

O trabalho imaterial, realizado também em condições de exploração, em especial o docente, acaba se constituindo em importante fator desencadeador do adoecimento físico dos professores (como gastrite, problemas de alergia a giz, de garganta, rouquidão de voz e nódulos nas cordas vocais) e também mental (stress, depressão, burnout)³⁶⁴.

O trabalho imaterial, especificamente o dos professores, encontra-se profundamente afetados por pressões externas que, cada vez mais, em especial aqueles que atuam na rede privada de ensino superior, sentem as repercussões sobre sua saúde. Publique ou adoença! Eis o mantra a ser repetido pelos professores. Ou será que ambos os processos não ocorrem concomitantemente? Observemos as palavras de um dos depoentes

Pra mim parece claro que quanto mais me dedico a atividades de pesquisa, tendo em vista a publicação de seus resultados, mais reduzo meu tempo para outras atividades, como lazer. Ocorre que se não publicar sinto que perco espaço, prestígio e isso é fundamental pra carreira, principalmente se eu ainda quiser concurso pra professor de uma universidade pública. Nesse caso, ter sempre um bom currículo é fundamental. No entanto, percebo que isso, de alguma forma, retira meu tempo pra descanso. Ocupar todo seu final de semana com trabalho não é bom. Mas é o único momento que possuímos pra ler e escrever nossos artigos. Em contrapartida, isso me cansa muito, estressa. Fico tenso e nervoso. Então não é bom pra minha saúde (ENTREVISTADO VIII).

Creio que seja importante considerar que existe uma poderosa tessitura ideológica que justifica e legitima uma pseudonecessidade de intensificar o trabalho e reduzir o tempo livre do trabalhador. Assim, o professor passa a ter seu trabalho mais intensificado, o que colabora para que o exercício de suas atividades laborais se torne gradualmente mais densas e estressantes.

Essa intensificação, ocupando principalmente os momentos do não trabalho, potencializa a ativação de agente estressores que passam a desencadear diversas doenças mentais. Os professores entrevistados, de um modo geral, relatam que a ausência de tempo para reposição de energias e para o lazer compromete a saúde física e mental deles.

Estudos de Lipp (2002 e 2004) indicam que o professor é uma das profissões que mais são afetadas por stress. Segundo relato dos professores, o tipo de trabalho que exercem não produz resultados nada saudáveis. Os entrevistados I, III e V apresentam o seguinte testemunho acerca disso:

Tenho sentido dificuldades em manter o ritmo cada vez maior de atividades. Parece que o tempo nunca dá. A pressão por produção existe. Faz parte de nossa realidade. E quando termino uma coisa, aparece outras duas, três... Tem horas que realmente fico tenso, de mal humor. Estressado mesmo. E isso só piora a situação (ENTREVISTADO I).

Eu estava tentando não deixar acumular muita coisa para o final de semana, mas não tem jeito... sempre fica muita coisa pra ler, escrever... é disso que sai as nossas produções, né? E quando vejo que não vou dá conta me bate uma aflição, um desânimo, um stress (ENTREVISTADO III).

³⁶⁴ Centro Universitário UNIVATES

Quando percebo que não vou conseguir terminar o artigo pra um evento fico tenso, nervoso. Passam os dias, semanas... E a pressão aumenta. Tem horas que não sai nada, não consigo escrever nada mesmo. Aí fica complicado, pois sei que meu emprego não depende hoje em dia apenas das aulas, mas também de minha produção... aí bate um estress mesmo (ENTREVISTADO V).

A partir dos excertos extraídos dos depoimentos dos docentes percebe-se que o desgaste acentuado a que estão submetidos indica que os mesmos apresentam certos sinais relativos ao stress. A pressão exercida para que produzam mais e mais pode estar funcionando como um potencial agente estressor e, assim, afetando sua saúde mental.

Essa pressão por mais trabalho, além de subtrair o tempo do não trabalho, constitui um estratagema cujo grande fim reside em diminuir a “porosidade” e aumentar a densidade do mesmo, algo já previsto por Marx (1985) no “Capital”. Desse modo, a cultura do “mais trabalho” ocorre, guardadas as devidas diferenças, não só no ensino superior público, mas também no privado.

E é difícil escapar dessa cultura da produtividade. A pressão exercida externamente para que publiquem é encarada como estratégia de sobrevivência no mundo do trabalho. Se não publicarem correm o risco de perderem o emprego para outro mais “produtivo” e conseguiu, de alguma forma, se adaptar as exigências impostas. Se publicarem, porém, em razão das condições objetivas estabelecidas, correm o risco de definharem...

Sei que no momento as regras do jogo são essas. Aqui as possibilidades são mínimas e o trabalho é o máximo. Sinto que meu corpo pede uma pausa, que minha mente quer relaxar. Mas as obrigações são tantas... O mercado de trabalho é competitivo demais, mesmo para um doutor. Então não posso vacilar. Não tenho outra saída. Tenho que procurar publicar o máximo possível, mesmo que meu corpo indique sinais de que tenho que cuidar da saúde urgente (ENTREVISTADO VIII).

É um duro dilema ter que continuar me dedicando a pesquisar e publicar diante da necessidade que tenho de cuidar de mim. Mas, no momento, não tenho outra alternativa. Preciso trabalhar, mas espero poder cuidar da minha saúde que não anda nada bem (ENTREVISTADO V).

Assim, verificamos que a instalação de uma “nova cultura acadêmica”, planejada externamente e tendo como propósito, dentre outros, a intensificação do trabalho docente, promove, como diriam Bianchetti e Zuin (2012), a produção e propagação de uma “pesquisa administrada”, isto é, um tipo de pesquisa que cerceia a liberdade do pesquisador, que não respeita o tempo da produção acadêmica e que acaba por colaborar para o desencadeamento de processo de adoecimentos físicos e mentais.

Publiquem ou adoçam! Eis a fórmula que orienta o trabalho do professor e, também, a “pesquisa administrada”. Para Bianchetti e Zuin (2012) essa lógica do publique ou pereça delineia a forma de produção científica no Brasil e, enquanto “mercadoria cultural” segue a lógica do fetiche. Instala-se, desse modo, um quadro onde o menos importante é produzir com qualidade, mas com quantidade.

Por outro lado, essa mesma fórmula vem acentuando processo que danificam a saúde de nossos docentes, tanto os da rede pública quanto os da rede privada. Os da rede privada, em especial, ao contrário do que ocorre com os da rede pública, não possuem estabilidade no emprego, os que os torna mais suscetíveis a aceitar as pressões.

Essas pressões, embora atinjam todo o grupo de professores, são sempre maiores com aqueles que possuam maior titulação, no caso aqui da pesquisa aqui realizada, os doutores que atuam em IES mercantis/privadas. Essa circunstância, como vista nos depoimentos, mantém uma relação muito estreita com o desenvolvimento de processos de adoecimentos entre os docentes pesquisados.

Considerações finais

Publish or perish! Essa fórmula, já devidamente consolidada em solo norte-americano, ainda antes do fim da primeira metade do século passado, se disseminara no Brasil principalmente a partir da década de 1990 e produzindo diversos efeitos na vida e na saúde dos trabalhadores docentes, em especial do ensino superior.

Esse artigo busca compreender as relações que se estabelecem entre a intensificação do trabalho docente no ensino superior privado e o processo de adoecimento verificado nos últimos anos entre os profissionais do magistério. Verificou-se, assim, a ocorrência, no contexto da mundialização do capital, um processo que enseja a reestruturação do trabalho docente que produz, sob a batuta dos setores que administram a sociedade, a intensificação da força de trabalho docente, o que acarreta estragos em sua qualidade de vida, especialmente sobre sua saúde.

Esse cenário, intensificado pelas reformas educacionais efetivadas no Brasil e na América Latina desde a década de 1990, sob a égide dos preceitos neoliberais, acentuou ainda mais a reprodução de um trabalho intensificado, bem como tem aguçado abissalmente os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, que reforça ainda mais a exploração subjacente ao modo de produção capitalista.

No que concerne especificamente aos docentes que atuam no ensino superior, a expansão mercantil do mesmo tem provocado danos físicos e mentais preocupantes e demonstram profunda relação com a intensificação de seu trabalho. Nesse sentido, o alcance do “produtivismo acadêmico”, tendo em vista a rigorosa avaliação do MEC via CAPES, acaba por acarretar prejuízos à saúde dos docentes.

Desse modo, a intensificação do trabalho docente esta, por um lado, intimamente relacionada ao atendimento das “novas” demandas ensejadas pelo processo de mundialização do capital e que possui na educação superior importante lastro, mas, por outro lado, favorece a incidência de várias doenças que acabam por provocar o afastamento de suas atividades profissionais.

Ressalta-se que a intensificação atinge diretamente os trabalhadores docentes de IES públicas, algo que levou a uma considerável produção acadêmica na área, mas ainda são necessários estudos entre os docentes de IES privadas, o que motivou a desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Nesse âmbito, a pesquisa aqui efetivada identificou sinais de adoecimento físico e mental entre docentes, fruto de um trabalho cada vez mais intensificado.

Referências

Assunção, Ada Ávila e Oliveira, Dalila (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.* vol.30, n.107, pp. 349-372.

- Bianchetti, Lucídio. e Zuin, Antônio. (2012). O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 28, n. 03, p. 55-75. set.
- Dal Rosso, Sardi. (2006). Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 n. 1, p. 65-91.
- Dal Rosso, Sardi. (2008). *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Fabron, Eliana.; Omote, Sadão (2000). Queixas vocais entre professores e outros profissionais. In: Ferreira, Lésle e Costa, Henrique (Orgs.). *Voz ativa: falando sobre o profissional da voz*. São Paulo: Roca.
- Fernández Liria, C.; Serrano García, C (2009). *El plan Bolonia*. Madrid: Catarata.
- Leher, Roberto. e Lopes, Alessandra (2008). Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. *VII Seminário redestrado – nuevas regulaciones en américa latina buenos aires*, 3, 4 y 5 de julio de 2008. disponível em http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf. Acessado em 28 de junho de 2013.
- Levi, L. (1998). Factores psicosociales, estrés y salud. In: J.M. Stellman (Org.) *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo 2 – factores psicosociales y de organizacion*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociales.
- Lipp, Marilda. (Org.). (2002). *O Stress do Professor*. Campinas (SP): Papirus.
- Lipp, Marilda. (Org.). (2004). *O stress no Brasil: pesquisas avançadas*. Campinas (SP): Papirus.
- Marx, Karl. (1985). *O Capital: livro 1*. São Paulo: Nova Cultural, v. 2.
- Pinto, A.M.P.; Furck, M.A.E. Projeto saúde vocal do professor. In: Ferreira, L.P. *Trabalhando a voz*. São Paulo: Summus, 1987.
- Sguissardi, Waldemar (2005). Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr.
- Silva Jr, João dos Reis; Sguissard, Valdemar. (2009). *O trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo. Editora Xamã.

Professores empreendedores no ensino superior: o universitário aprendendo a empreender

Silvana Neumann Martins³⁶⁵, Juan José Mouriño Mosquera³⁶⁶, Claus Dieter Stobäus³⁶⁷

Resumo

O papel que o ensino superior tem a desempenhar é complexo, pois deve responder à demanda científico-tecnológica, incrementar ainda mais as pesquisas de ponta e, ao mesmo tempo, preocupar-se com a formação cultural e ética dos universitários. Este estudo traz à reflexão a prática da educação empreendedora no meio acadêmico, acreditando que a mesma possui as condições para abrir os caminhos necessários para que a universidade consiga desempenhar o papel social que lhe foi destinado. Pois, através da educação empreendedora, segundo este estudo, pode-se formar um maior número de universitários com os perfis necessários para que a tarefa destinada à universidade seja cumprida. Por isso, cada vez mais, o ato de empreender deve ser agregado aos conteúdos e a ações pedagógicas trabalhadas no ensino superior, para conseguir formar indivíduos dotados de atitudes empreendedoras e mentes sedentas por planejar, criar e inovar. Neste trabalho, empreendedorismo e educação empreendedora são considerados como um movimento educacional que se preocupa com o social e, por isso, tem como problema central compreender em que professores com perfil empreendedor fazem a diferença nas salas de aula do ensino superior. Com base nos depoimentos de alunos universitários, este estudo focaliza as transformações positivas e as aprendizagens que ocorrem em sala de aula, através de professores empreendedores e de suas práticas pedagógicas inovadoras. O referencial teórico, que embasa o estudo, fundamenta-se nos pressupostos da metodologia para a formação de empreendedores, proposta por Fernando Dolabela. O campo empírico da investigação é o Centro Universitário UNIVATES, localizado na cidade de Lajeado, RS/BRA. Os sujeitos participantes deste estudo de caso com abordagens quantitativa e qualitativa são 257 acadêmicos que cursaram a disciplina de Empreendedorismo na referida IES. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas e a análise dos dados coletados foi realizada através da Estatística Descritiva e da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados que emergiram da pesquisa foram agrupados em 3 categorias: 1. A importância da disciplina de Empreendedorismo no Ensino Superior; 2. O professor universitário: um empreendedor; e 3. Empreendedorismo transformando a educação na universidade. Essas foram analisadas por meio de uma reflexão dialógica com diversos autores da área. Ao final do trabalho observou-se que os universitários legitimam as metodologias utilizadas por professores com perfil empreendedor e colocam que, com esses professores ocorre aprendizagem na sala de aula. Esta pesquisa tem como compromisso alertar a universidade de que a mesma deve parar de formar empregados – fruto de uma educação embasada na transmissão; e passe a formar empreendedores – fruto de uma educação embasada na transformação. Este estudo acredita que, através de pessoas com perfil empreendedor, pode-se construir uma sociedade que promove a cooperação e diminui as diferenças.

³⁶⁵ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

³⁶⁶ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

³⁶⁷ Universidade de São Paulo/FFCLRP/DEDIC/GEPEFE/BRASIL

Palavras-chave: Educação Empreendedora. Professores Empreendedores. Estudantes. Ensino Superior. Aprendizagem.

Introdução

Um dos grandes desafios deste início de século, em que um panorama de alto desenvolvimento científico – tecnológico está presente, é tornar o homem capaz de utilizar sua criatividade para gerar inovação e provocar mudanças no cenário em que está inserido. Isso implica uma postura sensível, dinâmica, responsável, independente, participativa e empreendedora. A universidade, na tentativa de enfrentar essa questão, tem buscado caminhos para reestruturar e renovar seus projetos pedagógicos, voltados à instauração de um ambiente de ensino e de aprendizagem favorável à construção desse novo homem.

Inserida nesse contexto de múltiplas transformações, a universidade deve saber interpretar as mensagens enviadas pelo ambiente externo e ser capaz de tirar partido de tal eventualidade para redefinir sua estruturação interna. Como? Procurando escapar da repetição e da defasagem em suas atitudes pedagógicas e gestoras, deixando de viver uma realidade do futuro como gente que conecta seu pensamento no passado (Bauer, 2000) e indo ao encontro das novas teorias que se apresentam.

Segundo Panizzi (2006), devemos nos dar por conta que a vida é urbana, que o conhecimento não tem fronteira, que o emprego único acabou e que o nosso fazer pedagógico deve permitir que nossos estudantes, quando procuram nossas universidades para serem felizes e acharem um norte para sua profissão, encontrem as respostas para seus questionamentos.

Nesse sentido, percebe-se que se tornam cada vez mais urgentes pesquisas e estudos sobre formação de professores universitários, gestão educacional e educação empreendedora, pois a educação na universidade deve assumir a responsabilidade de conscientizar, instigar e contribuir para a formação de pessoas criativas, empreendedoras e comprometidas com o desenvolvimento coletivo.

Essa (re) construção é um desafio para todos os profissionais da educação que atuam no ensino superior e isso não significa abandonar o que já foi construído, mas partir do construído para encontrar soluções inovadoras. Para que isso aconteça, é necessário empreender esforços para conhecer como ocorrem os processos de pensar e de agir criativos dos alunos e de que forma a aprendizagem influencia e é influenciada no universo pedagógico. Cabe aos educadores, em cada aula, arriscar formas inusitadas de agir e de se expressar indo ao encontro da construção de uma educação empreendedora.

Quando se afirma que a educação empreendedora é imprescindível na busca da edificação de um ser humano consciente, líder, inovador, ético e que se orienta por princípios e convicções, quer-se colocar a crença na mesma para alcançar um ideal de educação. E, esse ideal de educação pode ser conquistado quando, literalmente, consegue-se colocar em prática os quatro pilares citados no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) - da Comissão Internacional para o Século XXI - que deverão orientar a educação neste século. São eles: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver* (DELORS, 2001, p.141). Neste artigo, sugere-se que mais um pilar seja agregado aos sugeridos por Delors (2001) - o aprender a empreender.

Essa sugestão tem como principal embasamento teórico a metodologia para a formação de empreendedores, defendida pelo professor Fernando Dolabela (2008) que deixa claro que o

empreendedorismo é um instrumento de desenvolvimento social e não só de crescimento econômico. O professor dissemina a teoria do empreendedorismo para que a mesma possa ser utilizada a fim de que seja produzida uma mudança cultural e adverte que não deseja transformar cada criança, cada jovem estudante em um agente de criação de empresas, mas sim em indivíduos que consigam introjetar em sua vida, após ter contato com a teoria, valores, atitudes, comportamentos, formas de percepção do mundo e de si mesmo voltados para a capacidade de inovar, perseverar e de conviver em harmonia com o outro.

Segundo Dolabela (1999), empreendedorismo é um neologismo derivado da livre tradução da palavra *entrepreneurship* e utilizado para designar os estudos relativos ao empreendedor, seu perfil, suas origens, seu sistema de atividades e seu universo de atuação. A palavra empreendedor, de emprego amplo, é utilizada neste ensaio para designar principalmente as atividades de quem se dedica à transformação de conhecimentos em serviços, na geração do próprio conhecimento ou na inovação na área da educação. Está aqui contemplado o professor empreendedor, e a medida de avaliação utilizada não é o dinheiro conquistado, mas a geração de novos conhecimentos, de novas tecnologias e a agregação de valor que leva à aprendizagem (DOLABELA, 2008).

Neste artigo, professor empreendedor é aquele profissional da educação que deve saber persuadir seus pares e seus alunos de que sua visão poderá levá-los a uma situação confortável no futuro, chamada de aprendizagem. Esse professor deve se munir de uma boa dose de energia, perseverança e paixão, para construir o seu sonho e continuar em frente, apesar dos obstáculos, apesar das armadilhas e apesar da solidão. Percurso não muito fácil, mas para um indivíduo que tem como um dos principais atributos identificar oportunidades, agarrá-las e buscar recursos para transformá-las em conhecimento e aprendizagem, pode ser possível.

Cada vez mais o ato de empreender deve ser agregado aos conteúdos e a ações pedagógicas trabalhadas na universidade, pois esta deve formar indivíduos dotados de atitudes empreendedoras e mentes sedentas por planejar, criar e inovar. Neste ensaio, educação empreendedora e empreendedorismo são considerados como um movimento educacional que se preocupa com o social.

A GUNI (Rede Universitária Global para a Inovação), em sua última conferência, em 2009, coloca que a universidade deve preparar estudantes a desenvolver consciência crítica sobre o mundo no qual habitam e auxiliá-los a melhor antecipar, articular e dar vida a processos alternativos para a construção de sociedades melhores. Isso tudo, pode ser alcançado através de ações extensionistas, desde que o objetivo da educação seja o de transformar e não mais o de transmitir. Por isso, essas ações devem ser praticadas por professores empreendedores.

O papel que o ensino superior tem a desempenhar é complexo, pois deverá responder à demanda científico-tecnológica, incrementar ainda mais as pesquisas de ponta e, ao mesmo tempo, preocupar-se com a formação cultural e ética dos universitários. E é aí que entra, de forma decisiva, a prática da educação empreendedora no meio acadêmico, pois a mesma possui as condições para abrir os caminhos necessários para que a universidade consiga desempenhar o papel social que lhe foi destinado pois, através da educação empreendedora, as Instituições de Ensino Superior conseguirão formar um maior número de universitários com os perfis necessários para que a tarefa destinada ao ensino superior seja cumprida.

Urge que a universidade deixe de formar empregados – fruto de uma educação embasada na transmissão; e passe a formar empreendedores – fruto de uma educação embasada na transformação. Acredita-se que, através de pessoas com perfil empreendedor, podemos construir uma sociedade que promove a cooperação e que diminui as diferenças.

Para que tudo isso ocorra, porém, não podemos esquecer do papel da universidade na formação de professores, pois uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial, quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera, de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (DELORS, 2001, p.162).

Por conseguinte, o que se busca através da formação de professores é desenvolver nos mesmos a capacidade de trabalhar com seus alunos, perseguindo as propostas do relatório UNESCO, desenvolvendo o saber aprender, o saber fazer, o saber ser, o saber conviver e o aprender a empreender, este último surgindo como proposta deste artigo.

Acredita-se que o exercício da educação empreendedora representa um papel essencial e de máxima importância para a formação de um povo. E isso deve acontecer de modo intenso no ensino superior, pois é lá que estão os estudantes dos cursos de licenciatura, os futuros professores de nossos jovens, e é lá também que estão os futuros profissionais, que, em breve, estarão atuando no mercado de trabalho. E esses futuros profissionais, recém saídos da universidade, devem ter desenvolvido nos bancos acadêmicos a capacidade de sonhar, de planejar, de criar, de inovar, adquirindo uma visão de futuro que almeje a construção de seu próprio caminho.

Por isso, o olhar científico deste estudo tentou elucidar, através dos olhares de 257 estudantes universitários, os questionamentos que envolvem o ato de praticar e disseminar a educação empreendedora por professores empreendedores no mundo acadêmico, mais precisamente no Centro Universitário UNIVATES, localizado em Lajeado, no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, Brasil. Nessa perspectiva, a tese postulada e corroborada pelas vozes dos estudantes pesquisados, foi a de que professores com perfil empreendedor podem transformar a sala de aula e a educação, auxiliando na construção de um ser humano com perfil empreendedor.

A educação empreendedora que é defendida neste trabalho quer oportunizar uma transformação positiva nas instituições de ensino, através de professores empreendedores. E essas transformações têm o objetivo de ressignificar as dimensões pessoal, pedagógica e cultural que permeiam o ato educativo seguindo, também, o pensamento de Tedesco (2001) que, ao analisar a construção da identidade, que inclui o desenvolvimento da capacidade de escolher, supõe uma pedagogia diferente da vigente, com ênfase no trabalho em equipe, na capacidade de escutar e na solidariedade ativa entre os membros do grupo.

Seguindo a linha de pensamento de Tedesco (2001), este ensaio advoga a ideia de que não basta formar alunos empreendedores, se os mesmos não têm uma formação social, uma preocupação com o outro e um comportamento ético. O foco da educação empreendedora não pode ficar somente no nível pessoal, individual e na preparação profissional; deve focar também o desenvolvimento social e o engajamento para a construção de uma sociedade mais justa, buscando a formação de cidadãos que desenvolvam a capacidade de assumir responsabilidades.

Um novo paradigma emerge no centro de velhos paradigmas e novas formas de conviver estão sendo construídas nas universidades. Acredita-se que trabalhar na perspectiva da educação empreendedora

parece ser uma forma eficaz de mobilizar os elementos da criatividade e da inovação, caminhando na direção de uma sociedade diferente dessa que aí se apresenta.

Conceituando empreendedorismo e empreendedor

O empreendedorismo é uma revolução silenciosa, que segundo Dornelas (2012) terá mais importância no século XXI do que a Revolução Industrial teve para o século XX . Para o autor, o século XX passou por várias transformações e invenções que revolucionaram o estilo de vida das pessoas. Provavelmente, essas invenções foram fruto de ideias inovadoras, algo inédito, ou de uma nova visão de como utilizar as coisas já existentes. Schumpeter (1997) associa o empreendedorismo ao desenvolvimento da economia, à inovação e ao aproveitamento de oportunidades de negócios. Cabem aqui as palavras de Dolabela (2008, p.28): “Empreendedorismo é um fenômeno cultural, ou seja, empreendedores nascem por influência do meio em que vivem”.

Seguindo os dizeres de Dolabela (2008), este trabalho traz para o debate a crença de que, se os estudantes universitários tiverem em sua sala de aula professores com perfil empreendedor, os mesmos sentir-se-ão desafiados a seguir e praticar os ensinamentos contidos na teoria do empreendedorismo e, por conseguinte, sairão da universidade com o espírito empreendedor aguçado e pronto para ser utilizado nas mais diversas áreas de atuação, tanto no campo profissional como no campo pessoal.

Segundo Schumpeter (1997) um empreendedor tanto pode ser uma pessoa que inicie sua própria empresa, como alguém comprometido com a inovação de empresas já constituídas. Quer-se, neste artigo, aproximar os dizeres do economista com o papel de um professor na escola ou na universidade, pois quando um professor é contratado para prestar seus serviços em uma instituição de ensino, se ele for um empreendedor, irá inovar, transformando o que existe. E, conforme novas oportunidades forem surgindo, o professor com visão empreendedora as perceberá e as explorará, continuando o ciclo da inovação, já que empreendedorismo é um processo contínuo.

Para Dornelas (2012): “Todo empreendedor necessariamente deve ser um bom administrador para obter sucesso, no entanto, nem todo bom administrador é empreendedor. O empreendedor tem algo mais, algumas características e atitudes que o diferenciam do administrador tradicional” (p. 28). O empreendedorismo ainda está à margem na maioria das instituições de ensino, pois os educadores, muitas vezes, o relacionam com capitalismo, lucro e gestão. Desconhecem as definições dos pensadores supracitados e, por conseguinte, não sabem que empreender também tem a ver com postura, com liderança, com mudança, com atitude e, principalmente, com ação.

Na educação, pensa-se que o empreendedor deva focalizar o ensino e a aprendizagem nos quatros pilares da educação (DELORS, 2001): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e, com isso, ser capaz de tomar a decisão certa frente aos desafios e exigências que surgem em uma sala de aula. Além dos 4 pilares, o professor empreendedor também deve embasar suas crenças e atitudes em um quinto pilar: o aprender a empreender, pois novas habilidades e competências vêm sendo exigidas dos profissionais da educação.

O mercado de trabalho está em busca de profissionais que estejam constantemente desenvolvendo novas habilidades e competências, descobrindo e transpondo seus limites. O futuro é cheio de incertezas, por

isso, é preciso refletir sobre: habilidades pessoais e profissionais; criatividade; memória; comunicação e qual a melhor maneira de enfrentar este século. Diferenciar-se dos demais, revalidar seu diploma pessoal e profissional, rever convicções, incorporar outros princípios, mudar paradigmas, sobrepor ideias antigas a novas verdades, este é o perfil do profissional que, trocando informações, dados e conhecimentos, poderá fazer parte do cenário das organizações do futuro. São mudanças socioculturais e tecnológicas que fazem repensar hábitos e atitudes frente às novas exigências do mercado.

Para Dornelas (2012), essas mudanças podem ser conquistadas por indivíduos com perfil empreendedor, pois para o autor, esses indivíduos são visionários, fazem a diferença, sabem explorar oportunidades, são determinados e dinâmicos, são dedicados e apaixonados pelo que fazem, são organizados e bem relacionados, assumem riscos calculados, são líderes e formadores de equipes, possuem conhecimento e criam valor para a sociedade.

– Empreendedorismo na universidade

Ensinar é uma profissão de mudanças e de cada vez mais amplas e diferentes expectativas. O ensino é um trabalho baseado em interações entre pessoas e, por isso, complexo e desafiador. Se num passado recente acreditava-se que ensinar era transmitir informações, hoje, “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2004, p. 118).

Os professores têm a difícil missão de instigar seus alunos a quererem aprender novos conhecimentos, procedimentos e atitudes que favoreçam a vida na sociedade. Instigá-los a querer aprender a selecionar conhecimentos para agir adequadamente em situações que se apresentam no cotidiano do trabalho e no convívio familiar, comunitário e planetário, não é tarefa fácil. Essa abrangência e profundidade dos conhecimentos exigidos no contexto atual tem representado um imenso desafio às instituições de ensino superior, responsáveis pela educação formal dos indivíduos.

À medida que a sociedade vai se estruturando a partir do conhecimento adquirido, o mercado de trabalho vai se modificando, gerando demandas por um novo tipo de profissional. Essa sociedade começa a esperar mais das universidades em termos de contribuições ao processo de desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, as demandas da sociedade crescem constantemente e a capacidade das Instituições de Ensino Superior de responderem ao mercado acaba desequilibrando-se (AUDY, 2006).

No Centro Universitário UNIVATES as inquietações trazidas por Audy (2006) também ganharam força, fazendo com que surgissem os seguintes questionamentos: Por que introduzir a cultura empreendedora em nossa universidade? Quais motivos estão por trás da necessidade de motivar e estimular os nossos jovens a abrir o próprio negócio ou ter atitudes empreendedoras na área que escolherem para atuar? Quais elementos tornam esta necessidade urgente? Qual deve ser o perfil do professor e do aluno empreendedor?

Foi pensando nesses questionamentos e em futuras transformações nas pessoas, que a Univates, localizada em Lajeado, RS, Brasil, institucionalizou, no ano de 2004, a disciplina de Empreendedorismo. Essa disciplina tem como objetivo principal trabalhar a autorreflexão com os alunos, levando-os a pensar sobre suas atitudes frente aos desafios pessoais e profissionais do dia-a-dia, mas não uma autorreflexão

destituída de atitude - a ideia é a de que, após refletir, os envolvidos no processo coloquem em ação o que deve ser mudado, o que deve ser aprimorado.

– O professor e a universidade

A massificação progressiva do ensino superior, a redução dos recursos econômicos materiais e humanos, as novas exigências do mercado de trabalho, a adoção das novas tecnologias de informação e comunicação determinam revisões nos atuais modelos de atuação e de formação docente (ENRICONE, 2007).

O professor do ensino superior, diferentemente dos professores de outros níveis de ensino, se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabia fazer também sabia ensinar, deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes (CUNHA, 2004).

Outro aspecto significativo e que merece destaque foi a forte influência que a docência universitária recebeu da epistemologia dominante, própria da ciência moderna e especialmente marcada pela racionalidade técnica, pela neutralidade e pela quantificação. “Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação dos professores” (CUNHA, 2004, p. 527). E, como quase todos os profissionais de sua época, o professor tornou-se um conhecedor especializado e um ignorante generalizado, como bem salientou Santos (2005).

Morosini (2006), ao refletir sobre o professor do ensino superior na sociedade contemporânea, salientou que a figura do professor sempre ocupou lugar central na educação. Porém, mais recentemente, uma nova ordem econômica social, de caráter global, é instalada e parâmetros como competitividade, auditoria, avaliação, empreendedorismo, empregabilidade, domínio do mercado, ensino virtual, entre outros passam a questionar a centralidade da figura do professor na educação.

A autora segue colocando que é importante considerar que, ao defrontar-se com este cenário institucional, que é extremamente competitivo e com padrões de docência definidos pelo mercado de trabalho e governo, o professor universitário tem, hoje, uma nova exigência de formação, com novos desafios à sua prática. Existe uma pressão externa concreta pela qualidade da ação docente e do currículo, o que leva a repensar a formação pedagógica do professor universitário.

Cunha (2004) constatou que o acesso à informação cada vez mais prescinde da instituição universitária. Não há mais espaço para a clássica percepção do professor transmissor, principal fonte da informação, depositário de verdades e certezas. Uma nova profissionalidade docente faz-se necessária. A função docente precisa ser reconstruída, com o desafio de uma nova perspectiva; “essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos” (CUNHA, 2004, p. 48).

Concretamente, significa entender que a educação e as instituições de ensino superior como um todo, e isso inclui necessariamente o docente, precisam estar organizados para enfrentar a era do conhecimento. Isso pressupõe uma ampliação do desenvolvimento e aprimoramento profissional, por meio de processos profundos e contínuos de avaliação, reflexão, capacitação e atitudes empreendedoras.

A universidade do século XXI tem algumas funções como gerar novos conhecimentos, estilos de vida, modos de comunicação, desenvolvimento pessoal, social e cultural que exigem qualidade na formação necessária dos que chegam aos estudos superiores visando à docência ou que a exercem.

Mosquera (2006, p.80) coloca que “A universidade como instituição deve rever seu papel na sociedade e propiciar respostas qualitativas para tipos de poderes que exercem papéis normalizadores, muito especialmente em um novo século de cultura globalizada”. O autor segue suas reflexões trazendo a ideia de que devemos nos preocupar em como tornar a Educação Superior mais democrática, fazendo com que o conhecimento produzido na academia esteja ao alcance de toda a sociedade.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa assume a modalidade de Estudo de Caso com abordagem qualiquantitativa. Segundo Yin (2005), o Estudo de Caso permite uma investigação para se preservar as características dos eventos da vida real e tem como grande vantagem a de estudar pessoas em seu ambiente natural, explorando fenômenos com base em vários ângulos.

No presente estudo, o campo de investigação escolhido foi o Centro Universitário UNIVATES, localizado em Lajeado, RS/BRA. Participaram do estudo, 257 estudantes da Univates que já haviam cursado a disciplina de Empreendedorismo. A escolha desses alunos ocorreu, pois os mesmos, a partir dos conteúdos já estudados na disciplina, estavam, teoricamente, mais habilitados para responder ao questionário elaborado para esta pesquisa, pois este continha questões sobre a teoria empreendedora. Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os nomes foram substituídos pelas siglas E1 (estudante 1), E2 (estudante 2) e assim por diante, cujos algarismos corresponderão a cada um dos sujeitos da pesquisa.

Para este estudo, um questionário com perguntas abertas e fechadas foi utilizado como instrumento da coleta de dados, o qual visou identificar e mensurar a opinião da amostra ou da população. Segundo Longaray e Beuren (2003), o questionário deve ser claro, com um número limitado de questões e, para motivar o informante, deve conter uma nota explicando a necessidade e a finalidade da pesquisa. O questionário utilizado foi aplicado pela pesquisadora aos alunos que já haviam cursado a disciplina de Empreendedorismo e que concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE, de acordo com a Resolução CNS 196/96.

Para o exame das temáticas extraídas do material selecionado, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2009). Os resultados que emergiram da pesquisa foram agrupados em 3 categorias: A importância da disciplina de Empreendedorismo no Ensino Superior; O professor universitário: um empreendedor e Empreendedorismo transformando a educação na universidade.

Resultados

Neste artigo, são trazidos os resultados que emergiram do instrumento de coleta de dados e que auxiliaram na construção da segunda categoria: Professor universitário: um empreendedor. Esta categoria originou-se a partir de questões que tinham como objetivo, primeiramente, identificar se as disciplinas já cursadas nos 3 últimos semestres pelos sujeitos pesquisados, foram significativas ou promoveram transformações em suas vidas pessoais, profissionais e acadêmicas.

Num segundo momento, objetivou-se saber se as disciplinas que os estudantes elegeram como significativas, tinham sido ministradas por professores com perfil empreendedor. Dos 257 estudantes pesquisados, 245 assinalaram “sim”, correspondendo a 95,33% dos pesquisados (MARTINS, 2010). Esse dado nos mostra que o universitário deseja e aprova que seu professor tenha um perfil empreendedor.

Seguindo a investigação, perguntou-se aos pesquisados quais seriam as características observadas por eles nas atitudes dos professores que ministraram as disciplinas que tiveram significado em suas vidas. Os alunos pesquisados escolheram 7 principais características de seus professores empreendedores, partindo das características elencadas por Dornelas (2012) e já citadas neste artigo. São elas, em ordem de importância dada pelos pesquisados: 1) Possuem conhecimento, 2) São determinados e dinâmicos, 3) São otimistas e apaixonados pelo que fazem, 4) Sabem tomar decisões, 5) São dedicados, 6) São bem relacionados (*networking*) e 7) São organizados (MARTINS, 2010).

A partir das escolhas realizadas pelos universitários, pode-se inferir que a sala de aula necessita de um profissional que sabe o que diz, que sabe o que faz, que sabe fazer a diferença, que adora sua profissão, que tem postura definida, que tem dedicação constante, que se relaciona bem com os alunos, com outros professores e com o público externo à universidade e que é muito organizado.

Os 257 estudantes participantes desta pesquisa, quando perguntados sobre como esses professores empreendedores ministraram suas aulas, colocaram que as aulas foram criativas, que fizeram a diferença e citam diversas técnicas, recursos e metodologias utilizadas pelos docentes.

As metodologias enaltecidas pelos sujeitos pesquisados são trazidas para este artigo: “Eles sempre faziam com que o aluno não apenas assistisse à aula, mas participasse da mesma” (E74); “Com métodos que fazem a gente entender e ser bem mais participativo. Foram aulas produtivas e práticas” (E65); “Aulas expositivas, mas com bastante diálogo e participação dos alunos” (E66); “Ligam teoria com a prática e deram aulas que agregaram conhecimento” (E78); “De modo criativo, sem que a aula virasse a *mesmice* de sempre” (E83); “Sem decoreba e sim fazendo acontecer, mostrando como fazer.” (E104); “De uma maneira tecnicamente falando, simples, objetiva e de fácil compreensão, e sempre manteve o controle da turma.” (E189); “Deram aulas bem diferentes de todas que já tive, todas deveriam ser do mesmo estilo, pois foi um dos motivos pelo qual parei de estudar, não me animava a vir nas aulas porque era um saco, e essa não, pois eu participo.” (E66) (MARTINS, 2010, p.110).

Os dados que emergiram a partir das respostas concedidas pelos estudantes à pergunta que questionou se o “tipo” de aula ministrada pelos professores empreendedores contribuíam para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos na sala de aula, também contribuíram para construir a categoria 2. O resultado é altamente positivo, pois 253 estudantes responderam “sim” para esse questionamento, 3 não assinalaram e apenas 1 escolheu a alternativa “não”. Portanto, segundo Martins (2010), 99,61% dos respondentes desta questão colocaram que nas salas onde professores empreendedores ministraram aulas, ocorreram aprendizagens.

Seguem as respostas dos estudantes, que corroboram os números supracitados: “Além do conhecimento passado, fizeram com que os alunos dessem seu máximo para melhorar seus desempenhos e agregar conhecimentos” (E63); “Acredito que se todos os professores sentissem prazer em ensinar, o fariam muito bem, pois passariam alegria e isso contagia e faz a gente aprender” (E54); “Porque daí não fica uma aula chata, fazendo com que o aluno se interesse mais e aprenda melhor” (E256); “Todos os alunos prestavam

atenção durante a aula e participavam fazendo questionamentos”(E240); “Esse tipo de didática faz com que o aluno fique *ligado* em aula, fazendo com que a aula seja muito mais produtiva. Faz ter vontade de aprender e não somente passar pela disciplina” (E41). (MARTINS, 2010, p.115).

Considerações finais

A partir da experiência obtida com a aplicação dos 257 questionários junto aos estudantes que já haviam cursado a disciplina de Empreendedorismo, pode-se asseverar que o primeiro passo, para que o universitário se transforme em um empreendedor é conviver com professores empreendedores. Justifica-se essa afirmação, pois a pesquisa realizada comprova, a partir dos relatos dos entrevistados, que esses professores conseguem uma mobilização afetiva dos alunos através da simpatia e da sintonia interpessoal que emanam em suas aulas. A partir da conquista desse bom relacionamento, o professor empreendedor consegue que os alunos reajam da mesma forma e esse ambiente de harmonia e de cumplicidade acaba por favorecer o objetivo maior de uma sala de aula - a aprendizagem - já que a docência existe para que o aluno aprenda.

Um professor que se mostra competente, humano, afetivo e compreensivo atrai os alunos e faz com que eles tenham vontade de aprender e não somente “passar pela disciplina”. Para Moran (2007, p.81), “O que facilita são as entrelinhas da comunicação linguística: a entonação de voz, os gestos que aproximam, a gestão de processos de participação e acolhimento, dentro dos limites sociais e acadêmicos”. O professor empreendedor que emergiu através das respostas dadas pelos acadêmicos é alguém que está disposto a evoluir, a aprender e a ensinar. Ele é um otimista, sem ser ingênuo, e consegue despertar nas pessoas as melhores qualidades.

Tem-se a ciência de que para muitos professores a mudança é um grande desafio, que começa pela concepção da necessidade de uma nova prática, que atenda aos anseios atuais. Prática essa que pode ser (re) construída por meio da formação continuada, apoiada na aceitação da importância da troca de experiências.

A formação continuada é um caminho que poderá levar os professores a reafirmarem suas identidades profissionais, entendendo o contexto no qual estão inseridos e, a partir daí, voltarem a acreditar na educação como processo possível e pelo qual também são responsáveis. Faz-se uma referência a Cortella (2006) que afirma que não nascemos prontos e que devemos fazer da nossa insatisfação algo salutar que nos desafie a aprender sempre, a prosseguir, a persistir, a modificar, a reinventar constantemente nosso olhar em relação ao mundo e a nós mesmos. Segundo o autor, quando estamos satisfeitos nos acomodamos, nos rendemos ao repouso e nos imobilizamos.

Educar é um processo complexo, que exige mudanças significativas e investimento na formação de professores, para o domínio dos processos de comunicação da relação pedagógica e o domínio das tecnologias. A mudança que deve ocorrer na educação não é um movimento simples, porque existe uma ligação muito forte com o passado, que deve ser mantida, porém atrelada à visão de futuro. O que não deve acontecer é continuar na inércia diante da defasagem gritante entre as aspirações dos alunos e a forma de satisfazê-los. A mudança vai ocorrendo aos poucos.

A pesquisa realizada apontou isso, pois alguns professores da Univates já aderiram à educação empreendedora e já estão conseguindo aproximar-se das aspirações dos estudantes, através da união de sua competência intelectual, emocional e ética, causando um profundo impacto nos alunos e atingindo o objetivo principal da educação: a aprendizagem. Quando os 257 alunos foram questionados sobre a ocorrência ou não de alguma transformação no ensino superior através da educação empreendedora, 97,62% (MARTINS, 2010) colocaram que sim, que o empreendedorismo e professores empreendedores transformam positivamente a sala de aula no ensino superior.

O foco para a mudança na educação, proposta neste artigo, é desenvolver alunos criativos, empreendedores, inovadores e corajosos para construir novos caminhos para a sociedade. Alunos e professores que busquem soluções novas, diferentes, que não tenham medo de arriscar, que se envolvam com o social e que consigam sair do previsível. A pesquisa realizada mostrou que, no ensino superior, por meio da educação empreendedora e de professores empreendedores, isso é possível.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. (2004). O Debate Contemporâneo Sobre os Paradigmas. In: GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 4. reimpr. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. p. 129-146.
- AUDY, Jorge L. N.; MOROSINI, Marília C. (orgs.) (2006). Inovação e Empreendedorismo na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BARDIN, Laurence (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BAUER, Ruben (2000). Empresas Auto-Organizantes. EccoS Revista Científica, v. 2, n. 1. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, p. 55-71.
- CORTELLA, Mario S. (2006). Não nascemos prontos! Provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CUNHA, Maria I. (2004) . Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. Educação, Porto Alegre, ano XXVII, v. 54, n. 3, p. 525-536.
- DELORS, Jacques (2001). Educação: Um tesouro a descobrir . Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO.
- DOLABELA, Fernando (2008). Oficina do Empreendedor: A metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante.
- DORNELAS, José C. A (2012). Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier.
- ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem na docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.) Reflexões e práticas e pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- GUNI (Rede Universitária Global para a Inovação) (2009). Educação superior em um tempo de transformação: Novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- LONGARAY, André A; BEUREN, Ilse M (2003). Caracterização da Pesquisa em Contabilidade. In: BEUREN, Ilse Maria (org.). Como Elaborar trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática. São Paulo: Atlas.
- MARTINS, Silvana N (2010). Educação empreendedora transformando o ensino superior: Diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- MORAES, Roque (2007). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: MORAES, R; GALIAZZI, M. C. (orgs.). Análise Textual Discursiva. Ijuí: Unijuí.
- MORAN, José M (2007). A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus.
- MOROSINI, Marília C (2006). O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, D. A docência na educação superior: Sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 85-100.
- MOSQUERA, Juan J. M (2006). Princípios da universidade no século XXI: universidade e produção do conhecimento. In: AUDY, Jorge L. N. ; MOROSINI, Marília C. Inovação e Empreendedorismo na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- PANIZZI, Wrana (2006). Universidade para quê? Porto Alegre: Libretos.
- SCHUMPETER, Joseph A (1997). Teoria do desenvolvimento econômico: Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico. São Paulo: Nova Cultural.
- SANTOS, B. S (2005). Um discurso sobre as ciências. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- TARDIF, Maurice (2004). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- TEDESCO, Juan C (2001). O novo pacto educativo: Competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática.
- YIN, Robert K (2005). Estudo de Caso: Planejamento e métodos. 3. Ed. Porto Alegre: Bookmann.

A docência universitária no contexto de um programa de formação pedagógica: desafios e possibilidades

Noeli Prestes Padilha Rivas³⁶⁸

Resumo

O referido texto apresenta resultado de uma pesquisa em andamento, realizada em uma universidade pública do Estado de São Paulo, Brasil, a partir de 2011, sob o tema “*A formação do professor na Universidade: ressignificando a práxis no estágio supervisionado em docência*”, cujo objetivo é investigar como a Etapa de Estágio Supervisionado do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE/USP tem se constituído em espaço formativo para a docência no ensino superior, buscando ressignificar o conceito de práxis e de docência superior por meio do diálogo com a legislação, referencial teórico e com os protagonistas do Programa PAE. A exigência para exercer a docência na Educação Superior, no Brasil, está consubstanciada na LDB 9394/96 (art. 52) que destaca *preparação* e não a *formação*. A docência universitária tem compromissos que vão muito além da mecânica transmissão de conteúdos disciplinares. Suas dimensões científicas, técnicas, estéticas, éticas e políticas se inserem em um campo social em que a formação tem relação radical com a vida pública e com o melhoramento do modelo da sociedade nacional e da sociedade universal. O PAE/USP é desenvolvido em todas as Unidades de Ensino e Pesquisa da Universidade de São Paulo (40), sendo nelas coordenado pelos Programas de Pós-Graduação. A Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, objeto de nossa investigação, caracteriza-se por participação em seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos e discussão de tópicos em pequenos grupos, bem como organização e participação em plantões para elucidar dúvidas e aplicação de provas e exercícios.”Constitui *corpus* desta pesquisa a análise de documentos (legislações, regulamentações, Programas de disciplinas, relacionados ao PAE), bem como as entrevistas com estudantes de pós-graduação, professores e coordenadores do referido Programa. Optamos por investigar, neste primeiro momento três Unidades (Medicina, Química da FFCLRP e FEA) no que diz respeito à organização do programa, escolha e visão dos coordenadores, professores e alunos de pós-graduação, oriundos do Programa PAE. Nesta primeira fase participaram seis sujeitos (dois Coordenadores do Programa PAE, um docente, três alunos pós-graduandos). Os documentos demonstram que as Unidades seguem os parâmetros gerais estabelecidos e as disciplinas têm seus objetivos definidos pelos professores e por suas escolhas. Evidencia-se, portanto, nos depoimentos dos docentes e coordenadores um desejo de reformulação em relação ao PAE. Já a maioria dos alunos atribuem à docência universitária elementos importantes e inovadores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, podemos anunciá-las, num caráter introdutório: a) O debate atual sobre profissionalização docente abrange questões relacionadas aos saberes pedagógicos, mesmo que historicamente não tenham sido valorizados; c) As disciplinas do PAE apesar de se constituir em um espaço institucional importante de formação de professores para educação superior necessitam ampliar os conteúdos formativos. A fertilidade da pesquisa, as análises das entrevistas e as atualizações do referencial teórico, por certo, contribuirão para a construção de um conhecimento sobre o objeto investigado.

³⁶⁸ Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre os Fundamentos do Serviço Social na Contemporaneidade - NEFSSC/UFRJ, Bolsista do CNPq 1B.

Palavras-chave: Educação Superior; Estágio Curricular; Programa de Aperfeiçoamento do Ensino.

Introdução

Na entrada do novo milênio ocorreram mudanças profundas tanto na estrutura de ensino na universidade como em sua posição e sentido social, marcadas pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, o que tem induzido à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo (Cunha, 2009). O objetivo desta pesquisa é analisar os conteúdos formativos consubstanciados nas disciplinas curriculares do Programa de Formação de Professores para a Educação Superior (Programa de Aperfeiçoamento do Ensino-PAE), da Universidade de São Paulo, Brasil, contribuindo para a formação do futuro professor universitário. Na primeira parte desse artigo aborda-se a universidade no atual contexto onde os processos e práticas da educação sofrem influência do modelo capitalista, consubstanciado na globalização e mundialização. A seguir, reflete-se acerca da formação do pós-graduando para a educação superior a partir da perspectiva da didática, currículo e da formação pedagógica. Os saberes pedagógicos contemplados no Programa de Pós-Graduação de uma Universidade pública brasileira são analisados e discutidos à luz do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino- PAE, cujos dados originam-se de uma pesquisa realizada, no período de 2010 a 2011. Finaliza-se o texto, apontando alguns caminhos que corroboram para a formação do pós-graduando no que concerne à formação pedagógica do professor universitário.

O contexto universitário e a formação de professores para a educação superior

A sociedade mundial balizada por mudanças atingem a organização social do mundo do trabalho quanto o contexto da produção do conhecimento. Os processos e práticas de educação e formação estão cada vez mais integrados em agendas homogêneas, cujo eixo de influência se situa, num quadro comum de políticas onde a relação entre globalização e conhecimento é balizada por *ideologias neoliberais e posições conservadoras*.

A globalização, “consequência da abertura e desregulação dos mercados, da difusão das tecnologias da informação, da comunicação eletrônica e da integração financeira dos mercados financeiros” (Rodríguez; Martins, 2011, p.123) promove essa transformação e induz à orientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo.

Silva Jr (2011) utiliza o conceito de *mundialização*, a partir da perspectiva de Chesnais (1996) para analisar a racionalidade das mudanças na esfera educacional, no início do século XXI. O processo de mundialização transcende a internacionalização dos anos 1990 e compreende o “intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e os fluxos de capital monetário, ou capital financeiro”. (Chesnais, 1996, p.5 apud Silva Jr, 2011, p.34-35). As reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, tem caráter de *“intervenção consentida* realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da mundialização” (Silva Jr, 2011, p.47), as quais são direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de *consenso social geral*. Nessa conjuntura, a educação que se busca por meio das reformas assenta-se em supostos teóricos, que possibilitam uma formação cujos traços principais são a cognição, a instrumentalidade, a adaptação e o consenso, como corolário das políticas educacionais e que afetam

diretamente os processos educacionais e formativos. Eficiência, eficácia e competitividade constituem-se em vetores dessas mudanças. Para Cunha (2009) os imperativos das políticas econômicas foram se sobrepondo aos que orientavam anteriormente as políticas educativas, envolvendo a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica, que assume o mercado como referência da gestão educacional.

A formação para a docência superior está enraizada nos contextos sociais, econômicos e culturais que envolvem e afetam a trajetória da universidade contemporânea e que a redefine como uma organização social e não como uma instituição social, cujo modelo neoliberal suporta as políticas e práticas envolvidas na construção/imposição desse novo modelo (Sguissardi, 2009; Chauí, 2003). Estudos recentes sobre a profissionalização do professor frente às novas mudanças apontam a preocupação com um quadro que se destaca no âmbito profissional mais amplo, inserindo essa temática num contexto de crise, na medida em que estas não têm valorizado a docência, bem como o reconhecimento do papel da universidade, como instância aprendiz de si própria e formativa dos profissionais que nela interagem. Assumir a docência universitária como profissão pressupõe compreendê-la como formação de pessoas e, portanto, como atividade complexa. Essa complexidade advém do fato de envolver condições singulares para seu exercício e de exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que necessitam ser apropriadas e compreendidas em suas relações. As políticas educacionais voltadas para a formação de professores universitários são recentes, tanto que, os profissionais envolvidos em sua elaboração e constituição não foram alvo destas políticas em sua fase de formação inicial. (Pimenta; Almeida, 2011; Cunha, 2010).

Para Zabalza (2007) a docência universitária contempla: *dimensão profissional* (identidade, formação inicial e continuada); *dimensão pessoal* (compromissos, circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam a profissão); *dimensão organizacional* (condições de viabilização do trabalho docente). Tais dimensões perpassam a formação do pós-graduando em cursos de preparação pedagógica e apontam para a resignificação do campo da didática, no qual o currículo e o ensino constituem-se referenciais fundantes à docência na educação superior.

As diretrizes referentes ao ensino superior contidas na Lei 9.394/96 explicitam que a docência no ensino superior é preparada preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O maior comprometimento à formação docente para o ensino superior evidencia-se nos programas de pós-graduação em áreas distintas da educacional, os quais são direcionados à formação de pesquisadores em campos específicos. Desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas.

A atividade docente exige habilidades além do conhecimento específico, ou seja, conhecimentos próprios para a docência. Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Nesse sentido, os *saberes da docência* - a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (Pimenta, 1999) - podem se constituir como constructos da identidade profissional, em processo dialético, no qual o trabalho pedagógico se desenvolve por meio de mediações de caráter histórico, cultural e social, capaz de produzir apropriação de conhecimentos pautada no significado essencial da atividade humana básica, isto é, o *trabalho*. Isso requer dos cursos de formação inicial e continuada uma epistemologia que contribua coerentemente para a

formação do professor, no sentido de que o potencialize a compreender os processos didáticos e curriculares e atue pedagogicamente na perspectiva de unidade teoria-prática. Apreendendo a “didática como campo essencial para a atividade docente” (Pimenta, 2010, p.37) leva a refletir acerca dos novos saberes, abordagens e procedimentos investigativos no âmbito da educação superior.

Outra questão diz respeito à profissionalização docente frente às mudanças, a qual recebe um esforço combinado de diferentes teóricos como Nóvoa (2009), Tardif (2002), Marcelo e Vaillant (2009), dentre outros, têm procurado pensar a formação docente enfatizando um conjunto de saberes e capacidades que envolvem a prática educativa, na perspectiva de elevação do desempenho profissional dos professores. A valorização e construção da identidade do professor continuam com pouca ou nenhuma articulação com uma política que ofereça condições favoráveis de trabalho, associando sua profissionalização, entendida como o reconhecimento do professor enquanto ser humano e profissional, sensibilizado e estimulado para o seu autodesenvolvimento. Nesse quadro, mesmo discordando em alguns pontos, esses autores convergem no sentido de responder à demanda por competência profissional e saberes que venha garantir aos alunos aprendizagens significativas compatíveis com as exigências da sociedade contemporânea.

Os programas de pós-graduação, locus privilegiado da formação para o ensino superior, tendem a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor basta dominar o conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador. No início dos anos de 1999, a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior torna obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela. A Universidade em questão introduziu, em 1991, o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino-PAE, com o objetivo de aprimorar a formação dos alunos de pós-graduação nas atividades de docência universitária. O Programa consta de duas etapas: a preliminar, denominada “Preparação Pedagógica”(objeto de investigação nessa pesquisa) e a posterior intitulada “Estágio em Disciplina de Graduação”, ambas com duração de um semestre letivo.

A formação do docente universitário: relevância de saberes e currículo

A formação de professores universitários é um dos fatores básicos da qualidade da universidade, no sentido de qualificação científica e pedagógica. Os educadores são catalisadores do processo de transformação da sociedade do conhecimento e como tal, devem ser capazes de promover um aprendizado cognitivo profundo, bem como comprometer-se com uma aprendizagem profissional contínua, ensinar o currículo de modo contextualizado e historicizado.

Há consensos no campo da teorização crítica de currículo quanto ao fato de que o conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores que envolvem o campo sociocultural, o político, o econômico bem como os critérios exclusivamente epistemológicos. As teorizações de cunho globalizante, sejam de vertentes funcionalistas, sejam da teorização crítica, contrapõem-se à multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. (Lopes; Macedo, 2011; Moreira, 2006; Sacristán Gimeno, 1998; Bernstein, 1996). O currículo, como componente dos saberes e prática docente passa por uma reestruturação tendo em vista o contexto das políticas globalizadas, legitimadas pelo “neoconservadorismo cultural” (Pacheco, 2011, p.32).

As mudanças na sociedade repercutem na universidade com alterações na organização e distribuição do conhecimento, dos saberes, enfim, no currículo. O currículo, como construção social, abrange saberes, conteúdos, formas e modalidades que dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc). Portanto, o saber dos professores não é o *foro íntimo* povoado de representações mentais, mas um saber ligado a uma situação de trabalho com outros (estudantes, seus pares, comunidade educativa), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, o laboratório), enraizado numa instituição e numa dada sociedade. Do ponto de vista da formação e da competência profissional, o que caracteriza o professor, o diferencia dos outros agentes educacionais que, como ele, atua na distribuição cultural, não é exatamente o domínio da disciplina ensinada, o domínio da física ou do cálculo, como no caso do pesquisador ou do engenheiro, por exemplo, embora o domínio dessas disciplinas seja indispensável ao exercício da profissão. O que lhe é peculiar é a posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo, transmissão essa exigida pelo mandato oficial foi confiado (Mellouki; Gauthier, 2004).

Macedo e Lopes (2011) argumentam que as disciplinas escolares são vistas como extensão dos saberes de referência, possuindo objetivos e lógica derivados desses saberes. Nesta direção, Pinar et al (1996) consideram três matrizes do pensamento curricular clássico que influenciam o pensamento educacional: o currículo por competências, condicionando o currículo à avaliação e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras; o currículo centrado nas disciplinas de referência e o currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares.

O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O professor ignora a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. Tudo que se solicita ao aluno é “estudar” esta matéria para dominá-la e assimilá-la: é um “estudante”. Face ao ensino superior, a “particularidade das disciplinas escolares consiste em que elas misturam intimamente conteúdo cultural e formação profissional”. (Chervel, 1990, p.200).

As relações entre fatores internos e externos no desenvolvimento de uma disciplina não é constante, mas o peso destes fatores dependerá das seguintes condições: a) da tradição da área de estudos ou da disciplina, em termos de prestígio acadêmico e tempo de existência, relativo à época de sua inclusão ou de seu aparecimento no currículo; b) do nível de organização dos profissionais da área, incluindo a existência ou não de periódicos ou outros meios de socialização do conhecimento; c) das condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional. Pode-se aferir, que quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento. Esse peso aumenta, à medida que for mais descentralizado o sistema educacional. (Lopes & Macedo, 2011).

As mudanças em uma disciplina ou conteúdo escolar são condicionadas por fatores internos e externos, que devem ser analisadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Seu desenvolvimento deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e

mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Desta forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais tipos de relações produzidas no campo de estudos e da sociedade. Assim, “a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com complexas relações existentes entre esses dois níveis.” (Santos, 1990, p.27). O currículo comporta pelo menos três dimensões: uma dimensão *prescritiva*, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão *real*, na qual o currículo prescrito cria materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos de formação; e, ainda, a dimensão do currículo *oculto*, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam ideias, valores, etc., e que também se convertem em conteúdos da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Essas formulações partem do pressuposto de que “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural.” (Apple, 1982, p.10).

Resultados e Considerações Finais: questionamentos e proposições

Nesta pesquisa optou-se por investigar a Etapa de Preparação Pedagógica por meio dos currículos ofertados pelos cursos de Pós-Graduação (*stricto sensu*) das áreas exatas, humanas e biológicas no período de 2000 a 2010, destacando suas relações de pertinência, atividades desenvolvidas pelos alunos, saberes pedagógicos contemplados no campo da didática, do currículo e da formação de professores relacionados ao ensinar e aprender. Esta investigação, de abordagem qualitativa utiliza a técnica de análise documental para a coleta de dados (Bogdan, 1994; Cellard, 2008); a entrevista com quatro coordenadores dos Programas PAE (Campus de Ribeirão Preto), quatro docentes que atuam no Programa e dez estudantes pós-graduandos que finalizaram a etapa de Preparação Pedagógica. Utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2002) para apreciação e crítica dos dados. A problemática investigada está assentada na seguinte questão: O que representa para os estudantes pós-graduandos a Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE/USP no que concerne à formação para a docência na educação superior? Ou seja, até que ponto as atividades desenvolvidas pelo Programa PAE/ Etapa de Preparação Pedagógica têm contribuído para aprimorar a formação dos alunos de pós-graduação nas atividades de docência universitária? Em que medida as disciplinas e ou atividades oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação contribuíram para a construção dos saberes relativos à docência? Nesse artigo, apresentamos algumas análises relacionadas às disciplinas, bem como registramos depoimentos dos estudantes e docentes relativos à Etapa de Preparação Pedagógica.

a) *Quanto às Disciplinas*: Os documentos analisados apontam que há uma diversidade de disciplinas relacionadas ao Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Na área Biológica os currículos de pós-graduação contemplam o maior número de disciplinas: Medicina (10), Enfermagem (5), Farmácia (2) e Odontologia (2). Na área de Ciências Humanas e Exatas é oferecida uma disciplina para os cursos de Administração, Economia e Contabilidade e uma para os cursos de Psicologia, Química, Biologia e Física, distribuída em três turmas. A diversidade e o número de disciplinas revelam o grau de importância que as

unidades atribuem à preparação do professor para a educação superior, não necessariamente com a formação pedagógica nas disciplinas de referência. Evidencia-se na análise das disciplinas a opção por trabalhar com conteúdos relacionados aos aspectos didático-metodológicos. Estes conteúdos estão contemplados na maioria das disciplinas analisadas (vinte e uma) e contemplam: processos pedagógicos no Ensino Superior (currículo, ensino, aprendizagem, professor e aluno), o papel da pesquisa na formação e na prática de professores, Pedagogia da problematização: conceito e fundamentação teórica, conscientização e participação na prática pedagógica do profissional de saúde, trabalho pedagógico, planejamento de aulas, de disciplinas e de cursos; currículo, estratégias didáticas para o Ensino Superior, concepção e instrumentos de avaliação, atividades discentes no trabalho pedagógico, planejamento de aulas, de disciplinas e de cursos. Em três Unidades da área da saúde são enfocados conteúdos que tratam da pedagogia da problematização, processo educativo e pesquisa na área de educação e saúde, princípios de comunicação em programas de educação comunitária em saúde, os meios de comunicação em educação popular em saúde, análise crítica de dissertações de mestrado e teses de doutorado que utilizaram metodologia problematizadora.

Em outra Unidade da área da saúde todas as disciplinas (10) abordam conteúdos metodológicos essenciais à área. Os conteúdos revelam ênfase nas atividades experienciais, no fazer, evidenciando uma preocupação com os procedimentos. Neste aspecto são priorizados conteúdos relacionados aos: objetivos comportamentais, objetivos intermediários e terminais, sua avaliação, seleção de experiências de aprendizagem, sequência do ensino, técnicas de ensino, atividades práticas extra-hospitalares no ensino de especialidades médicas, técnicas de interação professor-aluno, interação professor-aluno no ensino de especialidades médicas, documentação de curso, o ensino médico no Brasil e em outros Países; novos paradigmas da prática docente em saúde, organização, execução e avaliação da prática pedagógica no ensino superior, na assistência/extensão e na pesquisa, procedimentos didáticos no ensino superior, assistência e extensão, orientações em comunicações didáticas-científicas e em concursos acadêmicos.

Na área de Ciências Humanas e Exatas é priorizada a discussão da Universidade enquanto instituição de produção de conhecimento e de ensino, a análise da trajetória da Universidade, a reflexão sobre a construção do professor universitário face aos diferentes modelos atuais de Universidade, a análise de programas de disciplinas da graduação, o levantamento de questões éticas envolvidas na formação e atuação do docente e a preparação do aluno para ministrar aulas em cursos superiores (aulas presenciais e ensino à distância). Em síntese, os dados revelam que há predominância dos aspectos relacionados à metodologia e estratégias de ensino em detrimento da explicitação das dimensões profissional e pessoal do docente. Pode-se inferir ao analisar os documentos e relatórios que a iniciativa de formação docente dos pós-graduandos de *stricto sensu* da Universidade investigada tem ressaltado a preparação didática e metodológica para a docência superior numa perspectiva instrumental, cujos aspectos institucionais, curriculares, enfim, os saberes pedagógicos que fazem parte da atividade docente são secundarizados. Na análise das disciplinas que estão sendo desenvolvidas pelo Programa PAE evidencia-se a concepção de currículo centrado nas *disciplinas de referência* (Pinar, 1996). Nas disciplinas analisadas ressalta-se a lógica do conhecimento de referência, pois é do saber especializado, acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos estudantes. Verifica-se em menor grau o currículo centrado em disciplinas quando se trata de disciplinas de cunho pedagógico. Outra questão importante a salientar neste quesito diz respeito ao conceito de didática e preparação pedagógica. A maioria

dos Coordenadores associa estes dois conceitos como instrumentais, não os diferenciando. A didática é concebida como uma disciplina prescritiva e demonstrativa de métodos e técnicas.

No campo dos saberes da docência há uma fertilidade de temas e conteúdos, os quais poderiam ser mais explorados pelos cursos de Preparação Pedagógica do PAE. Nesta direção, Cunha (2010, p.25) argumenta que “ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades (...)”.

Segundo a autora, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações e correspondem a uma matriz, que se relaciona com o campo pedagógico, explicitada a partir dos saberes próprios da docência, quais sejam: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica (contemplam conhecimentos relacionados à escola como instituição social, às políticas educacionais e curriculares num determinado espaço e tempo); saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação (compreendem as parcerias que o docente estabelece com seus pares e outros atores educativos); saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem (abrange aspectos relacionados com o conhecimento das condições de aprendizagem dos alunos e as múltiplas articulações com a prática social); saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos alunos (abarcam as habilidades e os processos de ensino e aprendizagem que o docente desenvolve num determinado contexto histórico e social, visando a aprendizagem do estudante); saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino (incluem o delineamento dos objetivos, conteúdos, métodos, estratégias de ensino e propostas de desenvolvimento de uma efetiva prática pedagógica); saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades (envolvem as condições que permitem ao docente exercer o seu protagonismo intelectual junto aos seus estudantes, para que os mesmos tenham acesso aos bens culturais, ancorados nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas); e, saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem (contemplam conhecimentos técnicos dos instrumentos e estratégias avaliativas utilizados pelo docente, os quais possibilitam ao aluno uma aprendizagem significativa, bem como a revisão de seus percursos). (Cunha, 2010).

Almeida et al (2009) assinalam que realizar a mediação dos alunos com o conhecimento, respondendo às necessidades específicas demandadas pelo variado perfil discente, presente nos contextos de trabalho constitui, atualmente, o núcleo da ação pedagógica dos professores universitários. Por conseguinte, tanto os modelos preservados nas representações dos docentes como a ideia de que ensinar é uma arte que se aprende com a prática, não são suficientes para sustentar as necessidades do ensino universitário. Esse novo cenário traz como decorrência a necessidade de se implementar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário.

A resignificação dos saberes docentes para que o professor universitário entenda a relevância da docência e a responsabilidade na formação de sujeitos históricos e crítico torna-se necessária. No contexto destas mudanças é preciso recontextualizar os currículos dos programas de pós-graduação, cujas disciplinas precisam superar a submissão única ao campo científico e especializado, e contemplar aspectos que visem sua integração às áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca de princípios de um currículo integrado (Apple & Beane, 2000; Bernstein, 1996).

Os documentos analisados destacam a Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE como espaço formativo para a docência superior, mas os sujeitos investigados apontam algumas questões, analisadas abaixo:

Os estudantes identificam saberes constitutivos necessários ao exercício da docência, portanto, o que se pode denominar de saber docente é esse saber pedagógico ou profissional e a concepção do mundo que ele traz consigo pouco importando, por enquanto, o lugar, a instituição e as condições nas quais se operam a aquisição de tal saber e a interiorização da concepção do mundo. Neste sentido, o saber docente pode ser definido como um “instituído de conhecimentos e de práticas relativas ao ofício de ensinar - ou seja, que tem como objetivo a instrução e a educação dos sujeitos- e como um discurso ideológico, discurso esse que pode ser considerado, *o mais ideológico dos discursos*” (Mellouki; Gauthier, 2004, p.549).

b) Outras questões relativas ao Programa PAE-Etapa de Preparação Pedagógica:

A questão do tempo de cursos, a descontinuidade de algumas temáticas também foi apontada como restritiva a essa formação. No entanto, os estudantes apontam uma série de temáticas que foram significativas para a construção da identidade docente, mas poderiam ser aprofundadas, tais como: projeto pedagógico, programas de aprendizagem, currículos, estratégias de ensino e novas tecnologias, critérios e instrumentos de avaliação, na perspectiva formativa. Constatou-se, por meio dos relatos dos estudantes, a importância das dinâmicas utilizadas nas aulas durante o desenvolvimento da disciplina condizentes com a concepção adotada. Os estudantes pós-graduandos, em seus depoimentos, sugerem melhorias para o aperfeiçoamento do PAE, inclusive colocando o estudante (pós-graduando) em um cenário mais inclusivo e não como mero espectador. Há um distanciamento dos protagonistas do Programa, o que permite inferir que cada docente elabora sua disciplina ou conduz seu estágio sem, necessariamente, estabelecer uma relação com os outros. Tal distanciamento abrange as duas Etapas, pois, os docentes da Preparação Pedagógica não têm necessariamente nenhuma relação ou contato, como os responsáveis pelo Estágio Supervisionado. Por isso, torna-se necessário estabelecer um processo de avaliação, com a participação de estudantes, coordenadores e professores do Programa.

Outro ponto importante a pesquisar nesta área diz respeito ao sentido dessas disciplinas para a formação do futuro professor universitário, ou seja, sobre o significado de não atribuir a estes *conteúdos pedagógicos* um poder redentor, mas sim, o de ressaltar o seu caráter *mediador*, que possibilita reflexões sobre a profissionalidade docente universitária, no contexto do desafio de superar a eterna cisão entre a *cultura humanística* e a *cultura científica*. (Almeida & Pimenta, 2009; Zabalza, 2009).

Conclui-se que o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino-PAE, como lócus de formação docente, constitui-se em um importante espaço de formação de futuros professores universitários. No entanto, faz-se necessário rever a constituição de sua organização curricular, procurando superar a atual instrumentalidade e reconceptualização, levando em consideração a produção crítica do conhecimento, capaz de refletir os fundamentos para uma ação docente crítica e mobilizadora para a vida sociopolítica e cultural.

Referências

- Almeida, Maria Isabel M. & Pimenta, Selma G.(2009). Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo. In: _____; _____(orgs.). Pedagogia Universitária. São Paulo: EDUSP.
- Almeida, Maria Isabel M. & Pimenta, Selma G. (2011). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez.
- Apple, Michael. (1986). Ideologia e Currículo. Madrid, Ed. Akal/Universitária.
- Apple, Michael.& Beane, Joan. (2000). Escolas democráticas. São Paulo: Cortez.
- Bardin, Laurence. (2002). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, Basil. (1996). A estruturação do discurso pedagógico, classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, Robert. & Biklen, Sari. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Editora Porto.
- Brasil. Ministério da Educação (2006). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Brasília: MEC.
- Cellard, André. A análise documental. Poupart, Jean. et al. (2008). A pesquisa qualitativa: Enfoque epistemológico e metodológico. Trad: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes.
- Chauí, Marilena. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG. 1 CD ROM.
- Chervel, André. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannonica, nº2, p.177-229.
- Cunha, Maria Isabel. (2009).Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. Revista Brasileira de Formação de Professores, v.1, n.1, p.110-128, maio.
- Cunha, Maria Isabel. (2010). Trajetórias e Lugares de Formação Universitária: da Perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES: CNPq.
- Gimeno Sacristán, José. (1998). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3a.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, Alice.C. & Macedo, Elizabete. (2011). Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez Editora.
- Moreira, Antonio Flavio . B. et al. (2006). Currículo, Cotidiano e Tecnologias. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Pinar, William. et al. (1996).Understanding curriculum. Nova York: Peter Lang.
- Mellouki, M´Hammed. & Gauthier, Clermont. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Educ. Soc. v.25, n.87. Campinas maio/ago. p.537-571.
- Nóvoa, António. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA.
- Marcelo, Carlos. & Vaillant, Denise. (2009). Desarrollo Profesional docente. Madrid, Espanha: NARCEA.
- Pacheco, José Augusto. (2011). Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto, Portugal: Porto Editora. (Coleção Panorama).

- Pimenta, Selma Garrido. (Org.) (1999). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, p.15-34.
- Pimenta, Selma Garrido. & Anastasiou, Léa das Graças. (Org.) (2005). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, S. G. (2010). Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; Pimenta, Selma Garrido. Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, p.15-41.
- Pimenta, Selma Garrido. & Almeida, Maria Isabel (Org.). (2011). Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez Editora.
- Rodríguez, Maria.V; Martins, Leonardo.G. (2011). Educação Superior na América latina e a globalização da racionalidade capitalista. In: Almeida, L.P; Pereira . A. Políticas Educacionais de ensino superior no século XXI: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.123-144.
- Santos, Lucília Léa C.Paixão. (1990). História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannônica, nº2, p.21-29.
- Silva Júnior, José. (2011). A mundialização da produção do valor e a racionalidade das reformas da educação. In: Almeida, Maria Lucia; Pereira, Ema. As Políticas Educacionais de ensino superior no século XXI: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.21-69.
- Sguissardi, Valdemar. (Org). (2009). Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez.
- Tardif, Maurice. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Vozes.
- Zabalza, M. A. (2007). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Zabalza, Miguel A. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

Trabalho docente e a política de pos graduação no Brasil: O aligeiramento da educação e sua repercussão no Serviço Social

Yolanda Guerra³⁶⁹

Resumo

A flexibilização demandada pelos processos de enfrentamento da crise do capital adentra os espaços do ensino superior no Brasil, no que se refere à sua desregulamentação, flexibilizando a estrutura curricular, estabelecendo novas condições e relações de trabalho e um novo marco regulatório, o qual oferece as bases jurídico-legais para atender as necessidades de valorização do capital no atual estágio de desenvolvimento. Na sequência desses “desmontes”, têm-se os processos de desprofissionalização, com a criação de novas áreas de conhecimento. A compressão espaço-tempo, marca da nossa contemporaneidade, o movimento do capital na direção da sua financeirização, a lógica da fragmentação, do efêmero, do transitório, do passageiro, tudo isso restringe a plenitude e a totalidade da vida ao presente permanente, à naturalização dos processos sociais, aos facilitismos, imediatismos e aligeiramentos. Neste modelo, o melhor ensino é o mais barato, rápido e que oferece facilidades. Obedecendo a uma lógica mercantilista, pragmática e instrumental, a pós-graduação é instrumentalizada para responder diretamente às necessidades do capital e dos serviços oferecidos no mercado. A análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) dos últimos 20 anos demonstra o aprofundamento de uma política de fomento voltada a atender aos interesses da indústria brasileira, através de parcerias com empresas, da participação do docente na captação de recursos no mercado oferecendo serviços, convertendo-o em empreendedor, mero prestador de serviço ao mercado e/ou captador de recursos. A aceitação desta política, perfeitamente adequada e atrelada aos interesses da política industrial interna e do comércio exterior, vem encontrando resistência em algumas das áreas das ciências sociais aplicada, em especial o Serviço Social. O PNPG 2011-2020 é claro quanto à estratégia para superar a defasagem do Brasil em relação a outros países, através de investimentos: na pós-graduação à distância; nos Mestrados Profissionais (destinados à formação de recursos para as empresas); na criação de uma área interdisciplinar, dentre outros. Tais incentivos se fazem através de política de Bolsas que privilegia os cursos de pós-graduação à distância e voltados para as demandas do mercado de trabalho, bem como as áreas consideradas estratégicas, evidentemente, em detrimento de outras. A pesquisa ora apresentada visa problematizar a nova lógica da política de pós-graduação no Brasil focalizando a questão na proposta de mestrado profissional, a qual descaracteriza este nível no que se refere à formação de docentes. É resultado da pesquisa histórica e documental utilizando o método crítico-dialético na análise concreta da tendência de aligeiramento da educação, em especial, os mestrados profissionais, na perspectiva de desmistificá-la. Os resultados até o momento mostram que o formato do mestrado é mais aligeirado e limitado que um curso de pós-graduação lato sensu, que a proposta não apresenta diretrizes e ações, mas metas de produtividade; não apresenta indicadores sobre o perfil dos estudantes a quem esta proposta se direciona, simplifica os resultados esperados e evidenciam tratar-se de inegável retrocesso no âmbito da qualidade da formação, impondo um aligeiramento da formação teórica e a supressão da formação política, o que vem exigindo

³⁶⁹ A interferência da United States Agency for International Development (Usaid) nos rumos da educação brasileira na década de 1960 deve ser entendida sob esta ótica.

que as áreas alcancem um consenso sob a aparente democratização, o mesmo que argumenta a legitimidade de cursos de Ensino à distância.

Palavras-chave: aligeiramento, educação, serviço social

Introdução

A constituição da pós-graduação no Brasil como um sistema data dos anos de 1960 – legalizada pelo parecer da Câmara de Ensino Superior, nº 977/65 aprovado pelo Conselho Federal de Educação e se realiza sob a égide do regime militar.

São as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da década de 1960, as novas e antigas determinações que caracterizam a expansão do capitalismo mundial que estabelece uma determinada relação excludente e subordinada em relação aos países da América Latina, o solo histórico sobre o qual ela se ergue e a lógica que a justifica.

Naquela conjuntura, fazia-se necessário assegurar determinado tipo de pesquisa e de produção tecnológica e científica que viessem a dar suporte ao projeto de transformação capitalista instaurado pela ditadura, caracterizado pela aceleração econômica, dependência do capital externo e por uma dinâmica que garantia, mas também restringia o acesso aos bens e serviços apenas aos segmentos da classe burguesa, dando prosseguimento à histórica herança de exclusão da massa da população brasileira.

A lógica da sua implantação era parte constitutiva do projeto de modernização conservadora e tinha por objetivo a consagrada integração entre centro e periferia, o que evidencia claramente nosso processo de dependência. Essa integração implicava a expansão de mercados consumidores nos países periféricos e o fomento aos países centrais enquanto produtores de Ciência e Tecnologia. É importante lembrar que o objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica³⁷⁰. Pondo fim às aspirações nacional-populistas, o projeto da ditadura, no intuito de constituir uma sociedade urbano-industrial na periferia do capitalismo mundial, tinha na educação a sua estratégia principal. Esta era fundada na racionalidade técnica do que decorrem a substituição dos políticos pelos tecnocratas, a garantia da relação orgânica entre educação e aumento da produtividade da economia nacional e a ampliação de vagas em cursos tecnológicos. Para o alcance destes objetivos, o desenvolvimento da pós-graduação se constituía em estratégia das mais eficazes.

A expansão da pós-graduação no Brasil neste período cumpre ainda uma função de monta: a perspectiva de configurar à universidade um determinado perfil de neutralidade, assepsia, tecnocratismo, conformando e sustentando uma racionalidade formal-burocrática. Internamente, foi necessário que a ditadura promovesse um projeto que vele, acoberte, dissimule sua natureza coercitiva. O invólucro mistificador de que ele se recobre tanto se faz pela ideologia tecnicista quanto ganha corpo na constituição de uma tecnoburocracia.

³⁷⁰ É no mínimo curioso o fato de que os argumentos dos segmentos do governo para justificar a depreciação do ensino superior no Brasil seguem sendo até hoje, basicamente, os mesmos desde o período da ditadura militar. São eles: necessidade de democratização do ensino (leia-se massificação) e o enfrentamento do baixo índice de matrículas, da suposta rigidez e anacronismo da estrutura curricular, da existência de vagas ociosas, de cursos para os quais não havia demanda de mão de obra, dentre outros. Esta claro que o que há em comum com as condições atuais é o fato de que este projeto tende a precarizar as condições nas quais a educação superior está inserida.

A partir dos acordos conhecidos como MEC-Usaid (conforme nota nº 1), o formato da pós-graduação no Brasil passa a ser organizado nos moldes da filosofia e estrutura dos EUA, os quais privilegiam: a formação de professores que atenda a pretensão de expandir o ensino e o estímulo à pesquisa voltada para atender estritamente os interesses do mercado; o treinamento de técnicos vislumbrando as necessidades do desenvolvimento nacional naqueles setores privilegiados pela ditadura, bem nos moldes da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz³⁷¹. Neste modelo, há um inequívoco interesse no investimento na formação de gerentes e técnicos, capazes de aplicarem um *know-how* importado.

É neste contexto e conjuntura, no marco do projeto e do processo de modernização conservadora, tendo em vista a necessidade de desenvolver as forças produtivas e de construir um perfil de profissional que lhe fosse funcional, que se dá a criação da pós-graduação em Serviço Social no Brasil, com claro perfil tecnológico e parametrizada pelo modelo norte-americano, sendo os primeiros cursos implantados nas Universidades Católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro, ambos em 1972³⁷².

A pós graduação em Serviço Social

Não obstante a esta tendência de continuidade com o modelo alienígena – mas vindo em sentido contrário, como parte de um movimento iniciado em meados da década de 60 que questiona as influências estrangeiras no Serviço Social latino-americano e o tradicionalismo das suas formulações teórico-metodológicas e ético-políticas –, tem-se no ano de 1975 a fundação do primeiro Curso de Pós-Graduação *Latinoamericano de Trabajo Social* (PLATS) na Universidade Nacional de Honduras, resultado da articulação entre Universidades Centro-Americanas e o Centro de Estudios *Latinoamericano de Trabajo Social* (CELATS). É no contexto de um movimento que questiona a influencia do imperialismo norte americano, bem como os projetos desenvolvimentistas que grassam nos países latino-americano, que se institui o chamado movimento de “reconceitualização”, que se estabelecem as bases para uma interlocução com as ciências sociais. Este movimento questionador da suposta subalternidade profissional e do significado social da profissão desencadeia preocupação com a qualificação profissional e com a pesquisa.

No Brasil, com a inserção da profissão nos circuito acadêmico e a criação das pós-graduações surge um tipo de produção teórica que questiona antigos paradigmas tais como: o Serviço Social como ramo do saber, a existência de objeto e método próprios, o endogenismo, a suposta neutralidade e assepsia dos conhecimentos/procedimentos técnicos.

Para além do seu papel de formar a massa crítica da profissão, sem dúvida que os recém-criados cursos de pós-graduação na década de 70 do século passado exercem papel fundamental no que se refere a proporcionar a articulação política de um importante segmento da categoria (composto por uma vanguarda, muitos destes sujeitos também dirigentes das entidades à época) que, para qualificar sua atuação política,

³⁷¹ Este foi “o primeiro a ser oficialmente credenciado pelo Conselho Federal de Educação (Parecer 4.428/76) – voltado, sobretudo, para a formação de docentes e pesquisadores. Seu objetivo era o de capacitar para a análise crítica da realidade social e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção do Serviço Social” (disponível em: <<http://www.puc-rio.br/ensinoposg/ccpg/progser.html#apresentacao>>. Acesso em: 02 de set. 2011). É importante lembrar que somente na década de 70, a formação profissional dos assistentes sociais brasileiros deixa os espaços das escolas isoladas para se integrar nos espaços universitários.

³⁷² Faltam estudos que nos permitam dimensionar o impacto causado nos nossos programas de pós-graduação com a inserção de intelectuais do porte de Florestan Fernandes, Octavio Ianni, dentre outros. No âmbito particular da profissão, o retorno de intelectuais como José Paulo Netto, Marilda Iamamoto, Nobuko Kameyama (a quem dedicamos este artigo), Vicente Faleiros, dentre outros, promovem uma inflexão na produção dos programas e no conhecimento que ali é socializado.

passa a exigir uma apropriação das matrizes clássicas do conhecimento e o estabelecimento do diálogo com outras áreas de produção do conhecimento.

É no contexto dos anos 80, com o protagonismo da classe trabalhadora e a reascensão dos movimentos sociais e sindicais, que novas exigências teórico-práticas são demandadas à profissão requisitando-lhe análises e posturas cada vez mais críticas e radicais. A partir daí, passam a ser exigidos aportes teóricos que capacitassem os assistentes sociais para a interlocução com outras áreas de produção do conhecimento, marcando o que Iamamoto chamou de “travessia para a maioria intelectual e profissional dos assistentes sociais, para a sua cidadania acadêmico-política” (1996, p. 90).

Ai, também a pós-graduação se vê obrigada a se renovar. Este processo é marcado pelo retorno de quadros intelectuais da clandestinidade e do exílio, enriquecendo os programas de pós-graduação e trazendo um pensamento profundamente crítico³⁷³.

Por meio de uma vertente crítica, o Serviço Social brasileiro consolida a sua maturidade intelectual (Cf. NETTO, 1996, e IAMAMOTO, 1992), alcança o reconhecimento e a validação acadêmica como área de produção de conhecimento, determina seu estatuto profissional e o seu significado social, contribui na consolidação das Ciências Sociais no Brasil, adquire visibilidade no campo acadêmico e investe na construção de um projeto de sociedade que defende a educação laica, pública, gratuita, democrática, socialmente relevante e autônoma em face dos constrangimentos da racionalidade burguesa.

Também se destaca o papel que joga a constituição da pós-graduação na difusão da tradição marxista e do pensamento marxiano no que se refere a imprimir a preocupação com a busca dos fundamentos e do questionamento da visão tecnicista e instrumental da profissão³⁷⁴.

Em 1984, ainda, o Serviço Social obteve reconhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como uma área específica de Pesquisa, fato de extrema relevância para fazer fecundar a pesquisa na área.

Não obstante aos avanços sinalizados, como decorrência das contradições próprias da sociedade capitalista, a onda neoconservadora que avança a partir dos finais da década de 80, no Brasil, ameaça, mais uma vez, as tendências de fundar na razão a constituição dos processos e sua explicação, invadindo o Serviço Social e potencializando os vetores mais conservadores e regressivos da nossa cultura profissional. Esta perspectiva tende a defender ora a destruição total da razão, ora o seu amplo empobrecimento. A negação da razão se reveste do debate sobre a crise de paradigmas, fundado na suposição de que as teorias macroscópicas já não dão conta de explicar as transformações contemporâneas, levando ao questionamento da produção teórica pautada nos modelos de cientificidade da modernidade.

A avassaladora onda neoconservadora e a pós-graduação

Apesar dos elementos de continuidade entre o atual projeto de pós-graduação no Brasil e aquele dos anos da sua criação, especialmente no que se refere aos interesses do capital, os anos 2000 consolidam um

³⁷³ Pesquisas vem demonstrando que o pensamento crítico entra no Serviço Social, se não exclusivamente, pelo menos, predominantemente, através dos programas de Pós.

³⁷⁴ Não é este o lugar, tampouco detenho esta competência, para realizar uma análise da devastação resultante do acordo de Bolonha, mas sabe-se que esta contrarreforma na educação foi resultado do Protocolo assinado por 29 países europeus, no ano de 1999, para padronizar o ensino superior nestes países e trazer mudanças significativas no mundo todo, no que se refere à redução do tempo de formação e titulação e à constituição de um perfil de trabalhador funcional às demandas do mercado.

processo de sucateamento do ensino em todos os níveis reverberando na Pós-Graduação, o que põe em risco o seu padrão de qualidade acadêmica, que, contraditoriamente, marcou o projeto educacional da ditadura³⁷⁵.

A flexibilização demandada pelos processos de enfrentamento da crise do capital adentra os espaços do ensino superior no Brasil, no que se refere à sua desregulamentação, flexibilizando a estrutura curricular, de um lado, e estabelecendo um novo marco regulatório³⁷⁶, de outro, o qual oferece as bases jurídico-legais para atender as necessidades de valorização do capital no seu atual estágio de desenvolvimento. Na sequência desse “desmonte”, têm-se os processos de desprofissionalização, com a criação de novas áreas de conhecimento³⁷⁷.

A compressão espaço-tempo, marca da nossa contemporaneidade, o movimento do capital na direção da sua financeirização, a lógica da fragmentação, do efêmero, do transitório, do passageiro, tudo isso restringe a plenitude e a totalidade da vida ao presente permanente, à naturalização dos processos sociais, aos facilitismos, imediatismos e aligeiramentos. Neste modelo, o melhor ensino é o mais barato, rápido e que oferece facilidades³⁷⁸.

Obedecendo a uma lógica mercantilista, pragmática e instrumental, a pós-graduação é instrumentalizada para responder diretamente às necessidades do capital e dos serviços oferecidos no mercado.

A análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação dos últimos 20 anos demonstra o aprofundamento de uma histórica política de fomento voltada a atender aos interesses da indústria brasileira, operando na direção de formar recursos humanos para o mercado, através de parcerias com empresas. Baseada em um modelo de gestão empresarial voltada às necessidades do processo produtivo, esta política de pós-graduação atual é regulamentada pela *Lei de Inovação Tecnológica* e complementada pela Lei do Bem. A sanção da Lei de Inovação Tecnológica³⁷⁹, que busca promover a inovação por meio da articulação entre os diversos setores, visa a uma maior interação universidade/empresa e a participação de pesquisadores no desenvolvimento de novas tecnologias sempre direcionadas às empresas. Esta lei prevê a participação do docente na captação de recursos no mercado oferecendo serviços de inovação tecnológica, convertendo-o em empreendedor³⁸⁰, mero prestador de serviço ao mercado e/ou captador de recursos.

³⁷⁵ Identificamos desde a legislação criada para garantir o funcionamento dos cursos a Distância, passando pela legislação que trata do mestrado profissional e culminando com a Lei de Inovação Tecnológica e Lei do Bem, que garante a formação de recursos humanos para as empresas através da vinculação orgânica entre interesses do processo produtivo e a política de pós-graduação.

³⁷⁶ Neste contexto, surge a Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, os Mestrados (em geral, profissionais) nas áreas de Defesa Social, Mediação de Conflitos, Aconselhamento Familiar, Direito Social, Vegetarianismo, Enfermidades e Doutorados em Teorias da Justiça e Teorias da sociedade, dentre outros. Dentro desta lógica também surgem os mestrados multiprofissionais e as atuais demandas para as políticas setoriais, a exemplo dos Mestrados Profissionais na Saúde ou em Saúde da Família.

³⁷⁷ São espantosas as ofertas que se encontram na Internet. Dentre elas, indico o site da Rede Internacional de Ensino Livre, cuja chamada é reveladora: “acelere seu conhecimento”. Trata-se de uma rede internacional que oferece ensino a distância em vários níveis. Sua missão é assim formulada: “contribuir para a construção de um mundo melhor, produzindo conhecimento e formando talentos criativos e empreendedores, capazes de ter sucesso em sua vida pessoal, social e profissional”. Esta rede possui uma infinidade de cursos de mestrado e doutorado com carga máxima de 1000 horas para o Mestrado e 1350 horas para o doutorado, ambos podendo ser realizados de (pasmem!) 3 a 6 meses (Disponível em: http://www.redeinternacional.com.br/?sec=a_rede). Acesso em: 25 de ago. 2011.

³⁷⁸ Esta lei (10.973/2004) de 2 de dezembro de 2004, complementada pela Lei do Bem (Lei n° 11.196, de 21/11/2005) – a qual mediante a mera auto-declaração dos interessados permite a subvenção econômica e isenção fiscal às empresas que realizarem atividades de pesquisa visando a inovação tecnológica – é o exemplo típico do que é a pesquisa voltada a atender aos interesses da política industrial. Como se observa, não é casual que ela tenha plena vigência e ampla aceitação. Sobre a lei de inovação tecnológica, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm. Sobre a lei do bem: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11196.htm. Ambos acessados em: 1 de ago. 2011.

³⁷⁹ Cf. o artigo 14 da Lei 10.973/2004, no qual é facultado ao pesquisador afastar-se de sua instituição, sem prejuízo do seu salário, para prestar serviços a outra Instituição Científica e Tecnológica.

³⁸⁰ Célia Otranto (2006), em seu artigo “Desvendando a política da educação superior do governo LULA”, identifica que os fundamentos desta contrarreforma “estão calcados em marcos regulatórios defendidos pelos Organismos Internacionais. A maior parte

Para Sguissardi (2009), esta lei representa a concretização do imediatismo empresarial no campo da ciência e da tecnologia, com grandes riscos para a autonomia universitária e a liberdade, produzindo um traço marcante na característica das universidades contemporâneas: a heteronomia e subsunção à política industrial e aos interesses do setor produtivo³⁸¹.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 é claro quanto à estratégia para superar a defasagem do Brasil em relação a outros países no que se refere à formação pós-graduada³⁸², através de investimentos: 1) na pós-graduação a distância; 2) nos Mestrados Profissionais (destinados à formação de recursos para as empresas)³⁸³; 3) na interdisciplinaridade; 4) em áreas estratégicas; 5) na internacionalização e cooperação internacional. Tais incentivos se fazem através de política de Bolsas que privilegia os cursos de pós-graduação a distância e interdisciplinares, bem como as áreas consideradas estratégicas, evidentemente, em detrimento de outras.

Submetida a uma racionalidade produtivista, própria da universidade que se subordina aos imperativos do mercado e da moda, a “nova” pós-graduação brasileira como prestadora de serviços, pautada na sociabilidade que emana das relações sociais do novo imperialismo (HARVEY, 2005), cada vez mais predatórias, forma e conforma um sujeito bastante jovem e muitas vezes inexperiente, de perfil empreendedor, que se baseia na relação custo-benefício e convencido de que o seu sucesso se deve ao seu individualismo, egoísmo, esforço isolado e à desconfiança em relação ao outro. De forma aparentemente paradoxal, também acabam por naturalizar tais critérios quantitativistas, homogêneos para todas as áreas, geradores de competitividade, de clara influência do modelo das universidades norte-americanas. Tal homogeneização dos critérios, que ocorreu a partir de 1998 – e, segundo Horta e Moraes, se realizou, com base nos critérios das ciências exatas (In: BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2009) –, priva a universidade de sua especificidade, isto é, do seu sentido de *universitas*, como o lugar do diverso e do plural.

desses fundamentos foi defendida no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial e direcionou medidas legais que foram sendo implantadas, desenhando a Reforma de acordo com os interesses governamentais. Dentre estas medidas, pode-se destacar o Prouni, o Sinaes, a Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público-Privadas, o Decreto que normatiza a Educação a Distância, além das medidas já adotadas para a Educação Profissional”. Aqui chamo a atenção para o Mestrado Profissional.

³⁸¹ As duas assertivas do presidente da Capes, prof. Jorge Guimarães, são explícitas: “Para atender a defasagem atual na educação básica, o Brasil levaria 60 anos para graduar professores em Física ou 42 anos para Química” (Disponível em: <<http://www.ufjf.br/secom/2011/03/03/presidente-da-capes-apresenta-desafios-desta-decada-para-a-pos-graduacao/>>). “O Brasil está cerca de dez vezes abaixo de países desenvolvidos e muitos que não são desenvolvidos, mas que estão a nossa frente na questão da ciência, tecnologia e inovação” (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4258-recopi-homenageia-os-dez-anos-da-aerea-interdisciplinar>>). Acesso em: 1 de mar.2011.

³⁸² Através da Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, a Capes dispõe sobre o mestrado profissional. Esta portaria esclarece as razões do investimento. Algumas delas: “a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos; a necessidade de identificar potencialidades para atuação [...] em órgãos públicos, e privados, empresas, cooperativas e organizações não governamentais; necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; a necessidade de capacitação e treinamento, dentre outros, tendo como objetivo capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos” (Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/>>). Acesso em: 4 de mai. 2010). A flexibilização, aceleração e aligeiramento são claros: a Capes outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos titulados nos Mestrados Acadêmicos; estabelece o tempo mínimo do curso de um ano e o máximo de dois anos; define que os cursos poderão ser promovidos por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio e flexibiliza a forma de apresentação do trabalho final para obtenção do título de mestre, facultando a apresentação do trabalho de conclusão do curso em diferentes formatos: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, projetos técnicos, relatório final de pesquisa, proposta de intervenção, dentre outros. Não é de se espantar se neste contexto surgirem propostas de órgãos públicos e privados no intento de formar seus próprios mestres e doutores no âmbito das novas especialidades (desprofissionalizadas) acima descritas na nota 16. É importante destacar que os Mestrados Profissionais, sendo oferecido em consórcio com as empresas e organizações públicas e privadas, possibilita à Capes dividir o ônus da sua responsabilidade de investir na pós-graduação stricto sensu.

³⁸³ Crescimento marcado pelo aumento de 10 cursos em menos de 6 anos e com a ascensão de nível de 7 Programas. Ressalta-se que entre 2000 e 2009 a área implantou 15 cursos de Pós-Graduação.

Sob a demanda de preencher lacunas da formação universitária e o imperativo de preencher vagas abertas pelos programas de expansão (Reuni e Prouni), resultado da massificação da educação que marca os últimos governos, muda-se o perfil do docente dos dois níveis: de graduação e de pós-graduação. O ensino e a pesquisa científica tendem a ser reduzidos a treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento.

Há uma clara mudança da lógica: da formação de quadros para a docência (que nasce no modelo norte-americano, por determinação dos acordos MEC-Usaid) à formação de pesquisadores. Estes passam a ter um conjunto de novas exigências que os submetem a processos de prolongamento e intensificação do seu trabalho intelectual, causando doenças e processos de sofrimento.

Com este modelo de educação superior (de clara influência do Acordo de Bolonha), marcado pela ruptura entre ensino, pesquisa e extensão, tripé que o sustenta, há o aligeiramento dos cursos que agora não priorizam a pesquisa inovadora que passa a ser privilégio dos Programas de Excelência, os únicos que possuem certa autonomia para gerir seus próprios recursos. Aos demais, reserva-se a oferta do Mestrado Profissional que titula para o mercado de trabalho e contribui com o alcance da meta do país no que se refere ao aumento do número de titulados. Nestes, em razão da sua natureza, formato e objetivos, a pesquisa inovadora e autônoma desaparece. A educação se realiza cada vez mais conectada com a lógica do mercado, como bem de consumo imediato.

A avaliação tem sido um capítulo a parte. Muita tinta tem sido gasta sobre a questão da Avaliação da Pós-Graduação. O que figura neste meio é um duelo que parece polarizar os que são a favor e os que são contra avaliar. Mas esta aparente oposição não alcançar a questão de fundo: de que modelo de avaliação se trata? Sob que parâmetros tal avaliação será realizada?

O modelo CAPES impõe uma avaliação que se faz abstraída da análise crítica do contexto educacional, bem como das condições em que certas exigências são cumpridas: a busca pela suposta excelência se dá num contexto de brutal precarização das relações e condições de trabalho, causando o adoecimento profissional; a suposta produtividade se reduz ao produtivismo e este se configura como um fordismo intelectual, “em um tempo de que a pesquisa encontra-se administrada” (WARDE, In: BIANCHETTI e MACHADO NETO, 2006). Ora, é absolutamente paradoxal, incompatível ou mesmo hipócrita querer buscar a excelência ao tempo em que se impõe uma brutal precarização das condições e relações de trabalho.

Como assevera Chauí,

Os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. Observa-se também que a docência não entra na medida da produtividade (CHAUI, 2001, p.184).

Breves considerações finais acerca dos resultados da pesquisa

Apesar do acúmulo de potencialidades resultante destas breves três décadas de implantação da pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social no Brasil, nas quais a área logrou construir um espaço que se encontra em franco crescimento e detém vitalidade e enormes possibilidades, dadas especialmente pelo

seu caráter interdisciplinar e sua perspectiva crítica³⁸⁴, os reflexos deste modelo reverberam na área em vários aspectos.

A seguir, faremos alguns apontamentos a partir de uma visão panorâmica da área, resultado da pesquisa em andamento.

Ao contrário da tendência mais geral, e na direção da nossa cultura profissional com fraca tradição em pesquisa, o enfoque da nossa pós-graduação está no ensino. Os programas de Pós-Graduação da área mantêm uma importante função de formação de quadros para a docência tanto para o Brasil quanto para outros países do continente latino-americano (Argentina, Uruguai, Chile, Costa Rica, Colômbia, Venezuela) e europeu, especialmente, Portugal. Com menor incidência, também intervém na formação de docentes e profissionais que atuam no continente africano (Cabo Verde, Angola e Moçambique). Vêm também formando a massa crítica inserida na formulação e implementação de políticas sociais, nos conselhos de direitos, nas organizações não governamentais e, ainda que em menor incidência, nos movimentos sociais. Os Programas encontram-se bem estruturados com disciplinas apresentando conteúdos e bibliografia atuais e em conexão com as áreas de concentração e linhas de pesquisa. Ressalta-se que a procura pelos nossos Programas extrapola a área de Serviço Social: muitos dos candidatos que os procuram são de áreas afins e estão interessados num debate crítico que se faz em torno do capitalismo contemporâneo e suas formas de enfrentar a chamada questão social.

Já foi mencionado o avanço da pesquisa quando foi reconhecida e instituída a partir da mudança do estatuto da entidade em 1998, instaurando e mantendo a necessária transversalidade entre graduação e pós-graduação, bem como garantindo suas duas dimensões: como subsídio ao exercício profissional e como produtora de conhecimento.

Comparece a necessidade de enfrentar a concepção instrumental de ciência e a tendência de valorizar apenas o conhecimento instrumental, voltado a solucionar problemas numa perspectiva da racionalidade própria de profissões interventivas.

Há que se enfatizar que a vitalidade da área está na sua ampla produção técnica e grande inserção social dos programas – e mesmo os menos consolidados portam a tendência de desenvolver projetos de pesquisa e extensão de relevância social e sua produção técnica repercute em diferentes espaços sócio-ocupacionais e áreas de conhecimentos.

A produção crítica do Serviço Social brasileiro vem atravessando o continente latino-americano, especialmente, mas não exclusivamente, através da Biblioteca Latino-Americana publicada pela Editora Cortez.

Destaca-se o crescimento numérico dos Programas nos dois últimos triênios (2004-2006) e (2007-2009). Tal crescimento também vulnerabiliza a área que passa a ter como desafio a consolidação de cursos novos, à luz de critérios idênticos aos das ciências exatas e naturais e os mesmo dos Programas já consolidados.

A área ainda se ressentia de uma cultura de cooperação e intercâmbio, embora nos dois últimos triênios isso tenha avançado muito em termos de nossa participação em convênios e intercâmbios internacionais.

³⁸⁴ Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre os Fundamentos do Serviço Social na Contemporaneidade - NEFSSC/UFRJ, Bolsista do CNPq 1B.

A qualificação de periódicos e Revistas Científicas da área, no sentido da sua indexação em bases nacionais e internacionais, tem sido forte e corajosamente encaminhada pelos seus editores.

Neste sentido, como grande desafio para a Pós-Graduação na área e que requererá grande investimento das entidades, dos nossos representantes nas agências de fomentos, dos coordenadores de programas, docentes e discentes, podemos indicar a necessidade de um amplo e sistemático debate: qual é o modelo de Pós-Graduação que nos cabe construir? Igualmente importante é questionar quais são indicadores de qualidade da nossa produção, considerando não só as suas características, mas também os valores e princípios do nosso projeto ético-político, e aqui cabe ainda uma observação: em face destes valores, devemos vislumbrar um modelo de Pós-Graduação que muito diverge do modelo atual.

Ora, no modelo de pós-graduação que queremos, a avaliação tem que incorporar indicadores sociais relevantes para a sociedade, especialmente, para a classe trabalhadora. Requer resgatar o papel social e crítico da universidade brasileira, como instituição social, efetivamente pública, gratuita, democrática, autônoma, socialmente referenciada, dotada de recursos materiais e humanos capazes de atender às demandas do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, onde a educação é pensada como um direito e não como um serviço concebido e avaliado sob critérios mercantis.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. [Diretrizes Curriculares da ABEPSS 1996](#). (s/d) Disponível em:

<http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf>. Retirado em: 15 ago. 2010.

ABEPSS. Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Apresentação. (s/d) Abepss. Brasília, n. 1, ano I, 2000.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Educação a distância, abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro e ampliação espúria da educação superior: uma crítica à política de EAD do governo Lula da Silva, 2005. (s/d) Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/arquivo/default_reforma_universitaria.asp>. Retirado em: 10 ago. 2010.

BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar (Orgs). (2009) Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação. São Paulo: Autores associados.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (2006) A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. (s/d) Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Acesso em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm>. Retirado em: 30 ago. 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.(s/d) Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4459-reuniao-do-proex-recebe-220-coordenadores-de-programas-de-pos-graduacao>>. Retirado em: mar. 2011.

- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/secom/2011/03/03/presidente-da-capes-apresenta-desafios-desta-decada-para-a-pos-graduacao/>>. Acesso em: mar. 2011.
- CARVALHO, Denise B. B.; SILVA SILVA, Maria O. (Orgs.). (2005) Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de conhecimento no Brasil. São Paulo: Cortez.
- CEDEPSS. Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social. (1994) Cadernos de Pesquisa Cedepps. N. 1. Configuração de um projeto profissional para o Serviço Social: o pensamento das entidades nacionais. Abess- Cedepps, 1994.
- CEDEPSS. Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social. (1994) Cadernos de Pesquisa Cedepps. N. 2. Estudo de 10 anos da Revista Serviço Social e Sociedade (1979-1989). Abess-Cedepps, agosto, 1994.
- CHAUÍ, Marilena (1999). Reforma do ensino superior e autonomia universitária. Revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo, ano XX, vol.61 ano XX, 118-126.
- _____. (2001) Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Editora Unesp.
- DANTAS, Flavio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação R B P G, v. 1, n. 2, p. 141-159, nov. 2004. Disponível em:
<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/160_172_responsabilidadesocial_posgraduacao_brasil.pdf>.
- GUERRA, Yolanda. (2011) A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino publico, privado e a distância. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, Cortez.
- HARVEY, David. (2005) O novo imperialismo. São Paulo: Loyola.
- HORTA, José S. B.; MORAES, Maira Celia M. (2009) O sistema Capes de pós-graduação: da área de educação à grande área de Ciências Humanas. In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar (Orgs). Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação. São Paulo: Autores associados.
- IAMAMOTO, Marilda V. (1996) O debate contemporâneo do Serviço Social e a Ética profissional. In: BONETTI, D. et al (Orgs). Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez-CFESS.
- LIMA, Leila. Una parte de la historia del Trabajo Social: 6 años en el CELATS. Biblioteca Virtual del la Universidad de Costa Rica. Disponível em: www.universidadecostarica.cr. Retirado em: abr. 2010.
- MAUÉS, Olgaíses; MANCEBO, Deise; CHAVES, Vera Jacob. (2006) Crise e reforma do Estado e da Universidade Pública: implicações para o trabalho docente. Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 37-53, Ed. UFPR.
- NETTO, José Paulo. (1990) Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez.

- _____. (1996) Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão. In: Revista Serviço Social e Sociedade, n. 50, Ano XVII, abril, São Paulo: Cortez, p. 87-132.
- OTRANTO, Celia R. (2006) Desvendando a política da educação superior do governo Lula. Revista Universidade e Sociedade do Andes-SN, ano XVI, nº 38, jun, p. 18 a 29. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho14.htm>. Retirado em: 10 maio 2010.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. PUC–Rio. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/progser.html#apresentacao>>. Acesso em: set 2011.
- REDE INTERNACIONAL CURSOS A DISTÂNCIA. Disponível em: www.redeinternacional.com.br>. Retirado em: ago. 2011.
- REVISTA MUNDO CORPORATIVO. A educação por um país mais competitivo. Disponível em: <http://noite.wordpress.com/2010/05/09/aprender-a-educacao-por-um-pais-mais-competitivo>>. Acesso em: 25 ago. 2010.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos R. (2009) O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã.
- SGUISSARDI, Valdemar (2009) A avaliação defensiva no Modelo Capes de Avaliação: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, L. e SGUISSARDI, V. (Orgs). Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação. São Paulo: Autores associados.
- SILVA JÚNIOR, José dos Reis. (1996) Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, A. (Org.). A universidade na América Latina: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, p. 11-33.
- SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei C. O que mudar na avaliação da Capes? In: Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/08_34_o_que_mudar_na_avaliacao_capes.pdf>. Retirado em: ago. 2011.
- VALOR ECONÔMICO. <http://www.valor.com.br/impreso/primeira-pagina/governo-retoma-grandes-contratacoes-em-2010>>. Retirado em: 19 set. 2011.

As condições do ensino superior no Brasil: repercussões na formação dos profissionais e docentes em serviço social

Yolanda Guerra³⁸⁵

RESUMO

O projeto educacional brasileiro, em especial no que diz respeito ao ensino universitário, tem sido submetido aos imperativos do capital nacional e internacional e às demandas imediatas do mercado de trabalho. Como parte destas determinações, resultante do acordo de Bolonha, tem-se a abertura desmesurada de novas vagas sem a garantia da necessária infraestrutura, num verdadeiro processo de massificação da educação, sob o discurso quase que incontestável da democratização do ensino. Tal projeto altera o escopo da educação que deve ser cada vez mais rápida, flexível, barata, voltada para demandas do mercado, assim como altera o perfil de profissional, incentivando maior competitividade, concorrência, criatividade, espírito empreendedor. O paradoxo está em que este modelo de educação não permite a constituição de um sujeito que seja capaz de realizar a análise crítica de tais fundamentos, já que, a nosso juízo, somente o domínio da teoria crítica e questionadora da ordem social vigente é capaz de possibilitar uma sólida formação profissional que seja capaz de permitir a crítica dos fundamentos sobre os quais a crise do capital e a contrarreforma da educação superior, como duas determinações que se complementam, estão assentadas. O que significa para uma profissão como o Serviço Social submeter a sua formação profissional ao modelo vigente? Para problematizar esta questão, desenvolvo algumas determinações históricas que compõem as condições e relações nas quais a formação profissional do assistente social se realiza no Brasil, articuladas às determinações próprias da cultura historicamente construída por esta profissão. Se estamos corretos em considerar que a formação (graduada e pós-graduada) constitui-se em mediação fundamental na realização de um projeto profissional que vise à construção de uma nova ordem social, esta comunicação objetiva apontar os principais desafios prático-profissionais, teóricos e políticos que a atual conjuntura impõe para a formação de profissionais capazes de empreenderem-se na construção de outro projeto de sociedade. Assim, a pesquisa realizada mostra que a crise atual, com suas novas e antigas determinações, impõe metamorfoses ao mundo do trabalho, o que exige um perfil de profissional e de docente funcional a esta etapa do capitalismo. As atuais configurações do ensino respondem às exigências da atual fase do capitalismo e do mercado de trabalho, realidade esta na qual se manifestam as diversas formas de precarização das relações e condições de trabalho, flexibilização dos direitos e focalização das políticas sociais que, como parte da mesma racionalidade, condicionam exercício e formação profissionais. Nas condições acima aludidas, a formação de profissionais e de docentes tem o desafio de fornecer a base teórica e os princípios éticos e políticos que conformem perfis profissionais capazes de desvelar e enfrentar a crise do capital e suas consequências para as massas da população. Esta comunicação é fruto da análise resultante da utilização do método histórico-crítico na pesquisa teórica e documental, utilizando como técnica a análise imanente da produção bibliográfica e de documentos referentes à política nacional de educação superior no Brasil, às diretrizes da área de Serviço

385 Cabe lembrar que Paulo Renato Souza ocupou numerosos cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo o de gerente de Operações do [Banco Interamericano de Desenvolvimento](#) (BID) em [Washington](#). O ex-ministro é proprietário e diretor da PRS Consultores, a qual dá consultoria aos empresários da educação, tendo por clientes Grupo Santillana - uma empresa de comunicação espanhola que atua em 22 países nas áreas de educação, informação e entretenimento - e a Editora Moderna.

Social. Sua relevância está na possibilidade de captar os desafios da formação com vistas a fornecer subsídios para a formulação, em conjunto com outros sujeitos individuais e coletivos, de um projeto emancipador de educação.

Palavras-chave: condições do ensino, formação profissional, serviço social

Introdução

A atual crise do capital, seus antigos e reatualizados modelos de produção/reprodução e de acumulação, incidem na construção das subjetividades, constituindo um sujeito que adere, acriticamente, ao fetiche oriundo do processo de financeirização do capital, não apenas respondendo, mas incorporando sua racionalidade como modo de ser, pensar e agir. Aqui, valores caros ao liberalismo clássico, tais como a naturalização do individualismo, a competitividade, o pragmatismo e o utilitarismo, são revigorados e reciclados, constituindo-se parte da pedagogia de educar para um período de desemprego estrutural. Nesta, desenvolve-se a capacidade de os trabalhadores estarem aptos a serem explorados pelo mercado, responsabilizando-os por sua própria empregabilidade. Estimula-se a perspectiva do tempo presente, do aqui e agora, de relações provisórias, virtuais e descartáveis, a adaptabilidade e flexibilidade, o desejo de “levar vantagem”, priorizam-se soluções rápidas, ligeiras e tecnocráticas e a concepção de uma educação, sinônimo de treinamento, que forneça a chave do sucesso pessoal. Aqui, as políticas educacionais vêm se constituindo em instrumentos utilizados para forjar o perfil sócio-histórico dos profissionais e a sociabilidade necessária aos padrões de acumulação capitalista.

No Brasil, a particularidade que o processo educacional adquire na contemporaneidade localiza-se na participação das políticas educacionais na definição das formas concretas de integração dos homens dentro da nova reorganização da economia mundial, dentro da mundialização e financeirização do capital. Sabe-se que a inserção do Brasil nos processos de globalização, tal como de outros países latino-americanos, foi realizada de maneira subalterna (GUERRA, 1998). É o contexto sócio-histórico de reformas neoliberais consolidado no primeiro governo FHC, através da constituição do marco legal que as sustentam, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e a lógica instrumental, gerencial e produtivista que sustenta essas reformas, com inquestionável influência do Banco Mundial, se constitui o marco da reforma regressiva das políticas sociais e da precarização e mercantilização da educação. A este respeito, Kuenzer (1999) localiza na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 o suporte jurídico normativo para a implementação da reforma neoliberal na educação.

Diante das determinações macroscópicas que constituem o solo sobre o qual a formação profissional dos assistentes sociais brasileiros se assenta, este texto pretende apontar as repercussões na formação dos profissionais e docentes em Serviço Social, enfatizando alguns dos seus desafios para a concretização de um perfil de profissional crítico, consistente teoricamente, compromissado com valores humano-genéricos e competente técnica e politicamente.

Como marco da inflexão regressiva da educação no Brasil, localizamos o governo Fernando Henrique Cardoso. Neste, as mudanças advindas da LDB, que conduzem a uma concepção neopositivista da educação, baseada na “pedagogia das competências”, a reforma do Estado, que concebe a universidade como uma organização social, a criação de um marco legal capaz de sustentar tal reforma regressiva da educação e sua conseqüente privatização, através das fundações privadas que passam a atuar diretamente

na gestão administrativa e financeira das universidades, pela via das chamadas parcerias público-privadas, são processos que se conectam às exigências de um novo modelo de organização do trabalho, visando, supostamente, colocar o país rumo ao desenvolvimento econômico e social e apto à competir no mercado internacional.

O governo FHC estabelece um marco legal no qual é possível o desmonte das políticas públicas, ao mesmo tempo em que as mercantiliza e as privatiza, a exemplo da saúde, previdência e educação. Para tanto, institui a chamada Reforma do Estado brasileiro. Tal (contra) Reforma do Estado no Brasil veio combinada com (sérias) medidas de ajuste estrutural e foi absolutamente funcional aos ajustes necessários para que a economia brasileira se tornasse acessível ao capital estrangeiro internacional, ao processo de financeirização do capital. A reforma do Estado Brasileiro operada no governo Fernando Henrique Cardoso, sob a batuta do ministro Bresser Pereira, atendendo às orientações dos organismos internacionais representantes do grande capital financeiro, foi conduzida por estratégias eminentemente gerenciais e orientada pela perspectiva privatista do mercado.

A partir destas características não há dúvida do caráter eminentemente regressivo da direção que a Reforma do Estado brasileiro adotou, donde sua concepção como contra-reforma. A direção desta contrarreforma fica evidente nas palavras do ministro Bresser Pereira, responsável pela mesma. Diz ele que “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (PEREIRA, in: GUERRA, 1998, 277), de modo que o Estado passa a ser apenas um regulador e transferidor de recursos.

A Reforma Gerencial do Estado teve como objetivos: o desmonte dos direitos, a desestabilização os sindicatos, e por fim às já escassas medidas de proteção social. Ela altera a arquitetura das políticas sociais no que diz respeito à sua funcionalidade, pois substitui todos os pressupostos básicos da execução dos serviços públicos, convertendo-os à lógica do mercado em detrimento da garantia de direitos, ou seja, a satisfação das necessidades humanas passa a se processar pela mediação do mercado. Esta foi a direção escolhida pelo governo FHC para a Reforma do Estado ao seguir rigorosamente os ditames do consenso de Washington privilegiado em seus planos econômicos, garantindo os acordos firmados com os organismos internacionais, com o sacrifício das classes mais vulnerabilizadas.

A concepção de educação como um serviço está expressa no Plano Diretor da Reforma do Estado, iniciado no governo Cardoso (1996), que preconiza a maior eficácia do setor privado frente ao público no atendimento educacional dos segmentos populares.

A proposta é converter o Estado brasileiro em um Estado Social-Liberal. O Estado Social-Liberal é o Estado técnico, neutro, acima das classes, isento de qualquer compromisso de classe e de ideologia. É o modelo de Estado que incorpora a racionalidade racionalista do mercado, orientada pelos “[...] valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (PEREIRA, 1996, p.15).

Nesta proposta de Contra-Reforma, as universidades encontram-se inseridas no Núcleo de Serviços não Exclusivos do Estado, junto com hospitais, centros de pesquisas, museus, creches, ambulatórios, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e velhos, orquestras sinfônicas, e outros.

Não é demais observar que esta reforma encontra-se em sintonia com as orientações para o ensino universitário, conforme o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o

século XXI, de Jacques et al. (1998), o qual indica premissas para a educação dos países periféricos e dependentes, dentre as quais considera que: as universidades já não têm o monopólio do ensino superior; 2) as funções da Universidade devem e podem ter em vista o desenvolvimento sustentável; 3) o ensino universitário exige liberdade acadêmica e autonomia; 4) a divisão dos currículos por disciplina não corresponde às necessidades do mercado de trabalho e as instituições que obtém melhores resultados são as que souberam incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, aprendizagens que transcendem os limites das disciplinas. 5) as universidades devem se tornar abertas: oferecer a possibilidade de aprender à distância, daí o incentivo e priorização da modalidade de Cursos à Distância; 6) as universidades devem dispor e aproveitar da colaboração de especialistas. Aqui, a tendência é a substituição gradativa do trabalho docente pelo do especialista. 7) deve haver a alternância entre escola e empresa, cujo objetivo é reduzir o ensino universitário ao preparo e inserção de quadros no mundo do trabalho.

No âmbito do relatório aparece claramente o discurso centrado nos serviços voluntários e de qualificação duvidosa. Subjacente a esta concepção comparece duas grandes premissas que direcionam a programática do ensino universitário. São elas: 1) Desregulamentação: a premissa é a não exigência de diploma para o exercício de funções; 2) Substituição do diploma por “certificados pessoais de competência”, os quais reconhecem os indivíduos pelos seus conhecimentos e aptidões na medida em que forem adquiridos, objetivando facilitar a transição entre educação e trabalho; 3) Desespecialização: a formação por competências não visa a dar conta de formar um profissional, mas de dotar-lhe de algumas competências e habilidades, evidenciando que o horizonte definidor das diretrizes do ensino superior tem sido o processo produtivo.

Nesta perspectiva, o Ministro da Educação do Governo de FHC à época, Paulo Renato de Souza³⁸⁶, que ocupou a pasta de 1995 até 2002, estabelece as bases da política para reforma Universitária, que traz em si as recomendações do Banco Mundial, em três pilares: 1) Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos (Provão); 2) Autonomia Universitária; e, 3) Programa de Gratificação e estímulo à Docência/GED), as quais explicitam o direcionamento da educação brasileira consolidando a intenção de privatização da universidade pública, descomprometendo o Estado com o seu financiamento.

De maneira geral, podemos indicar as conseqüências do modelo educacional vigente sob o governo FHC e que com o presidente Lula se aprofunda e se expande: a) Qualificação abstrata e polivalente, a que a educação deve prestar-se, visando facilitar a mobilidade e transferência dos indivíduos de uma atividade à outra. É o que está sendo chamado de multifuncionalidade; b) Aligeiramento da educação; c) Formação de caráter técnico e instrumental: a perspectiva de adestramento e treinamento, fundamentalmente produtivista e de racionalização dos custos da produção, acrescida pela ideologia da flexibilidade, qualidade total e de conteúdo privatista e mercantilista; d) Concepção de educação de clara inspiração na Teoria do capital humano, a qual reduz a educação e o conhecimento a fatores de produção, com predomínio das demandas do mercado.

³⁸⁶ Dados disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> acesso em site oficial. Acessado em agosto de 2010.

Governo Lula e a expansão desmesurada

Como dito, o modelo do capital fictício predominante na atualidade tende a atribuir determinadas configurações às relações de produção/reprodução, condicionando as decisões governamentais.

Segundo Leher (2005), no governo Lula podem ser apreendidas as mesmas tendências destrutivas verificadas no governo Fernando Henrique Cardoso. Ambos se orientam a atender os interesses do capital rentista. Aponta as seguintes orientações do ensino superior: racionalização do acesso não por medidas universais, mas por cotas; programas de estímulo à docência por meio de gratificações por produtividade; avaliação padronizada da “qualidade” (Exame Nacional de Desempenho) inspirada na teoria do capital humano; vinculação entre os planos de desenvolvimento institucional (estabelecidos com a participação empresarial), avaliação (Sinaes) e financiamento (financiamento por meio de contratos); direcionamento do “mercado educativo” da instituição para o âmbito regional, e associação linear e estreita entre eficiência acadêmica e pragmatismo universitário (LEHER, 2005).

Os dados apreendidos do site oficial do INEP retratam a situação do ensino superior no Brasil no ano de 2008³⁸⁷. Das 2.252 instituições, 236 são públicas e 2.016 privadas; 183 são universidades, 124 são centros universitários e 1.911 são faculdades. O restante (34) está entre Centros Federal de Educação tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes dados mostram que a participação do setor privado na educação vem se constituindo em fonte de ganho aos empresários do setor. A partir destes dados podemos, ainda, fazer algumas inferências.

A educação tem sido um campo específico de investimentos estrangeiros. Segundo Leher (2005), o Anteprojeto da Lei de Educação Superior cria o marco legal tão desejado pelos empreendedores da área, permitindo a participação de até 30% de capital estrangeiro.

A necessidade de tornar o ensino superior mais ágil, flexível e adaptado às exigências econômicas dos organismos internacionais, baseia-se na idéia de que uma política educacional voltada para a “competitividade” deverá permitir a inserção do Brasil no grupo de países que, nas próximas décadas, irá liderar a dinâmica econômica global.

Na consolidação destes interesses, os oito anos do governo Lula forjaram um determinado modelo de educação³⁸⁸, ao investir numa expansão desmesurada na tentativa de tornar o país competitivo e ajustado à nova “ordem” mundial, donde o privilégio da educação à distância³⁸⁹ utilizada em todos os níveis de ensino, apoiando-se no discurso de se constituir em estratégia de democratização do acesso, estratégia que tem forte poder de mobilização.

³⁸⁷ É exemplar o artigo publicado na Revista Mundo Corporativo que se intitula “A educação por um país mais competitivo” de Armando Castelar Pinheiro, disponível em: <http://noite.wordpress.com/2010/05/09/aprender-a-educacao-por-um-pais-mais-competitivo>. Acesso em: 25/08/2010.

³⁸⁸ De acordo com o documento do ANDES: “o MEC pretende ampliar a oferta da educação superior pública de modo a alcançar, em um prazo de dez anos, 40% das vagas nas instituições públicas sem modificar os magros recursos para as IFES: mediante uma derrama de diplomas conferidos pela educação a distância” (Cf. ANDES-SN. Disponível em: http://www.andes.org.br/imprensa/arquivo/default_reforma_universitaria.asp).

³⁸⁹ A dinâmica do cotidiano da vida docente é explicitada nas palavras de SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR (2009, pp.49-50) “os professores pesquisadores atuam na docência, pesquisa e extensão, dão aulas na graduação e na pós-graduação, preparam aulas, corrigem provas, atendem seus alunos; fazem suas pesquisas, relatórios de pesquisas, artigos e livros para publicação; orientam e [...] em face de sua condição salarial, buscam complemento prestando serviços num tempo e espaço comprimidos, com graves consequências para sua saúde, para suas relações familiares em razão da jornada de trabalho extra em casa e nos finais de semana, dentre muitas outras...”.

A expansão de vagas a qualquer custo resulta na formação de um contingente da população que, seduzido pelo canto da sereia da mobilidade social, não percebe as fragilidades do modelo de ensino universitário nem o perfil de profissional que está sendo priorizado nesta formação.

O atrelamento da formação universitária ao mercado e aos interesses do capital compromete o modelo de ciência no que se refere ao processo de produção do conhecimento, ao produto, ao resultado e ao financiamento.

Dois projetos priorizados pelo governo Lula merecem destaque: 1) PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o 2) REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Criado pelo governo Lula em 2004, o PROUNI atende as universidades privadas na concessão de bolsas de estudo (integrais ou parciais) em cursos de graduação, numa clara tentativa de ocupar as vagas ociosas no sistema privado. É importante ressaltar que as instituições de ensino superior privado que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

Dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior, diz ser o principal objetivo do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Sobre este Programa, convém considerar que o governo vem promovendo a expansão de vagas sem a devida infra-estrutura necessária e, em alguns casos, sem provimento de concursos públicos para docentes e pessoal técnico-administrativo, gerando sérios problemas tais como: salas superlotadas, ausência de espaço físico adequado e de carteiras para os alunos, aumento da carga horária docente e da exploração da sua força de trabalho, preocupação restrita ao atendimento de metas de produtividade em detrimento da qualidade.

De acordo com o documento Expansão das IFES: nota pública do ANDES-SN, ao final de cinco anos, a meta é alcançar uma taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais e uma relação de 18 alunos por docentes em sala de aula.

Como já afirmamos, não obstante ao fato de que a expansão de vagas nos âmbitos público e privado possibilita a inserção de camadas até então excluídas, esta estratégia, além de produzir um exército de titulados que não encontram vaga no mercado de trabalho da sua profissão, tem se constituído em nicho do setor educacional e tem sido utilizada como mecanismo de redução de investimentos públicos na área educacional, de aligeiramento da formação, de aproximação das exigências do mercado, de permitir lucros dos investidores. Para tanto, o ensino à distância tem sido uma estratégia extremamente funcional. Conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI,

A experiência do ensino à distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo. Estas possibilidades devem incluir, ao mesmo tempo, a formação profissional e os ensinamentos de enriquecimento pessoal. Além disso, de acordo com a idéia segundo a qual cada um deve simultaneamente aprender e ensinar, a universidade deve apelar mais à colaboração de especialistas além dos professores de ensino superior: o trabalho de grupo, a cooperação com a comunidade circunvizinha, (...) (Delors, 1998- grifos meus).

Como vem mostrando as pesquisas realizadas pelo GT de Educação do ANDES, “75% das matrículas nessa modalidade são de licenciaturas e cursos de pedagogia. Professores que trabalharão com pobres não necessitam de formação qualificada parece ser o mote mais decantado na última década” (ANDES, 2005).

Ao lado do EAD, crescem os cursos privados, que muitas vezes são de baixa qualidade, em razão das condições e relações de trabalho as quais os docentes encontram-se submetidos: contrato horista, ausência de pesquisa e extensão, turmas enormes, estágios que não asseguram supervisão acadêmica e de campo articuladas.

A face atual da educação pode ser assim explicitada: pragmática, competitiva, flexível e aligeirada, submissa como jamais foi à economia e ao mercado, ao produtivismo, ao quantitativismo³⁹⁰, à mediocrização, atribuindo superioridade ao individual sobre o coletivo, ao sucesso pessoal e vantagem competitiva³⁹¹.

Objetiva-se também, o modelo de educação em curso, desenvolver um sistema de avaliação (SINAES) que, ao contrário de proporcionar o controle da qualidade, tem promovido o ranqueamento das instituições, favorecido as empresas que atuam na área, garantindo-lhes o funcionamento, ainda que sem o cumprimento das exigências mínimas. Este sistema, dado aos interesses que lhe convém atender, acaba punindo e culpabilizando os estudantes, na medida em que busca aferir conhecimentos individualmente, sem levar em conta as condições do ensino e do trabalho docente.

“uma das novas faces da educação superior no Brasil, com ênfase no que se viu no setor privado, traduz-se na subsunção ao econômico e na aproximação identitária cada vez maior dessas [IES – Y G] ao modelo de empresas prestadoras de serviços, o que é condicionado por novas formas de organização e de gestão (...) (SILVA JR.; SGUISSARDI, In: MACIEL, 2007).

Diante desta realidade do ensino superior no Brasil, faz-se necessário apontar qual é o impacto que sofre a formação profissional dos assistentes sociais. O que significa para uma profissão como o Serviço Social submeter a sua formação profissional ao modelo vigente? Para problematizar esta questão, desenvolvo algumas determinações históricas que compõem as condições e relações nas quais a formação profissional do assistente social se realiza no Brasil, articuladas às determinações próprias da cultura historicamente construída por esta profissão. Se estamos corretos em considerar que a formação (graduada e pós-graduada) constitui-se em mediação fundamental na realização de um projeto profissional que vise à construção de uma nova ordem social, ao final buscou-se apontar os principais desafios prático-profissionais, teóricos e políticos que a atual conjuntura impõe para a formação de profissionais capazes de empreenderem-se na construção de outro projeto de sociedade

³⁹⁰ Como assevera Chauí, acerca da universidade operacional: Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microrganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

³⁹¹ Dados retirados do INEP. Censo da Educação superior. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> acesso em site oficial. Acessado em agosto de 2010.

Os dados da formação e os desafios contemporâneos

Os estudos vêm demonstrando a intensificação da participação do setor privado na implantação dos cursos de Serviço Social no período de 1995 a 2002, instaurando um amplo e inédito processo de empresariamento da formação profissional (PEREIRA, 2008; IAMAMOTO, 2008; MACIEL, 2007).

Torna-se evidente a mudança do modelo gerencial vigente, especialmente nos centros universitários, nos quais, em geral, a função de coordenador tem sido a de fazer o marketing do curso promovendo a manutenção/aumento do número de alunos, pois disto depende o valor do seu salário. Nem é necessário remeter às condições e relações de trabalho dos docentes nestas instituições. É evidente que ficam vulneráveis à pressão e todas as formas de coerção, das mais veladas às mais explícitas, de assédio moral, de instabilidade, de punição.

Em que pesem os recentes estudos, temos ainda insuficientes dados sobre as questões que envolvem o explosivo crescimento dos cursos de Serviço Social em organizações privadas e aqueles mantidos pela modalidade à distância e os desafios crescentes que eles representam para a nossa formação profissional.

O estudo de Pereira (2007) aponta que no período do primeiro governo Lula (entre 2003 e 2006) foram criados 129 novos cursos de Serviço Social, sendo 94,6% de natureza privada. O último censo (2008) registrou 287 cursos presenciais de Serviço Social dentre os quais 51 são em instituições públicas (nos âmbitos federal, estadual e municipal) e 147 em instituições privadas³⁹². A isto acresce-se o fato de que há um aumento das matrículas em agências não universitárias, que em 2007, segundo dados apresentados em Iamamoto (2008), era da ordem de 14.090, do total de 32.823 vagas oferecida ao ensino de Serviço Social.

Dada as suas características e aos traços próprios da cultura profissional, a configuração deste ensino: aligeirado, produtivista, tecnicista, empirista, restrito ao mercado de trabalho, flexível, desprofissionalizante; relativamente barato; utilizando apostilas sem qualidade, reduzido à preparação para o mercado e ao treinamento de competências, tende a forjar um perfil eminentemente instrumental. A depreciação da formação profissional tem atraído muitos dos que se julgam “quase” assistentes sociais (trabalhadores na área de serviços, agentes comunitários, primeiras damas, políticos em geral) os quais, supondo que lhes falta apenas o título, já que se supõem aptos a realizar as “tarefas” que cabem aos assistentes sociais, restringem-se a uma escolha leviana da instituição de ensino, buscando um ensino ligeiro, barato, simples e superficial.

Disso resulta a formação de pobres profissionais que irão trabalhar com pobres, nos permitindo inferir que a precarização da educação, que incide sobre formação de assistentes sociais, baseia-se na mesma lógica de precarização das políticas sociais. Há uma afinidade entre o modelo de política social vigente (especialmente a política da educação superior) e o perfil de profissional para operá-las (assistentes sociais e educadores, dentre outros). No caso específico dos assistentes sociais, o barateamento da formação constrói o perfil mais adequado de profissional para “operar” as políticas sociais focalistas, precarizadas, assistencializadas e abstraídas de direitos sociais.

Diante deste quadro e com base na análise até aqui desenvolvida sobre a crise e as respostas à ela, retomamos a hipótese de que está em curso a formação de um perfil de trabalhador: flexível, adaptável,

³⁹² Cf. Guerra, 2010.

precarizado, que detém a capacidade de sobreviver à sociedade do desemprego estrutural e às situações cada vez mais inseguras e precarizadas³⁹³, de modo que, a meu ver, um dos maiores desafios da formação na atualidade é o de manter o perfil do profissional “dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho e comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” (ABEPSS, 1996). Porém, esta dificuldade não implica em impossibilidade. Não se trata de conceber este projeto de formação como inviável. Entendemos que ele está na contra-mão da direção da reforma regressiva da educação no Brasil, e é exatamente aí que se encontra o seu potencial.

A análise dialética nos permite considerar que as políticas educacionais são movidas por forças e interesses contraditórios que permeiam toda a sociedade, se constituindo em palco de disputas entre grupos e projetos distintos de profissão, de educação e de sociedade. Como estratégia política, é o projeto educacional e pedagógico que permite a formação de consciências críticas que sejam capazes de desvelar a ideologia dominante e identificar a funcionalidade de suas estratégias na condução do projeto mais adequado ao atendimento dos interesses da acumulação e valorização do capital. Entendemos que há que se garantir as condições para a formação de subjetividades que se enfrentem do ponto de vista teórico-metodológico e ético-político com a ideológica dominante.

A formação é espaço de construção de sujeitos cívicos e políticos que se inserem nos diversos movimentos sociais, sindicais, estudantis e entidades representativas da categoria.

Já não nos basta criticar e refutar a atual política universitária e a expansão degradada do ensino em Serviço Social. Há que se realizar propostas para a elaboração de um projeto educacional que se coloque como uma alternativa a este. Entendemos que a formação dos assistentes sociais está pautada, e devemos lutar para a sua continuidade, em um projeto que está na contramão do projeto educacional do atual governo.

Mas a crítica é necessária para sair do senso comum que defende que há apenas uma alternativa e que qualquer formação é melhor que nenhuma, que defende que “qualquer maneira de educação vale a pena”.

Apesar de recente, nossa tradição em pesquisa tem permitindo a constituição de uma massa crítica capaz de problematizar a sociedade burguesa e o modelo de capitalismo vigente, de estabelecer interlocução e de ser reconhecida por outras áreas do conhecimento e pelas agências de fomento à pesquisa. Nisto se constitui o amadurecimento intelectual da profissão.

Em razão de as agências de fomento induzirem a um determinado modelo de pesquisa que se encontra no confronto com os nossos interesses, objetos, perspectivas metodológica e concepção. Nesta direção, sentimos a necessidade de que a área invista na formulação de uma Política Nacional de Pesquisa que contemple princípios e orientações, que estabeleça critérios de relevância social dos objetos a serem pesquisados, que discuta o que se tem feito com os resultados das pesquisas da área e proponha formas de socialização deste conhecimento, que estimule pesquisas que possibilitem contextualizar o significado social da profissão na contemporaneidade, apreendendo e explicitando as mediações históricas que incidem sobre a formação profissional. Necessita-se de investimento em pesquisas sobre condições e relações de trabalho nos diversos espaços sócio-ocupacionais, dentre eles na docência em Serviço Social,

³⁹³ ana.crish@uol.com.br UNEB/Brasil

bem como naquelas que nos permitam conhecer o nível e grau de alienação no trabalho docente, a precarização e o adoecimento que esta modalidade de intervenção vem causando. Sem dúvida que a formação deve estar a serviço da produção do conhecimento que tenha relevância para as lutas sociais, para os movimentos sociais e se dirija à emancipação dos trabalhadores.

Faz-se, também, necessário enfrentarmos a polêmica sobre a avaliação seja no âmbito da graduação seja no da pós-graduação, questionando critérios e prioridades que não estejam sintonizados com os princípios do nosso projeto profissional, investindo na construção de critérios de avaliação que venham ao encontro do modelo de educação que defendemos: universalista, gratuito, de qualidade e socialmente relevante e propor modelos de avaliação que visem o efetivo controle da qualidade e nos permita distinguir formação de treinamento, produtividade de produtivismo, carreira docente de carreirismo.

A universidade brasileira tem sido marcada pela venda de serviços, ao tempo em que seu caráter público tem sido adulterado. Nessa direção, localizam-se quase todos os cursos de pós-graduação lato sensu, tanto aqueles mantidos pelas instituições privadas que fazem desta modalidade de curso um nicho de mercado, quanto os que são mantidos por universidades públicas, que os utilizam, em muitos casos, como forma de complemento dos salários dos docentes e fonte de recursos para pagamento de bolsistas que ocupam lugar do pessoal técnico-administrativo. Denunciar os cursos pagos ilegalmente, bem como os vários serviços vendidos pelas universidades públicas é um dever de todos nós, já que a Constituição Federal e a LDB asseguram que ensino público deva ser gratuito.

Dado o nosso acúmulo no debate dos fundamentos ontológicos da ética, temos que pautar temas como a ética na pesquisa, que vá além do seu aspecto normativo e se defronte com a ética liberal burguesa.

Há que se lutar contra o pragmatismo universitário e romper com toda e qualquer fragmentação, em especial, com a dicotomia entre os chamados “profissionais da academia” e os “profissionais da prática”. A formação deve fomentar e instruir a postura de sistematizar a prática.

A ênfase no papel do movimento estudantil organizado na qualificação da formação é, também, um objetivo e uma premissa. Os estudantes individualmente e através de suas entidades representativas tem que se constituir em protagonista na qualificação da formação, contribuindo na definição do perfil profissional, do modelo de pesquisa, do projeto pedagógico que pretendem.

Enfim, esperamos ter demonstrado que a submissão da universidade aos interesses imediatos da financeirização do capital faz com que negue a si mesma, dada à sua natureza e à racionalidade que sustenta a sua constituição.

Enfrentar a lógica neoliberal e construir uma cultura universitária que se contraponha ao produtivismo, ao quantitativismo, à mediocrização da formação e à banalização do conhecimento, ao carreirismo e à competitividade é função de uma razão racionalista, crítica e dialética, voltada para a formação de profissionais comprometidos com os segmentos explorados, orientados, preferencialmente, para o atendimento das demandas da classe trabalhadora e pelos valores humano-genéricos.

Referências

ABEPSS. [Diretrizes Curriculares da ABEPSS 1996](http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf). Retirado em: 15 de agosto de 2010 de http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf.

- ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Educação a distância, abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro e ampliação espúria da educação superior: uma crítica à política de EAD do governo Lula da Silva, 2005. Retirado em: 10 de agosto de 2010 de http://www.andes.org.br/imprensa/arquivo/default_reforma_universitaria.asp.
- CHAUÍ, Marilena (1999). Reforma do ensino superior e autonomia universitária. In: Revista Serviço Social & Sociedade. vol.61 ano XX, 118-126.
- DAHMER PEREIRA, Larissa (2007). Mercantilização do ensino superior e a formação profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? Revista Agora, Rio de Janeiro, vol. 1. 1-25.
- _____ (2008). Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã.
- DELORS, Jacques et alii. (1998) Educação: um tesouro a descobrir — Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.
- GUERRA, Yolanda (1998). A racionalidade hegemônica do capitalismo no Brasil contemporâneo: uma análise de suas principais determinações. Tese de Doutorado apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- _____ (2010). A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 104. São Paulo. 715-736.
- IAMAMOTO, Marilda V. (2008). Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - Censo da Educação Superior. Retirado em agosto de 2010 de <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp?access=1>.
- KUENZER, Acácia. (1999) As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, Ano XX, n. 68. 163-183.
- LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. Revista da ADUSP, maio de 2005. Retirado em: 20 de agosto de 2010 de <http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a06.pdf>.
- MACIEL, A. L. S. A formação em Serviço Social: particularidades da Região Sul do Brasil. Revista Textos & Contextos, Porto Alegre: PUC-RS, v. 6, n. 1, jan./jun. 2007. Retirado em: julho de 2010 de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1053/3239>.
- PEREIRA, Luis. C. B. (1996) Crise econômica e reforma do Estado no Brasil - Para uma interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34 Ltda.
- REVISTA MUNDO CORPORATIVO. A educação por um país mais competitivo. Retirado em: 25 de agosto de 2010 de <http://noite.wordpress.com/2010/05/09/aprender-a-educacao-por-um-pais-mais-competitivo>.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (2009). O trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã.

SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? *Perspectiva*. v. 14 no.1. São Paulo. Jan./Mar. 2000. Retirado em: 20 de agosto de 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000100002&script=sci_arttext.

Entre itinerâncias formativas e fazeres pedagógicos da/na docência universitária

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira³⁹⁴, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios³⁹⁵

As reflexões tecidas nessa escrita foram alimentadas pelo objetivo de compreender como o professor universitário se percebe no exercício da docência no contexto do Ensino Superior, buscando analisar as interfaces entre suas histórias de vida, suas itinerâncias formativas e seu modo de ser professor. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduC, numa instituição pública da Bahia/Brasil. A problemática da pesquisa se manifestou nas seguintes questões norteadoras: Como o professor universitário foi se constituindo docente? De que maneira suas histórias de vida desvelam seus processos formativos? Quais as implicações da sua história de vida e das suas itinerâncias formativas no desenvolvimento da sua prática pedagógica? Para contemplar tais inquietações e os desejos da pesquisa, os caminhos teórico-metodológicos foram grafados a partir dos fundamentos da (auto)biografia, com sustentação na abordagem qualitativa e ênfase no método das histórias de vida. Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas cinco entrevistas narrativas com professoras do Departamento de Educação do Campus XI, da Universidade do Estado da Bahia, no sertão baiano do Brasil. As narrativas foram analisadas, vislumbrando entender a percepção que estas professoras têm das suas itinerâncias formativas e os sentidos e significados que atribuem ao exercício da sua profissão. Do diálogo teórico-empírico emergiram aspectos latentes da tríade vida-profissão-formação, evidenciando que ao pensar a profissão essas professoras refletem sobre a vida e pensando a vida analisam a profissão (NÓVOA, 2002). Ao narrar sobre si, as professoras revelaram os desafios e enfrentamentos vividos ao longo de suas histórias de vida e o como isso implicou na profissão. Foi um estudo relevante, que desvelou o lugar da experiência como elemento formador; evidenciou a ausência de uma formação pedagógica para a docência universitária; apontou o desenvolvimento profissional como um projeto pessoal das professoras, as quais alegaram os prejuízos da falta de uma pedagogia universitária que institucionalize propostas para esse desenvolvimento; ainda explicitou que os sentidos e significados que as professoras conferem ao fazer pedagógico estão diretamente atrelados aos seus valores e crenças pessoais e profissionais, a partir dos quais buscam efetivar o ensino como uma prática de investigação-formação, na direção da inovação do fazer pedagógico. Assim, a construção dessa tessitura epistemológica se constitui num subsídio para referenciar um novo discurso e uma nova prática, a partir da percepção que o professor universitário tem de si e da sua profissão. A pesquisa revelou ainda que as professoras são pessoas-profissionais implicadas na docência, nos processos formativos nas licenciaturas, ultrapassando em suas práticas os conhecimentos sistematizados no espaço acadêmico e adentrando o território da vida dos estudantes, para assim, possibilitar uma formação mais humana e mais aproximada das vicissitudes do ser professor nos dias atuais.

Palavras-chave: Itinerâncias formativas; docência universitária; fazer pedagógico; histórias de vida.

³⁹⁴ jhanrios1@yahoo.com.br UNEB/Brasil

³⁹⁵ O Território de Identidade do Sisal, Região Sisaleira, está localizado no semi-árido da mesorregião do Nordeste Baiano, distante da capital baiana aproximadamente 180 km, compreende vinte municípios, entre os quais merecem destaque Santa Luz, Conceição do Coité, Queimadas, São Domingos e Valente, conhecida como a capital do sisal e sede do Território de Identidade do Sisal. Estes municípios são os que mais se destacam na produção por hectare do sisal entre os anos de 1990 e 2006 (IBGE-SIDRA, 2008) e se tornaram referências nessa área.

Reflexões iniciais... enredos da escrita

Vivemos em um contexto marcado por múltiplas mudanças, provocadas, sobretudo, pelos avanços tecnológicos e científicos, que requisita outra perspectiva de produção do conhecimento e de formação profissional, pautada na ressignificação de conceitos e na revisão da visão de mundo, homem e sociedade. Nessa perspectiva, a educação tem um papel essencial se considerarmos que é pela educação que se legitima a nova visão de mundo sistêmica e complexa que está em pauta, dando à formação dos sujeitos um outro olhar, na direção do desenvolvimento humano que contempla o sujeito integral, além da qualificação profissional.

Nesse movimento, urge problematizar o espaço acadêmico, quanto às questões organizacionais e ao seu posicionamento social frente à produção do conhecimento e como espaço nuclear para a formação de profissionais. Para tal é imprescindível analisar o papel do professor universitário como produtor de conhecimento e articulador dos processos pedagógicos, tendo em vista alcançar “[...] transformações que possam subsidiar práticas que articulem ensino, pesquisa e extensão” (FRANCO, 2011. p.160).

Essa discussão coloca o professor universitário em evidência e aponta para a necessidade de repensar o seu perfil/formação e o seu modo de desenvolver a ação pedagógica. Para Pimenta e Anastasiou (2010. p. 104) o profissional que adentra na docência do Ensino Superior, vindo das diversas áreas, “[...] traz consigo imensa bagagem de conhecimento de sua respectiva área de atuação e, na maioria das vezes, não se questiona sobre o que significa ser professor”. Quase sempre apresenta dificuldades de estabelecer os vínculos entre teoria e prática, ensino e pesquisa, o pessoal e o profissional. Além disso, não se sente profissional da docência.

Desse cenário decorrem críticas à identidade profissional do professor, cujos princípios ainda se assentam na racionalidade técnica, na reprodução ou mesmo no sacerdócio/vocação, apontando para a necessidade de pensar na construção de uma nova profissionalidade para a docência universitária, na qual os professores devem possuir “[...] capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo que sirvam de suporte ao conjunto das decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia” (NÓVOA, 2002, p. 37). o que requer a compreensão do professor como sujeito histórico, partícipe de um cenário social, cultural e político e que traz consigo as marcas de suas histórias vividas nos diversos contextos e relações.

Portanto, esse artigo, busca refletir as trajetórias de vida e de formação do professor universitário, procurando compreender o movimento que constitui a sua identidade, numa análise que articula o pessoal e o profissional e suas implicações no fazer da profissão.

É um enredo construído a partir dos referenciais da pesquisa qualitativa, a abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas histórias de vida. O dispositivo para a realização do trabalho no campo empírico foi a entrevista narrativa, realizada com professoras do Departamento de Educação – Campus XI da Universidade do Estado da Bahia, no município de Serrinha/Ba, no Território de Identidade do Sisal³⁹⁶, no semiárido baiano, Brasil. Para preservar as identidades das professoras, neste texto, elas serão reconhecidas como: **Terra, Água, Ar, Fogo e Sol, tendo em vista a responsabilidade de cada uma delas na constituição do sujeito, numa alusão aos elementos fundamentais que constituem o universo.**

³⁹⁶ Significa provar/experimentar, do latim – experiri. O termo “[...] “contém inseparavelmente a dimensão travessia e perigo... encontro/relação com algo que se experimenta/prova” (LARROSA, 2002)

Destarte, a teia que articula estes escritos revelam potencialidades das histórias de vida e itinerâncias formativas, evidenciando as interdependências entre o pessoal e o profissional, num imbricamento que manifesta os modos como uma pessoa se torna professor/a, os sentidos e significados que vai construindo para profissão e como se compreende nessa trama nomeada docência universitária.

Tornar-se professor universitário... entre a vida, a formação e o desenvolvimento profissional

As reflexões dessa dimensão emergiram das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, constituindo-se num provocativo para pensar questões em torno da profissão docente e da formação para o seu exercício a partir das histórias de vida das professoras, as quais revelaram que ao pensar a profissão necessariamente retomam a vida e vice-versa (NÓVOA, 2002), num movimento que traz as marcas das trajetórias pessoais e profissionais.

Nas narrativas, as professoras retomaram suas origens e foram desvelando suas histórias, com problemas e enfrentamentos vividos, sentidos produzidos e como isso implicou no modo como se tornaram professoras. Trouxeram à tona marcas de suas histórias que implicam na constituição de suas identidades, as quais “[...] estão sujeitas à uma historicização radical e estão sempre no processo de mudança e transformação” (RIOS, 2011, p. 47). São pessoas oriundas de famílias simples, marcadas por muitas dificuldades; de escolas públicas e de contextos pouco propícios à formação acadêmica, uma vez que a universidade, nos anos de 1980, era espaço elitizado.

À medida em foram se narrando, algumas manifestaram as resistências que tinham à profissão docente, principalmente por acreditarem que essa área seria pouco promissora para ascenderem socialmente. Enfatizaram, ainda, que os obstáculos vividos no contexto familiar foram influenciadores de suas entradas no magistério, sobretudo como garantia de emprego. Mesmo como as resistências iniciais e as críticas ao magistério, revelaram que, aos poucos, cada uma ao seu modo, foram se percebendo envolvidas com a docência, como enfatizou a professora Ar:

Fiz magistério por imposição da minha mãe e nem no estágio me via na profissão. Fui aprovada no concurso do Estado e ainda assim, não me via professora. Eu não me via na docência... foi quando pedi aumento de carga horária e fiquei com aulas extras no noturno. Ali, fui afirmar a escolha da profissão. Encontrei alunos trabalhadores que não tiveram oportunidade de estudar e me fizeram enxergar que era valioso o exercício da docência. A partir dali, o meu olhar para a docência mudou!

Ao se assumir professora, Ar destacou que foi produzindo sentidos para a profissão a partir da compreensão de que havia uma função social a ser desenvolvida no âmbito da docência. Assim declarou: “só quando percebi a minha função social, que aqueles alunos dependiam de mim é que passei a me preocupar com o que eu fazia na sala de aula”.

Segundo Ricoeur (1994), a compreensão dessa consciência histórica que emerge do sentido que o sujeito dá à experiência vivida, é um provocativo fundamental para o entendimento do próprio sujeito, num movimento em que as identidades pessoal e profissional se misturam. Esta articulação, pessoal e social, define o como nos constituímos e concebemos o mundo e a nós mesmos, conseqüentemente, define a nossa identidade.

Nessa dinâmica as professoras salientaram que foram se desafiando a investir na própria formação, no fazer pedagógico, nas discussões sobre formação docente e em cursos de especialização. Alegaram que na vivência na Escola Básica e com a formação continuada de professores foram construindo a noção do ciclo educacional e se interessando pelos processos formativos docentes, o que foi, posteriormente, basilar na busca pela docência no Ensino Superior, mesmo sem investimento formativo para esse desafio, como ressaltou Fogo: *“não pensava em ser professora na universidade, era algo que parecia ser só para os cientistas reconhecidos por suas produções”*.

Essa crença corrobora com o campo teórico sobre essa questão, o qual aponta que a universidade de décadas passadas requisitava um “[...] modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais” (SOARES; CUNHA, 2010, p.13). Essas professoras adentraram ao espaço acadêmico como docentes compreendendo que a consciência de si, construída em seus percursos, traz a percepção de que o modo de ser docente tem as marcas do vivido nos diversos espaços e contextos, como salientou Sol: *“O meu modo de ser professora na universidade fui aprendendo na minha experiência de antes de entrar na universidade. Tem a ver ainda com o que eu sou e acredito e com a minha responsabilidade. Essa crença move o meu modo de ser professora”*.

A compreensão desses percursos vividos ao longo da vida, possibilita aos sujeitos “[...] ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos... essa construção e regulação dessa historicidade pessoal são, talvez as características mais importantes da autoformação” (PINEAU 2010, p 112), logo, dos processos que constituem a identidade pessoal e profissional do professor, que ao narrar sua história expressa seu modo singular de viver a vida, ver o mundo e produzir sentidos às suas ações, para assim construírem suas identidades “[...] de forma múltipla nos diferentes discursos, práticas e posições, frequentemente entrecruzados e antagônicos” (RIOS, 2011, p 29), conforme elucidou a professora Sol: *O que sou como pessoa, as minhas construções, dilemas, conquistas... manifestam-se na professora que sou. O que sou como pessoa implica na minha identidade docente na universidade*.

Isso permite conceber a identidade profissional para docência a partir do sujeito e da atividade realizada por ele para se produzir professor, por meio de uma rede de relações tecidas nos diferentes espaços e percursos formativos, das experiências vividas; é (re)construída pelo sujeito e a partir dele no reconhecimento que emerge das relações sociais, no qual, esse sujeito se define a depender do modo como se vê e se reconhece no meio social e, também, no modo como é reconhecido pelo outro. Na dinâmica essa construção se configura num vir a ser constante,

[...] numa aprendizagem plural e complexa, formada pelo conjunto de conhecimentos, crenças, valores, provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçadas a diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos nas suas histórias pessoais e profissionais que se prolonga por toda a vida. (MONTEIRO, 2008. p. 239)

Portanto, ao pensar a identidade da profissão é necessário focalizar o sujeito e sua história, tendo em vista que esse sujeito se constrói num processo formativo, no qual “[...] quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens é a sua capacidade, sempre em relação... portanto a formação é uma experiência própria dele” (MACEDO. 2010. p. 67). Desse modo, estamos nos referindo a um processo de alta complexidade, que envolve diferentes aspectos, tanto do ponto de vista do

objeto (o projeto de formação) como do ponto de vista do sujeito, entendendo que a formação e não se restringe a aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados, mas, à ação de constituição de si mesmo.

Mesmo diante dessa complexidade, as discussões sobre a formação do professor universitário ainda são frágeis e polêmicas, haja vista as condições pelas quais este professor adentra à carreira profissional na academia. Os documentos oficiais são omissos ou trazem elementos evasivos no que se refere a quem pode exercer a docência no Ensino Superior; quanto a formação e perfil do professor, bem como quanto as orientações pedagógicas para o ensino na universidade. A Lei nº 9394/96, no artigo 66, defende que “a **preparação** para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”; garante, ainda, “um terço do corpo docente pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (art. 52º, II), evidenciando, assim, que a formação nos cursos de pós-graduação é suficiente para formar o docente universitário. Entretanto, “[...] seus currículos enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 17). O que implica afirmar que esses cursos, por si só, não garantem a preparação para a docência universitária.

O “despreparo” se explicitou nas narrativas das professoras, as quais ressaltaram que “*é fundamental ter boa qualificação profissional*” (professora Ar) para a docência universitária, porém se reconhecem sem essa formação específica, ainda assim ingressaram nesse campo profissional e em serviço foram se tornando professoras. A esse respeito Sol narrou: “*meu curso de Pedagogia não me preparou pra ser professora na universidade*”. Fogo realçou: “*não tinha formação pra estar ali, fui me consolidado na prática. Não houve nenhuma indicação institucional de como eu deveria ser...*”. Nessa direção “[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata... ou seguindo a rotina de outros. Isso devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário”.

Embora reconheçam a ausência da formação inicial, as professoras engradeceram o lugar das experiências vividas e o quanto estas experiências foram formativas. Para Larrosa (2002, p. 21), a experiência³⁹⁷, vai marcando a “travessia de quem experimenta”, dando-lhe sentido ao vivido e possibilitando-lhe reflexões que são transformadas em saberes da experiência. Ou seja, a experiência é produtora de sentidos, requer a percepção do sujeito; é formadora e se manifesta no modo de pensar, ser, agir e sentir do sujeito, caracterizando a subjetividade do sujeito. Ao tomar a experiência como formativa, as professoras não apenas contaram o que a vida/profissão lhes ensinou, mas o sentido do que se aprendeu ao experienciar situações da vida. Logo, a experiência se configura numa aprendizagem prática, conforme a professora Ar: *As experiências das minhas trajetórias de professora na Escola Básica me ajudaram na universidade... Vou agregando as experiências ao longo da minha trajetória e ao mesmo tempo que estou lecionando estou aprendendo e me transformando.*

Essa postura denota que, nesse caminho, ela tem assumido, como um projeto pessoal, a complexidade do desenvolvimento profissional, a partir da própria prática, tendo-a como objeto de investigação e se reconhecendo como construtora de sua profissão. Isso porque, por via da reflexão, analisa o seu modo de ser na docência, dentro de um contexto de relações que implica em transformação, em tomada de consciência da sua função social e dos processos de construção da atividade profissional. A esse respeito a

³⁹⁷ A formação do professor da escola básica é legalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 e as Diretrizes Curriculares para a formação do professor da Escola Básica, de 2002.

professora Água notificou: *Aprendi na experiência cotidiana a refletir sobre o meu trabalho, a pensar sobre mim, a provocar os meus alunos a analisar o que faço. O retorno sobre o meu próprio trabalho foi me fazendo crescer profissionalmente, foi me desenvolvendo.*

Essa reflexão de si constitui-se num processo de investigação-formação, tendo a *pesquisa como* elemento imprescindível ao desenvolvimento profissional, logo à construção de novos saberes, à conquista da autonomia, em que o professor toma a sua própria “[...] prática como objeto de estudo, para transformá-la e consequentemente reconstruir sua prática” (RAMALHO *et al*, 2004, p. 27). Nesse viés, as professoras se reconhecem profissionais, embora a formação inicial não tenha sido específica para a docência universitária; investem no desenvolvimento profissional, embora não haja um projeto institucional voltado à essa finalidade; compreendem que a formação é um processo que se desenrola ao longo da carreira profissional, num movimento que favorece ao processo de mudança. Sobre esta questão Fullan (1987) ainda realça que o [...] desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira [...] é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem. (*apud* GARCIA, 1999, p. 27),

Logo, a identidade profissional da docência se constrói, [...] a partir da significação social da profissão... Constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor social, confere à atividade docente no seu cotidiano... (PIMENTA, 2009. p. 19). Assim, essa identidade é a expressão da singularidade do sujeito em seu movimento incessante de (des)re-construção profissional.

Desse modo, entendemos que “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre as histórias de vida” (NÓVOA, 2010, p. 167), as quais desvelam como os percursos de formação vividos por cada pessoa implicam no modo de ser professor no âmbito da universidade, sobretudo porque

a forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define os modos distintos de ser professor, marcado pela definição de ideais educativos próprios... Processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1992. p. 28)

Portanto, as histórias de vida narradas desvelaram singularidades na escolha da profissão, numa dinâmica entre o pessoal e o profissional que implica no modo particular em que cada uma se tornou professora universitária. Este movimento é responsável, ainda, pela forma como foram construindo a consciência enquanto sujeito da sua própria história, responsáveis pelas suas itinerâncias formativas, consequentemente, pela construção da identidade profissional para o exercício da docência no âmbito da universidade.

Das itinerâncias formativas ao fazer pedagógico na universidade: o que narram as professoras

As análises desse eixo evidenciam que os sentidos e significados que as professoras colaboradoras conferem ao fazer pedagógico estão articulados aos seus valores e crenças; às suas histórias de vida e trajetórias formativas; ao seu modo de se situar no mundo e de compreender a si e à sua profissão. Logo, o fazer pedagógico desse professor é influenciado por suas características pessoais e suas itinerâncias de vida e da profissão, sendo impossível separar as dimensões pessoal e profissional do ser professor, até porque essa “[...] dimensão pessoal, entretecida pelos sentimentos, parece ser o lugar privilegiado, a partir

do qual é possível a tessitura dos fios da trajetória institucional e da vivência da docência” (ISAIA, 2003, p. 248).

Neste processo as professoras vivenciam o desafio da superação do paradigma conservador, pautado no racionalismo técnico, academicista e tradicional, que além de separar teoria e prática, vê o estudante como passivo no ato de conhecer e o professor universitário como aquele que transmite o conhecimento pronto. Para elas é necessário investir “na aventura de inovar o fazer pedagógico”, e compreendem que esse desafio é norteado por suas concepções e valores diante da profissão e do sentido que atribuem ao fazer pedagógico.

Nesse viés, a universidade que pretende cumprir sua função social, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do sujeito integral e à formação profissional de qualidade, deve buscar um novo sentido para o trabalho docente. Sobre essa questão as professoras expressaram que investem na articulação dinâmica e permanente da teoria com a prática profissional como estratégia para reconstrução/retroalimentação do fazer pedagógico, a partir de um ensino que prime pela produção do conhecimento, isso porque, conforme a professora Fogo: *Teoria e prática são imbricadas, não dá pra fazer uma sem a outra e isso tem que ficar claro nas minhas ações... Essa articulação deve ser estratégia de trabalho do professor para qualificar seus modos de produzir o seu conhecimento.*

Ao trazer à tona essa perspectiva, a professora Fogo explicitou que a forma com o docente articula teoria e prática profissional evidenciam a sua postura diante da prática pedagógica e direciona seu modo de agir, materializando assim, suas concepções sobre educação, sobre a produção do conhecimento, sobre a formação profissional e sobre seu papel nesse processo. Ao compreender teoria e prática como um todo inseparável, esta professora assumiu “[...] a atividade cognoscitiva e a atividade prática, como componentes de uma ação única, constituem-se no fundamento essencial que oferece “vida concreta” aos processos de ensinar e de aprender” (RAYS, 1996, p. 39). Sobre esta questão a professora Sol notificou:

Um grande diferencial na formação do professor da Escola Básica é a aproximação da teoria com a prática profissional, entre universidade e escola. O estudante em formação que vivencia a Escola Básica tem a função de provocar a universidade a se repensar, a repensar o ensino e eu, professora tenho que repensar a formação desse professor a partir do que faço e das teorias que estudo. Essa é a dinâmica da ação.

Esse entendimento sobre o fazer pedagógico comunga com as bases legais da formação do professor³⁹⁸, que demarcam que os fundamentos dessa formação precisam garantir a aproximação entre teoria e prática profissional, entre a universidade e a Escola Básica. No campo das discussões teóricas essa perspectiva elucida que, à medida em que o estudante é “[...] mobilizado pela *experiência* e pela *reflexão*, o estudo se manifesta em ações, percebidas no seu crescimento interior quando ele passa a tornar convicções próprias as conclusões obtidas” (KLEIN, 2009, p. 129). É uma prática que se volta à inovação do ensino, tendo em vista que a transmissão de conteúdos não é suficiente para a vida e para a profissão dos estudantes.

Aqui convém destacar que a ideia de inovação está em consonância ao posicionamento defendido por Lucarelli, (2009), numa perspectiva que envolve *ruptura* e *protagonismo*. Para ela inovação pedagógica é “[...] la *ruptura* con el estilo habitual con que se opera en las prácticas cotidianas de formación llevadas a cabo en la institución, y el *protagonismo*, que identifica al papel que tienen los sujetos en los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva” (LUCARELLI, 2009, p 208).

³⁹⁸ Instituto Politécnico do Porto (ISEP-IPP-CIDEM) / Universidade do Porto (FPCE-UP-CIIE)

As professoras colaboradoras coadunam com a perspectiva da autora por pensarem que para um “[...] fazer pedagógico inovador o passo fundamental é romper com o modelo de ensino que está colocado nas universidades” (Professora Água), buscando “[...] repensar o papel do professor e do estudante na produção do conhecimento” (Professora Fogo). A professora Terra ainda complementou afirmando que “[...] é um processo lento, que envolve pessoas e práticas, desconstrução de crenças, transformação no trabalho do professor, da instituição e da própria realidade...” Essa visão denota que no processo de busca pela inovação é importante zelar pela qualidade do trabalho acadêmico e pela liberdade deste trabalho, buscando construir “[...] um espaço orientado para a compreensão dos processos que se dão na aula, com base na consideração de sua relação e com seu destino de formação” (LUCARELLI, 2007, p. 75), como ainda concluiu a professora Fogo:

[...] a busca da inovação começa pela ruptura com a concepção de formação; pela reflexão sobre o meu papel nesse processo e depois vêm as mudanças de estratégias, das práticas, dos modos de ensinar, de relacionar teoria e prática, de ver o aluno... temos que estar insatisfeitos com o trabalho que desenvolvemos e com os resultados desse trabalho.

Essa perspectiva defendida pela professora Fogo deixa pistas sobre a complexidade da inovação, principalmente no que se refere a necessidade de romper com vários aspectos rotineiros das práticas de ensino, que envolvem os vários sujeitos do processo, ratificando que essa inovação

[...] modifica la relación de los sujetos en torno do conocimiento, introduce cambios en el rol del alumno, en su práctica de aprendizaje, pero también transforma el rol del profesor y las formas de relacionamiento en el conjunto del grupo... aparece ligada a la existência de una relación dialética entre teoría y práctica. Y que esta relación em la universidad puede expresarse a través de modalidades referidas a procesos genuínos de aprendizaje que se desarrollan em el aula em cualquier tramo de la formación... puede ser entendida solamente si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que desarrolla un determinado actor” (LUCARELLI, 2009, p 210)

Ou seja, o processo de inovação desconstrói o lugar seguro e estático do professor, do ensino e da universidade em si. Esse professor é requisitado a se reinventar, a se apropriar de suas histórias de vida e a se assumir produtor de suas construções. É uma proposta que visa romper com a reprodução e proporcionar ao aprendiz a descoberta de si como sujeito, investigador de sua trajetória formativa, das suas potencialidades e das suas construções. As professoras explicitaram que empreendem esforços no projeto de investigação-formação no seu fazer pedagógico, conforme defendeu a professora Fogo

[...] utilizo a pesquisa como metodologia de ensino, investigo as minhas práticas. Nisso, eu vou me formando enquanto eles se formam. Faço aquilo que acredito, norteado pela minha concepção sobre a formação... Acredito que tenho de desenvolver ma prática pedagógica centrada no aluno e nas histórias vividas por ele, pra que ele se sinta autor de suas produções e da própria formação. Por isso tomo a pesquisa como princípio para o ensino.

Esse entendimento está centrado no ato de pesquisar a formação docente a partir do sujeito que se forma, possibilitando à esse sujeito produzir o seu conhecimento a partir da experiência própria. É uma perspectiva que inaugura um processo pedagógico que transcende à alienação, ao instrumentalismo técnico que por décadas formou professores e contribui, sobremaneira, para a construção de outro olhar para o sujeito,

desafiando-o a refletir e questionar a realidade e a si mesmo diante da realidade, a partir de suas histórias de vida.

Nesses termos, a investigação-formação é entendida como “[...] uma metodologia do sujeito consciencial, de suas dinâmicas e de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus” (JOSSO, 2010, p.125). Sob esse viés, o ensino como prática de investigação-formação tem como condição primeira, que o educador tenha consciência de seu papel mediador a partir da investigação da sua própria prática e que considere o aluno como sujeito, o qual passa a ter a percepção dos problemas reais, oportunizando-o experienciar a articulação entre teoria e prática, o lugar de aprender e o lugar da atuação.

Este modo de entender o fazer pedagógico numa perspectiva investigativa, significa que o empreendimento na inovação requer a reflexão argumentativa e crítica, mediada pela investigação, cabendo ao professor problematizar a realidade para propiciar o ato de pesquisar no e a partir do ensino. Nesse processo, a professora Fogo considera alguns aspectos:

Considero os alunos com suas histórias de vida, seus anseios... Penso nos objetivos da formação do professor. A aprendizagem do ser docente deve levar em conta os vários saberes desenvolvidos pelos sujeitos nos diversos espaços em que atuam, sua cultura pessoal... Tenho clareza de que numa visão inovadora, o meu papel na aprendizagem do aluno é de mediadora e desafiadora... Esta perspectiva evidencia que o que nos forma não é pontual, não se dá em momentos isolados. Nos formamos em nossas experiências como sujeitos, nos diversos espaços.

Nesse processo, o conhecimento é uma retroalimentação da prática pedagógica e esse princípio deve nortear o ensino como prática de investigação-formação na universidade, o qual tem sustentação na pesquisa, articulado à realidade. Esse modo de compreender o ensino confere a indissociabilidade da tríade vida-profissão-formação e demonstra a preocupação com os processos e percursos de formação do estudante e seu envolvimento com uma proposta de ensino que garanta a dinâmica da investigação na formação e a formação como prática de investigação. É a partir desses princípios que as professoras têm buscado construir estratégias diferenciadas e que contemplem o trabalho com histórias de vida, haja vista que “[...] a história de vida implica na formação profissional. O profissional e o pessoal não se desvinculam. Compreender esse imbricamento faz a formação ser mais real” (Prof. Ar, 2013).

Todavia, essas professoras reconhecem o quanto é difícil efetivar uma proposta inovadora na direção de um projeto de investigação-formação, sobretudo pela falta de parceiras, como ressaltou a professora Sol: “Eu fico preocupada porque eu incito, consigo que eles despertem e depois que eu consigo que eles façam explodir um vulcão... Depois que o vulcão parece que vai entrar em erupção eu sinto que não tem quem dê continuidade...”

Isso implica afirmar que “[...] ensinar é um projeto coletivo. Embora cada professor, em sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina, esta é parte integrante de um projeto formativo dos alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p 217). Desse modo, as análises desse eixo evidenciaram que, embora o contexto sinalize a necessidade de superação do ensino pragmático, as práticas inovadoras ainda são frágeis e encontram resistências para sua efetividade. As professoras, ao buscar instituir essa inovação, envolvem-se na investigação das histórias de vida e itinerâncias formativas dos estudantes, através da produção de memoriais, portfólios, diários de bordo como dispositivos formativos e (auto)formativos, com a

intenção de despertá-los para um projeto de investigação-formação. Nesse projeto, fica explicitado que a cada sujeito, com sua história de vida, tem-se um processo formativo singularizado, que demanda uma densa investigação do próprio sujeito que se forma, mediado pelo sujeito formador.

Sem concluir... novos olhares, outras possibilidades

As narrativas revelaram que as professoras ingressaram na docência universitária sem a preparação para o exercício da profissão e foram se fazendo professoras a partir da experiência. Daí outra constatação, a de que a experiência assume um lugar formativo, produtor de sentido e significado ao fazer docente das professoras e à profissão em si. Ou seja, o “tornar-se professor universitário” vai acontecendo em processo a partir destas experiências vividas.

No que se refere à construção da identidade profissional das professoras, ficou evidenciado que essa identidade tem as marcas da vida, das experiências vivenciadas em cada contexto e nos diversos espaços. Isso comprova que o *eu* pessoal e o *eu* profissional não se separam e é nesse imbricamento que o professor vai constituindo a sua identidade de professor universitário e descobrindo os sentidos e significados da sua profissão.

É importante ressaltar que o fazer pedagógico das professoras está diretamente articulado às suas características pessoais, evidenciando que o sentido que atribuem a esse fazer pedagógico carrega as marcas de suas concepções, valores e crenças em torno da educação, da profissão e da vida em si.

As professoras demonstraram, em suas narrativas, grande envolvimento com a docência universitária e asseguraram que ensinam com prazer, responsabilidade e dedicação. Externaram ainda grande preocupação com a qualidade do ensino na universidade, sobretudo nas licenciaturas e com o estudante em formação. Empreendem esforços para desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, centrada no sujeito da aprendizagem, alimentada pela pesquisa, pela articulação entre teoria e prática.

Desse modo, as professoras buscam investir na inovação pedagógica, a partir de um ensino sustentado na pesquisa que vai na direção da investigação-formação. Para essa empreitada elas desenvolvem ações a partir das histórias de vida do sujeito em formação, no sentido de despertá-los à descoberta de si e à percepção de si como autor de suas construções.

Enfim, o estudo foi um provocativo às professoras que colaboraram com/na investigação e também à todos outros docentes que serão nossos leitoras. Assim, vislumbramos que essa tessitura teórico-epistemológica possa referenciar um discurso e uma prática a partir da percepção que o professor universitário tem de si e da sua profissão, articulando ser e fazer, para que, com criatividade, invenção e inovação, este professor seja compreendido como referência profissional e pessoal nos processos formativos do docente da Escola Básica, na direção da humanização e emancipação do homem.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). D. O. 23.12.1996.

- Franco, M^a Amélia S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos. In: Pimenta, S. G. Almeida, M^a Isabel de. *Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.
- Garcia, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999;
- Isaia, S. *Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura*. In: Morosini, M. (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.241- 251.
- Josso, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- Josso, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010
- Larrosa, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. p. 20-28
- Le Goff, Jacques. *Os Intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- Lucarelli, Elisa. *Prácticas proctagónicas e innovación en la universidad*. In: Cunha; M^a Isabel da; Soares; Sandra R.; Ribeiro, Marinalva L.(orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana/BA: UEFS Editora, 2009.
- _____. *Pedagogia universitária e inovação*. In: Cunha, M^a Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas-SP: 2007. p.75-92.
- Klein, Luiz Ferando. *Educação e solidariedade: A pedagogia jesuítica hoje*. In: Pimenta, Selma G.(Org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 121-150.
- Macedo, Roberto S. *Compreender a Formação e a Formação pela Compreensão: para além das simplificações*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- Monteiro, Filomena M^a de A. *Narrativas: Estratégias investigativo-formativas: Para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência*. In: Passegi, M^a da C; Souza, E. C. *Pesquisa autobiográfica: Cotidiano, imaginário e memória*. Natal-RN: São Paulo: Paulus, 2008.
- Nóvoa, A. (org). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- Nóvoa, António. *Os professores e as histórias de sua vida*. In: Nóvoa, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- Nóvoa, A; FINGER, M.(Orgs). *A formação tem que passar por aqui: histórias de vida no Projeto Prosalus*. _____. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Cad.de Formação, 2010.
- Pimenta, S.G. Anastasiou, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- Pimenta, S.G.(Org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- Pineau, G; Le Grand, Jean- Louis. *As histórias de vida*. Trad. Eduardo G. Braga e M^a da Conceição P. Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- Pineau, G. *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*. In: Nóvoa, A; Finger, M.(Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Cad.de Formação, 2010.

- Ramalho, B. L.; Nuñez, I.B.; Gauthier, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- Rays, Oswaldo A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: Veiga. Ilma P.A. (org). Didática: o ensino e suas relações. Campinas-SP: Papirus, 1996, p. 33-52.
- Ricoeur, Paul. Tempo e narrativa. Trad. Constança M. Cesar. Campinas-SP: Papirus, 1994.
- Rios, Jane A.V. P. Ser e não ser da roça, eis a questão: identidades e discursos na Escola. Salvador-BA: EDUFBA, 2011.
- Soares, Sandra R. Cunha, M^a Isabel da. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

Resumo

A intensificação do trabalho do docente de ensino superior a partir da última década do século XX, notadamente com a implementação da lógica gerencial e do produtivismo nas universidades, impacta fortemente na saúde física e mental dos professores. As diretrizes emanadas pelas agências de fomento à pesquisa (CAPES e o CNPq, por exemplo) imprimem um nível de competitividade tal que, somado a outras transformações estruturais (como o Reuni, no caso das universidades federais), levam ao estranhamento do fazer profissional e à despersonalização do docente. A reforma universitária iniciada em 2004 termina por forjar duas “categorias” de profissionais: aqueles que lecionam somente na graduação, e por isso não podem obter recursos para pesquisas, sendo, portanto, fadados ao ensino e à orientação massiva de graduandos enquanto procuram se qualificar para alcançar o segundo segmento. Este outro segmento é constituído pelos professores inseridos na pós-graduação, que disputam os parques editais de pesquisa e rivalizam-se nas publicações de artigos e orientações de mestrado e doutorado. Além disso, com a nova carreira instituída pelo Ministério da Educação (MEC), este grupo de professores pode, ainda, buscar recursos para pesquisa nas empresas – públicas ou privadas – e no “mercado”. Uma vez que este docente não pode parar, sob pena de perder o *status* já alcançado, observa-se um aumento preocupante do alcoolismo e do tabagismo; do uso de drogas lícitas (antidepressivos, ansiolíticos, energéticos) ou ilícitas (cocaína); isolamento e de suicídios. Assim, o trabalho do docente universitário, na atualidade, implica em um individualismo e uma competitividade tais que funcionam como fatores predisponentes à síndrome de Burnout e às várias doenças de fundo psicossocial e psicossomático. A fim de comprovar esta assertiva, foi empreendida uma investigação no sítio das universidades públicas brasileiras buscando verificar se a Divisão de Saúde das mesmas realiza algum trabalho que incida sobre o sofrimento psíquico a que estes docentes estão expostos. Outrossim, entrevistas realizadas pessoalmente ou pela internet (Skype) com docentes de universidades federais e estaduais, cuja pergunta norteadora foi: “Como você percebe a sua saúde atualmente”, também serviram como base de dados. Por fim, foi empreendida pesquisa bibliográfica sobre sofrimento psíquico e Burnout do docente de ensino superior. Os achados comprovam que o docente de ensino superior não só está sendo acometido de sofrimento psíquico, notadamente a síndrome de Burnout em escala crescente, como também relata casos de assédio moral. As Divisões de Saúde das universidades públicas apresentam parques ou nenhum programa de prevenção e/ou acompanhamento destes docentes. Somente quando há comprometimento físico (enfarte, acidentes vasculares cerebrais etc.) estas Divisões tomam ciência. O estudo sobre as mudanças no ensino universitário (Reforma Universitária), com o aumento exponencial do número de alunos e a inserção de novas modalidades de ensino; e seus rebatimentos para a saúde dos docentes – a ponto de instituir uma nova morfologia nesta categoria profissional –, é de extrema relevância, notadamente para projetar políticas de prevenção a agravos e para instituir espaços de discussão sobre as novas exigências a que esta categoria está sendo submetida.

³⁹⁹ Aqui entendida nos termos de Iamamoto (1998, p. 27 – grifos da autora), como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação de seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Introdução

Uma das contradições fundamentais do mundo contemporâneo é o fato de que o capitalismo não pode parar. Para tanto, ele cria uma dinâmica cada vez mais revolucionária dos procedimentos de controle da natureza e de produção de bens – materiais e simbólicos.

Para a sobrevivência e a expansão do sistema capitalista, são necessárias mudanças que atuem tanto nas formas de exploração do trabalho, incluindo aí a criação e utilização de novas tecnologias, quanto nas características de reprodução ideológica e material da força de trabalho (tendo o Estado e suas instituições como principais parceiros). É um processo que tem, na sua constituição, uma tendência a reduzir o emprego da mão de obra ante a potenciação dos meios de produção. Isso hoje se intensifica mediante a tendência do capital e seus prepostos a utilizar uma maior quantidade de trabalho e um número menor de trabalhadores, exacerbando tanto a jornada quanto a intensificação do trabalho. O resultado mais imediato é que a sobrecarga de alguns condena à ociosidade forçada amplos segmentos de trabalhadores aptos para o trabalho (Leite, 2010).

As metamorfoses que incidem hodiernamente sobre o mundo do trabalho (ou mundo do capital, nas palavras de Dias, 1999) são consequência do processo da tentativa de reestruturação do capitalismo a partir da crise instaurada nos anos 1970. O trabalho passou a ser reorganizado, combinando novas e antigas formas de acumulação, provocando o aumento do desemprego estrutural, formas de precarização laboral e retrocessos dos direitos trabalhistas (Antunes, 2000), desvelando novas expressões da “questão social”⁴⁰⁰.

O mercado começa a reconstruir as fronteiras dos Estados e lhes exige que facilitem seu livre movimento, intervindo nas áreas não mercantilizáveis (Therborn, 1995). Tem-se, assim, por um lado, a redução e focalização da ação estatal para aqueles casos mais imediatos e urgentes (consubstanciando o princípio da subsidiariedade do Estado); e, por outro lado, a privatização e a consequente transformação em mercadoria dos serviços sociais a serem adquiridos no mercado pelo “cidadão consumidor” (Mota, 2005).

Assim, a atual conjuntura conduz à hegemonia⁴⁰¹ do neoliberalismo – tanto em nível ideológico quanto prático. Mas a conjugação dos elementos necessários a essa reconfiguração necessária ao capitalismo, implica em uma nova sociabilidade, que se inicia com o redimensionamento das classes trabalhadoras. A subjetividade dos trabalhadores precisa ser capturada e remoldada a partir de um padrão de individualismo no qual a luta de classes deve ser obscurecida, dando lugar a um estranhamento interclasse.

Um dos meios mais eficazes para a consecução deste objetivo é a reconformação do mundo do trabalho por meio do principal elemento necessário à emancipação humana: a Educação. Assim, aquela hegemonia aludida também invade as escolas e universidades brasileiras.

A hipótese aqui defendida é a de que as transformações no mundo do trabalho, quando transportadas para o Sistema de Educação, ao mesmo tempo em que submetem este sistema aos interesses do capital,

⁴⁰⁰ Utilizada neste texto de acordo com a formulação de Dias (1999, p. 43): “Projeto que permite expressar o programa, o horizonte ideológico no qual as demais classes devem se mover. Horizonte que, ao proceder à padronização, ao conformismo, desorganiza, inviabiliza, ou tenta, os projetos das demais classes. Desorganiza ativa ou passivamente: ativamente ao sobrepor seu projeto aos demais e, assim, descaracterizá-los; passivamente pela repressão pura e simples sobre os demais projetos.”

⁴⁰¹ Informação obtida no sítio da Wikipedia, uma vez que na página do MEC ela não existe, nem mesmo quando se utiliza a ferramenta de busca. Ver: www.pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:lista_de_universidades_p%C3%BAblicas_do_Brasil. Categoria: universidades públicas do Brasil. Acessado em 22/01/2013. Das 109 universidades tidas como públicas no Brasil, 60 são federais, 41 são estaduais, 05 são fundações públicas de direito privado, 02 são Centros Tecnológicos e 01 é municipal.

engendram, no seu traçado universitário, um fazer profissional cujas características mais marcantes são o produtivismo, a competitividade exacerbada, a gestão por metas e a precarização do trabalho docente, que provocam uma “despersonalização” nestes indivíduos, acarretando um total estranhamento quanto ao seu fazer profissional. O resultado mais visível é, de um lado, a transformação no papel da universidade e da formação de seus estudantes. De outro lado, a “implosão” do docente, advinda das pressões – diretas ou não – a que estão submetidos os professores cotidianamente para cumprir as exigências (sempre majoradas) resultantes da nova conformação profissional: produzir, produzir, produzir.

A fim de verificar esta hipótese, foi empreendida uma investigação nos sítios das 109 universidades públicas (federais, Estaduais e Municipais) brasileiras⁴⁰², procurando informações referentes a atendimentos oriundos de estresse ou abalos na saúde mental dos docentes. Foram realizadas entrevistas abertas e presenciais com 55 docentes de universidades federais e estaduais, cujo eixo norteador fixou-se nas mudanças no trabalho docente a partir de 2007 (ano em que foi instituído o Reuni, a partir do [Decreto nº 6.096, de 24 de abril](#)) e os nexos destas alterações com a saúde do docente entrevistado. Estas entrevistas foram realizadas também através da Internet (Programa Skipe).

Como aludido, foram entrevistados 55 (cinquenta e cinco) docentes de universidades federais e estaduais, de ambos os sexos e faixa etária variável entre 32 e 60 anos de idade, através da internet (Skype), bem como quando da apresentação de palestras sobre este tema. As entrevistas eram abertas e presenciais⁴⁰³, cujo eixo norteador fixou-se nas mudanças no trabalho docente e seus nexos com a saúde do docente entrevistado a partir de 2007 (ano em que foi instituído o Reuni, a partir do [Decreto nº 6.096, de 24 de abril](#)). As entrevistas foram categorizadas a partir da reiteração daquilo que os docentes relataram como mudanças mais drásticas tanto no seu processo de trabalho quanto na sua saúde.

Trabalho na contemporaneidade, trabalho precarizado

Falar das transformações ou metamorfoses contemporâneas no mundo do trabalho (mundo do capital) como uma espécie de nova morfologia social não é exatamente uma novidade. A reafirmação da centralidade ontológica do trabalho, na medida em que este se constitui na *praxis* fundante do ser social, também não é um ineditismo.

O trabalho torna-se multifacetado no que tange às suas formas, condições e relações, bem como ao perfil da própria classe trabalhadora, sem, contudo, alterar um duplo aspecto: sua centralidade ontológica e sua exploração no capitalismo. (Braverman, 1987; Netto, 1996; Braga, 1997; Dias, 1999 e 2012).

Uma das metamorfoses provocadas pela reestruturação produtiva dos anos 1970 reside no fato de que o processo de trabalho passa a ser fragmentado em etapas, mas estas não se realizam necessariamente no mesmo núcleo produtivo. Ao lado disso, a privatização dos serviços públicos provoca a mercantilização de espaços antes sob a responsabilidade do Estado – as contrarreformas sobejamente analisadas por vários autores⁴⁰⁴. O Estado gerencial ganha contornos brasileiros.

⁴⁰² Presenciais porque as entrevistas pelo Skype eram realizadas com câmera.

⁴⁰³ Brilhantes análises podem ser encontradas em Soares (1999), Borón (2003) e Harvey (2008).

⁴⁰⁴ Dessas novas universidades, duas “começaram do zero” (as Universidades Federais do Pampa (RS) e do ABC (SP)). Oito, porém, resultam da transformação em universidade de instituições federais isoladas (UF Triângulo Mineiro (UFTM), ex-Fac. Medicina do Triângulo; UF Rural do Semi-Árido (UFERSA), ex-Escola Superior de Agronomia de Mossoró; UF de Alfenas (UNIFAL), ex-Escola de Farmácia e

Esta lógica começa a ser inserida na Educação Superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) a partir do receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI) e agências multilaterais, e continua célere nos governos de Lula da Silva/Dilma Rousseff. O funcionamento empresarial demanda um fazer profissional focado cumprimento de metas e nos resultados que são instituídos externamente, afrontando a autonomia das universidades. Esta nova condição é a principal responsável pela instalação de um clima de competitividade entre pares, tão a gosto da ideologia neoliberal. Ao lado disso, uma expansão no número de matrículas nas universidades públicas (que desde o governo Lula da Silva é divulgado como expansão das universidades públicas⁴⁰⁵), conjugada com um quantitativo de concursos para provimento de vagas docentes muito aquém do necessário; e de um arrocho salarial monumental sobre esta categoria.

Se este segundo aspecto acarreta na intensificação do trabalho docente e na busca de outras formas de complementar o salário, o primeiro, além destes, insere a face mais perversa desta intensificação: o produtivismo acadêmico (*publish or perish*).

Assim, em sua totalidade, as micropolíticas que enformam a Reforma Universitária terminam por gerar – como já explicitado – a intensificação e precarização no trabalho docente, que se materializam em um ambiente laboral/profissional marcado por competitividade e pressões pelo desempenho quase que unicamente quantitativo e o cumprimento de metas (gerencial). A rotina do trabalho docente é completamente alterada (Bosi, 2007). Isto, aliado à compressão salarial, à ampliação das exigências de produção e produtividade no campo da pesquisa e pós-graduação (prazos, bolsas, Editais, participação em eventos científicos etc.), propiciam a ocorrência de agravos à saúde dos professores.

Depreende-se, portanto, que a Reforma Universitária incide liminarmente sobre a morfologia do docente do ensino superior. Mas suas sequelas mais (in)visíveis desbordam largamente as questões atinentes apenas à institucionalidade.

A Reforma Universitária no Brasil nos governos de Lula da Silva/Dilma Rousseff

Conforme já aludido, FHC dá início à reforma universitária ainda nos anos 90. Nas universidades federais, a implementação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) passou a determinar o aumento do número de horas/aula semanais para que o docente fizesse jus a um pouco mais de dinheiro no final do mês. A

Odontologia de Alfenas; UF Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), ex-Fac. Fed. Ciências Médicas de Porto Alegre); de um grupamento de algumas faculdades (UF dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), ex-Faculdades Federais Integradas de Diamantina); de um CEFET em universidade especializada (o antigo CEFET-PR é agora a Universidade Federal Tecnológica do Paraná), ou mesmo de um campus desmembrado de alguma universidade (UF da Grande Dourados (UFGD), ex-campus de Dourados da UFMS, e da UF do Recôncavo da Bahia (UFRB), ex-Escola de Agronomia da UFBA). Um recurso que tem sido frequentemente utilizado, na interiorização de várias universidades públicas: a movimentação de professores que, mediante remuneração complementar (frequentemente muito expressiva), além de cumprir suas atividades em unidades da sede, deslocam-se permanentemente para outras localidades, de modo a atender a demanda adicional. Uma terceira e problemática modalidade de expansão da educação superior reside no fato de que um conjunto de onze escolas agrotécnicas e o Instituto Nacional de Educação de Surdos foram guindados à condição de “escolas superiores ou institutos superiores”. O exame dessas “promoções” revela, pelo menos, duas coisas: em primeiro lugar, as novas “escolas superiores” oferecem, exclusivamente, cursos tecnológicos de extrema especificidade, relacionada, esta última, às características de algum segmento da produção econômica da região em que se situa. Um exemplo interessante está em Salinas (MG), cuja Escola Superior Agrotécnica passa a formar tecnólogos apenas em produção de cachaça. Em segundo lugar, das onze constantes no Portal MEC, nove oferecem somente um curso e uma oferece dois cursos, com as características mencionadas; uma não oferece qualquer curso “superior”. Em nenhum dos casos dá-se destaque à formação geral, de cunho propedêutico, imprescindível quando o objetivo pedagógico é formar pessoas, em lugar de apenas adestrar mão-de-obra. Tudo na mais rigorosa obediência ao receituário BM & OMC de “educação profissional para o novo mundo do trabalho”.

⁴⁰⁵ Foge ao escopo deste texto uma análise mais acurada sobre todos os aspectos que envolvem a reforma universitária brasileira. Entretanto, é mister citar a criação do ProUni (transferência de recursos públicos para o setor privado); da Universidade Aberta do Brasil (UAB – instituição não-gratuita, de direito privado); a transformação dos Centros Tecnológicos (CEFET) em Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET); e a expansão da formação de novos universitários (com a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação professor/aluno de graduação, também em cursos presenciais, para 1/18), levada a cabo seja pela utilização massiva da Educação a Distância (EAD), seja pela e criação dos já mencionados novos campi (inclusive com a interiorização das universidades).

reversão (parcial) deste “apêndice salarial” demandou uma manobra governamental (já sob a gestão de Lula da Silva/Dilma Rousseff), que colocou outra gratificação em seu lugar.

É notório que, longe de se contrapor à maré montante neoliberal, o governo de Lula da Silva realiza um aprofundamento das políticas de interesse do grande capital – nacional e estrangeiro – catapultadas por seu predecessor. Esta foi a opção do PT, anunciada desde antes das eleições: honrar todos os contratos com o capital. Nenhum contrato foi honrado com os trabalhadores. A política macroeconômica adotada é cristalina nesse sentido.

No que concerne à Educação, depois de aprovar, por um sem-número de Medidas Provisórias (MP) e decretos, os pilares centrais da Reforma Universitária, o governo petista preparou os “ajustes finais”, transformando, assim, *toda* a Educação Superior brasileira em um grande nicho para as empresas investirem, dela retirando o que ainda restava de ensino e pesquisa de qualidade socialmente referenciada.

Consubstanciada em um conjunto de diretrizes, organicamente integradas, ainda que exaradas em tempos distintos, a política dos governos petistas para a educação superior está firmemente assentada em alguns pilares de nefasta construção: i) a desconstitucionalização da autonomia universitária, com o delineamento de novo modelo de organização, funcionamento, avaliação e financiamento das instituições públicas; ii) o aviltamento das remunerações, a extinção ou redução de direitos trabalhistas e previdenciários, a degradação das condições de trabalho, levando docentes à busca de saídas individuais como a venda, num mercado paralelo, de sua força de trabalho; iii) o estabelecimento arbitrário de cada vez mais níveis (fomentando castas acadêmicas) dentro da carreira docente para, assim, filtrar aqueles que devem ou não ascender academicamente; iv) o financiamento privado das IES públicas, que deverão produzir e comercializar conhecimento, processos e produtos tecnológicos, e serviços, buscando atender demandas de mercado; v) profundas alterações, por meio de diversificação, nos tipos de instituições, programas, cursos e padrões formativos, tanto no setor público quanto no privado, com crescente incentivo aos cursos à distância, aos de curta duração, modulares, pós-médios etc.; e vi) aumento e incremento das Instituições Particulares de Ensino Superior (IPES), com ampliação de suas prerrogativas legais, concretizando, no âmbito da educação superior, as parcerias público-privadas (PPP), as quais, no limite, promovem a indiferenciação entre as instituições educacionais públicas e as privadas – essa indiferenciação “naturaliza” tanto o financiamento público e a utilização de espaços públicos para atividades (e lucratividade) privadas quanto a desobrigação governamental e a consequente busca de recursos privados para a realização de atividades que, além de públicas, se situam na esfera dos direitos (Otranto *et al.*, 2008).

A educação à distancia (EAD) tem visível centralidade nas políticas do Ministério da Educação (MEC), para diferentes níveis e modalidades de ensino e situações educacionais, podendo-se antever um quadro de nefastas consequências para a educação brasileira. O Plano Nacional de Educação (de lavra completa do governo de FHC) apresenta, em suas diretrizes e metas, uma variedade de usos e abusos da educação à distância. Com isso, o MEC pretende ampliar a oferta de educação superior, de modo a alcançar, em curtíssimo período, 40% das vagas nas IES públicas, como previsto no PNE, sem maiores preocupações quanto a investimentos nas instituições. A criação e o funcionamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituição não-gratuita, de direito privado, confirma essas afirmativas como confirma, também, ao lado de inúmeras outras iniciativas, a opção do governo brasileiro por submeter-se às pressões da Organização Mundial do Comércio (OMC), no bojo do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS ou GATS). Essa abertura do mercado brasileiro ao comércio transnacional de educação caminha ao encontro

dos interesses daqueles que, mundo afora, estão ávidos pelo atraente mercado, para o ensino superior [no *Brazil*], que projeta um contingente superior a 6 milhões de estudantes dispostos a cursar uma “cyber-universidade”, no país. Os anúncios, ao longo do dia, nas redes de TV aberta, inclusive no horário nobre, de cursos à distância “bem baratinhos” são preocupantes indicadores dos rumos que essa modalidade de ensino vem tomando, com as bênçãos do MEC, aplausos do Banco Mundial (BM) e da OMC e agradecimentos dos comerciantes do ensino.

Como se não bastasse, é flagrante a violação de dispositivo constitucional relativo à gratuidade do ensino em instituições oficiais (seja pela cobrança de taxas variadas, seja pela proliferação de cursos pagos, presenciais e à distância, sobretudo no nível de pós-graduação).

Os princípios basilares da Reforma Universitária, aqui somente sumarizados⁴⁰⁶, foram coroados com o Decreto nº 6.096/2007, que *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*, que merece cuidadoso escrutínio pelo que consta de suas linhas e de suas entrelinhas e, principalmente, pelo que aparece não em sua letra, mas em outros componentes. O conjunto das determinações contidas no Reuni, na verdade significa não só um exponencial aumento de trabalho para os docentes, mas também uma intensa precarização no seu fazer profissional, posto que constitui um sem-número de exigências e condicionalidades, mas poucos recursos para a sua consecução (Leite, 2011).

Essa nova forma de gestão se compõe por uma série de exigências, traduzidas pelas instituições (unidades de ensino, agências de fomento “parceiros” etc.), no cotidiano, como uma maior pressão por metas e cobranças personificadas em resultados quantitativos crescentes. Para os professores que estão inseridos na pós-graduação, as condicionalidades também foram exponenciadas, diversificadas e dicotomizadas, impulsionando um ambiente altamente competitivo entre pares, contribuindo para o seu isolamento.

Exemplo palmar é o das Bolsas de Produtividade (CNPq), que indubitavelmente trazem *status*, mas implicam em altos custos pessoais para sua manutenção. A primeira consequência é o abandono das atividades na graduação, notadamente o ensino. Conforma-se um novo tipo de professor, cujo patamar de qualificação leva em conta, prioritariamente, a pesquisa, mesmo sem a contrapartida financeira para a sua manutenção, posto que o governo não oferece as mínimas condições para a pesquisa (o número de bolsas decresce na mesma proporção da imposição de novos critérios para consegui-las).

Este conjunto de transformações não só despersonifica o docente, criando uma nova sociabilidade institucional. A saúde destes indivíduos – física e mental – não suporta a intensificação a que seu trabalho está sendo crescentemente submetido.

As duas consequências mais visíveis – e também mais ignoradas e negligenciadas – são a síndrome de Burnout e o Assédio Moral. Ignoradas e negligenciadas porque, em primeiro lugar, ambas as ocorrências são de difícil caracterização (notadamente a última). Em segundo, porque são “silenciosas”. Finalmente, porque os docentes as negam.

Mas é necessário sinalizar que tanto o Burnout quanto o assédio moral só apareceram como doenças ocupacionais após o advento da reestruturação produtiva, ou seja, trata-se de “novas” doenças, mesmo que

⁴⁰⁶ Segundo este cientista, a exaustão emocional que caracteriza esta síndrome está relacionada aos aspectos individuais. Assim, o estresse individual configura-se como componente básico na compreensão do Burnout, retirando-lhe a dimensão coletiva que insistimos em afirmar que é fundamental, e por isso, escamoteada.

tragam em si sinais e sintomas de antigas. Ademais, a intensa psicologização que caracteriza ambas as patologias também é um impedidor para o seu diagnóstico, uma vez que, ao menos para o Burnout, o principal método de aferição se baseia em duas escalas, que são mensuradas a partir de perguntas fixas e imutáveis, não levando em consideração mudanças nas instituições em que são aplicadas, região geopolítica, e diferenças entre as profissões/ocupações dos atingidos. Este fato também contribui para a “individualização” da doença, jogando toda a responsabilidade nas costas dos indivíduos acometidos, posto que são vistos como “fracos”, que não suportam trabalhar sob pressão. Esta culpabilização do indivíduo – tão a gosto do ideário neoliberal – escamoteia a vinculação medular destas entidades nosológicas com o processo de trabalho que a provoca.

Repercussões da lógica gerencial da Educação Superior para a saúde dos docentes

Como já explicitado, a intensificação e precarização no trabalho docente tem se mostrado imensamente nefastas, e não seria exagero falar em uma nova morbidade atrelada ao novo processo de trabalho nas universidades. O que se vem observando – de início empiricamente para depois virar objeto de pesquisa – é a ocorrência cada vez maior entre os docentes (e não raro, entre os discentes) de:

- Aumento do consumo de álcool, drogas e tabaco – provocando doenças crônicas, principalmente cardiovasculares e respiratórias.
- Depressão – abuso de ansiolíticos, hipnóticos e neurolépticos. Suicídio.
- Síndrome de Burnout – resultado de um prolongado processo de tentativas de lidar com determinadas condições de estresse, sem sucesso.
- Assédio Moral (“psicoterrorismo” (Hirigoyen, 2005 *apud* Freire, 2008) ou *bullying* ou *mobbing*) – um processo de violência psicológica extremado contra o trabalhador, que pode ter relação direta com danos à sua saúde física e mental.

O aumento no consumo de álcool e as síndromes depressivas, mesmo quando percebidos, rapidamente são ocultados pelos docentes e seus colegas de labor. No máximo, comentários são tecidos em *off* a respeito: “fulano está ‘derrubando’ uma garrafa por noite”; ou “cicrano está tomando ‘tarja preta’”.

Mesmo assim, é necessário fazer uma caracterização – ainda que breve e redumida –, a fim de que se possa apreender minimamente o que, em pouco tempo, poderá se configurar em uma espécie de “epidemia” (silente) entre os docentes.

Síndrome de Burnout

Começou a ser descrita na literatura médica e psicológica a partir de 1974, mas não possui etiologia definida. Ocorre como uma reação a fontes de estresses ocupacionais contínuos, que se acumulam. A ênfase recai no processo de desgaste psicológico e nas consequências psicológicas e sociais de exposição crônica, e não apenas nas reações físicas. (Sousa *et al.*, 2009). É processual e gradativa.

Os achados sobre o Burnout (em sua quase totalidade baseados na escala de Maslach⁴⁰⁷, quando psicológicos; ou no modelo de Woods, quando sociológicos), indicam que os profissionais que lidam cotidianamente com as pessoas (notadamente o sofrimento de outros indivíduos) são os mais atingidos.

O Ministério da Saúde do Brasil (Brasil, 2001) reconhece a “Síndrome de Burn-out ou Síndrome do Esgotamento Profissional” como um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho, que afeta principalmente profissionais da área de serviços ou cuidadores, quando em contato direto com os usuários, como os trabalhadores da educação, da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários, professores, entre outros (Reis et al., 2006, p. 232).

Como já referido, há uma intensa psicologização em torno da doença, o que não ajuda a extrapolá-la para profissionais que, mesmo fora dos “marcos” tradicionais, encontram-se sujeitos a ela, como no caso dos docentes universitários. Isto porque a vinculação direta se dá pelos estressores emocionais, e não pela intensificação do trabalho. Ou seja, há uma inversão nos vetores, colocando uma das consequências como a principal causa.

No caso dos docentes universitários, observa-se como antecedentes:

- Transformações (maior produtividade) nos critérios das agências de fomento (CAPES e CNPq principalmente);
- expansão do número de universidades públicas e de discentes, sem ampliação no número de docentes e técnico-administrativos (cujas atividades passaram, em larga escala, a serem executadas pelos professores);
- exacerbação das exigências de aprimoramento intelectual;
- aumento das exigências quanto à qualidade do trabalho; e
- menor comprometimento docente com a organização para atender às múltiplas demandas.

A utilização da palavra “aumento” e seus sinônimos denota o quanto a exacerbação do trabalho é a fonte primordial da síndrome.

Quanto maior a titulação do docente, mais exigências e pressões sofre, conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico significativo do Burnout e do comprometimento em relação à titulação máxima

	Titulação Máxima					Teste Estatístico	
	Graduação	Especial	Mestrado	DR ^o	Pós-DR ^o	F	p<
Exaustão	1,07	1,85	1,92	1,99	3,96		
Emocional	(1,21) ^a	(1,34)	(1,26)	(1,18)	(1,06) ^b	2,655	0,05

⁴⁰⁷ As variações de idade não foram analisadas neste estudo, pois demandariam uma análise no que diz respeito às características próprias das modificações atinentes à idade (envelhecimento), o que foge completamente aos objetivos deste estudo. A diferenciação por sexo será analisada em outro estudo, buscando relacionar os achados ao gênero dos entrevistados, bem como à sua inserção na universidade (somente graduação ou graduação e pós-graduação).

Compro-	6,31	5,99	6,05	5,86	4,13		
metimento	(0,39) ^a	(0,81) ^a	(0,94) ^a	(0,93) ^a	(0,12) ^b	3,751	0,01

Nota: as médias que não compartilham o mesmo subscrito possuem diferença significativa, $p < 0,05$, no teste scheffé

Fonte: Sousa *et al.*, 2009.

Destarte, seus fatores desencadeantes podem ser observados em uma íntima relação com os antecedentes:

- sobrecarga de trabalho e/ou ocupação pouco estimulante;
- pouca ou nenhuma participação na tomada de decisões;
- falta de meios para realizar as atividades;
- excesso de burocracia;
- perda de identidade com o que realiza; e
- ausência de reconhecimento pelo bom trabalho, mas há crítica quando algo sai errado.

Em sua manifestação, em geral, encontram-se três dimensões, que podem aparecer associadas, mas são independentes:

1. Esgotamento emocional → ausência ou carência de energia;
2. Falta de realização profissional → sentimento de inadequação pessoal e profissional. Há uma tendência de o trabalhador se autoavaliar de forma negativa; e
3. Despersonalização → endurecimento afetivo ou insensibilidade emocional. Tratar alunos e colegas como objetos, “coisificar” a relação.

Quando se conversa com docentes a respeito dos antecedentes, fatores desencadeantes e manifestações do Burnout, é perceptível um certo “assentimento”, como um *checklist* interno. Alguns chegam a expressar que “*eu sinto tudo isso*”, mas encaram como normal, imutável.

Assédio moral

Este tipo de transtorno mental é definido como ações repetidas de ataque psicológico que têm por objetivo ou por efeito uma degradação das condições de trabalho, suscetíveis de causar dano aos direitos e à dignidade, de lesar a saúde física ou mental ou de comprometer o futuro profissional do trabalhador (OMS, 2004). Para que sobrevenha, há a necessidade de que ocorra de forma reiterada e sistemática.

É notório que formas de assédio moral não são exatamente novas. Isto quer dizer que condutas abusivas – por gestos, atos ou palavras – estão fartamente documentadas na literatura científica das áreas do Direito Trabalhista, da Psicologia e da Sociologia do Trabalho. Entretanto, na sua esmagadora maioria, referem-se

a relações de trabalho nas quais os chefes utilizavam-se de sua hierarquia para pressionar seus subordinados.

O que altera esta caracterização, na contemporaneidade, é a junção destes atributos com as novas formas de gestão do processo de trabalho e de recursos humanos implementadas pela reestruturação produtiva que, além de extrapolar largamente o ambiente fabril (espraiando-se para o setor de serviços e para aqueles tidos como tradicionalmente não produtivos), passam a incidir sobre atores sociais não convencionais. Explicitando: no presente, o motor do assédio não é mais exclusivamente o “chefe”. Subalternos podem assediar seus superiores e alunos os seus mestres, por exemplo. O assédio entre pares também é comum. Assim, o assédio moral pode ser tanto vertical (ascendente ou descendente), ou horizontal. O que se mantém, entretanto, é a necessidade de reiteração ou sistematização do ato, ou seja, deve, obrigatoriamente, fazer parte da rotina de trabalho dos indivíduos.

O assédio moral acomete também os discentes desde a graduação. A crescente valorização e exigência de um *currículo* perfeito (leia-se: prenhe de publicações e participações em eventos) para poder competir na escala acadêmica (da graduação para o mestrado, do mestrado para o doutorado e deste para a carreira docente ou de pesquisador), mostra que os estudantes estão começando a fazer uso indiscriminado de ansiolíticos, antidepressivos e estimulantes.

Resultados

Das 109 (cento e nove) universidades pesquisadas, somente 17 (dezessete) possuem, em suas páginas digitais, algum tipo de *link* para serviços ou departamentos de atendimento à saúde dos docentes ou mesmo estudos a respeito. Destas, 16 (dezesseis) se localizam no eixo sul/sudeste, e uma no nordeste do Brasil. O mais impressionante foi constatar que somente quatro informam algum tipo de atendimento aos agravos de saúde decorrentes das condições de trabalho dos docentes. Dentre essas quatro universidades, somente uma é federal; três localizam-se no sul do país, e uma no nordeste.

No que concerne às entrevistas, foram entrevistados 55 (cinquenta e cinco docentes). Destes, 24 (vinte e quatro) eram mulheres e 31 eram homens. Todos com faixa etária compreendida entre 32 e 60 anos de idade⁴⁰⁸.

Participaram das entrevistas representantes de sete categorias profissionais, sendo cinco relacionadas às Ciências Humanas e Sociais e duas às Ciências da Saúde (Direito = 6; Educação = 9; Enfermagem = 10; História = 3; Medicina = 8; Serviço Social = 15; e Teatro = 4) de várias universidades, desde que federais ou estaduais.

Uma questão ainda não resolvida e que serve de entrave para a continuidade da pesquisa diz respeito à observação da Resolução CNS 196/96, posto que não existe um *locus* específico para a pesquisa. Além disso, apesar de todos os sujeitos envolvidos terem concordado explicitamente em participar, não houve, por parte daqueles entrevistados pela internet, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao contrário daqueles que foram entrevistados por ocasião de palestras. Assim, por exemplo, em um evento da Enfermagem ou do Serviço Social, foram entrevistados indivíduos da maioria das

⁴⁰⁸ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

universidades públicas brasileiras, mas a pesquisa não se deu no espaço físico das mesmas. No que diz respeito à internet, a situação se complexifica.

Outrossim, o programa necessário para a leitura e categorização das entrevistas, é muito caro, o que demandaria algum aporte financeiro, o que não foi conseguido até o momento, o que nos remete a resultados ainda parciais do que foi pesquisado.

Mesmo assim, pode-se trazer para a discussão duas grandes questões:

- a) as mudanças ocorridas no trabalho docente impactam sobremaneira a sua saúde – todos os entrevistados (mesmo aqueles que só estão ligados à graduação) sentem que seu trabalho foi intensificado. O relato mais comum é a ausência de descanso nos finais de semana, feriados e férias e o afastamento da família e dos amigos. No que tange aos docentes que ainda não estão na pós-graduação, os mesmos sentem que estão “carregando o piano” dos que estão na pós-graduação, pois o encargo das aulas e orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (nas categorias em que ele existe), além de grande parte da Extensão Universitária recaírem sobre eles. Já aqueles que estão na pós-graduação ressentem-se do fato de terem que agregar orientações da graduação e pós às atividades de pesquisa, publicação e participação em eventos e redes sem recursos humanos e financeiros. A já citada “concorrência” é o fator de maior estresse entre os docentes da pós-graduação.
- b) já no que diz respeito à saúde, os relatos explicitam insônia, fadiga crônica e enxaquecas ou aparecimento de distúrbios neurológicos (esquecimento, troca de palavras). Raros relatam aumento no uso de álcool (mas são enfáticos ao reconhecerem isso em “outros colegas”) e drogas. Mas, em sua esmagadora maioria, dizem que é inevitável que o trabalho ganhe esta intensidade e que os agravos desta decorrem da sua própria falta de organização. Ou seja, não só já introjetaram este ritmo (culpando-se por não saberem lidar com ele) como também já o naturalizaram. Não se questiona outra forma de trabalhar. Nenhum deles conhece algum serviço em sua universidade ao qual recorrer. Entretanto, informam que dificilmente o procurariam, caso exista, pois sentem receio de ficarem estigmatizados ou de terem que se afastar, o que, no caso dos docentes inseridos na pós-graduação, representa, muitas das vezes, a sua saída daquele espaço.

Conclusão

O processo aqui descrito e analisado sucintamente tem como objetivo a captura da subjetividade dos docentes, desorganizando seu processo de trabalho e sua capacidade em formular um projeto específico. No limite, mantém estes indivíduos no plano econômico-corporativo, impedindo-os de chegar ao plano ético-político, evitando, assim, qualquer tentativa de superação da sociabilidade do capital.

Com isso, passa a haver uma indiferenciação no tempo-espaço entre a vida acadêmica e a vida pessoal, que são condensados em um só. O docente se aliena de si mesmo porque perde, cada vez mais, o controle sobre o seu trabalho e sobre o produto deste trabalho (pesquisa, ensino, artigos etc.), que se converte em um objeto estranho ao seu produtor.

A aferição e o diagnóstico das patologias aqui tratadas são extremamente difíceis. Entretanto, enquanto o docente continuar reconhecendo seus sintomas, mas ignorando-os, tratando-os como algo “normal” ou

“inevitável”, pouco poderá ser feito. O resultado é uma equação simples: o individualismo e a competição adquirem proeminência e tendem a ser naturalizados.

Torna-se imperativo que as patologias advindas das transformações do trabalho docente sejam mais bem elucidadas e discutidas, sob pena de perderem-se profissionais valiosos. Outrossim, o reconhecimento do docente como um trabalhador e, portanto, como um indivíduo submetido à grande máquina da exploração mundial capitalista (Leite, 2011).

Para tanto, é necessário recuperar a universidade como *locus* público, onde se constroem as mais ricas relações sociais, justamente porque possui como matéria-prima todas as expressões da ciência, da arte e da cultura. Por isso, não pode continuar submetida (assim como seus docentes) à lógica dominante do capital, e sim ser propulsora da reflexão crítica e da emancipação humana.

Referências

- Antunes, Ricardo (2000). Adeus ao Trabalho □ Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez.
- Borón, Atilio (2003). Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Buenos Aires: Clacso.
- Bosi, Antônio de P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educação & Sociedade. V. 28(101), p. 1503-1523.
- Braga, Ruy (1997). A Restauração do Capital. Um estudo sobre a crise contemporânea. São Paulo: Xamã.
- Braverman, Harry (1987). Trabalho e Capital Monopolista. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Dias, Edmundo F. (2012). Revolução Passiva e Modo de Vida: Ensaios sobre as classes subalternas, o capital e a hegemonia. São Paulo: José Luís e Rosa Sundermann, 2012.
- ____ (1999). A liberdade (im)possível na ordem do capital – Reestruturação produtiva e passivização. São Paulo: IFCH/UNICAMP. Série Textos Didáticos nº 29.
- Freire, P.A. (2008). Assédio moral e saúde mental do trabalhador. Revista Trabalho, Educação e Saúde.V. 6(2), 367-380.
- Harvey, David (2008). O neoliberalismo – História e implicações. São Paulo: Loyola.
- Iamamoto, Marilda (1998). O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez.
- Leite, Janete L. (2011) As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. Universidade e Sociedade. n. 48, 84-97.
- ____ (2010). “Questão Social” e Políticas Sociais Brasileiras: o governo Lula em pauta. Revista Temas & Matizes (Dossiê Questão Social). V. 10(17). 81-95.
- Mota, Ana E. (2005). Cultura da Crise e Seguridade Social: Um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez.

- Netto, José Paulo (1996). Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*. n. 50. 87-132.
- OMS (2004). “Sensibilizando sobre el caso psicológico en el trabajo”. *Serie Protección de la Salud de los Trabajadores* nº 4.
- Otranto, Célia R. et al. (2008). A quem interessa a atual política governamental para a educação superior? Anexo ao Caderno de Textos. 27º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional.
- Reis, E.J.F.B. et al. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*. V.27(94), 229-253.
- Soares, Laura Tavares (1999). Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Sousa, I.F. et al. (2009). Burnout em docentes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*. V.1(1), 1-8.
- Therborn, Göran (1995). “A crise e o futuro do capitalismo”. In: SADER, E. & GENTILI, P. Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 39-50.

As transformações curriculares no Ensino Superior: a formação de professores e de enfermeiros

Cristina Sousa, Amélia Lopes⁴⁰⁹

Nesta comunicação é nosso intuito apresentar os resultados de uma pesquisa que está a ser desenvolvida em Portugal no âmbito de um Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Os resultados aqui apresentados dizem respeito às transformações curriculares ocorridas nos cursos de formação de professores e de enfermeiros devido à implementação do processo de Bolonha no Ensino Superior português. Esta pesquisa assume especial relevância na medida em que permite aos cursos em causa e à comunidade académica em geral ter uma perceção mais clara sobre os problemas envolvidos na implementação dos novos programas curriculares que obedecem às diretrizes impostas por Bolonha. Neste estudo formadores de professores e de enfermeiros que ensinam diferentes disciplinas nos currículos de formação inicial foram entrevistados. Estas entrevistas foram efetuadas entre fevereiro e setembro de 2012 em Escolas Superiores públicas situadas no Norte de Portugal. A direção de ambas as escolas assinou um protocolo com a equipa de investigadores tornando possível a recolha dos dados. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo, pelo uso do programa NVIVO9. Através desta análise várias categorias emergiram, no entanto o foco da nossa comunicação incide sobre as mudanças curriculares ocorridas nestes cursos de formação inicial no âmbito da implementação do Processo de Bolonha e no modo como estas estão a ser vividas pelos formadores. Da análise realizada constata-se uma expressa dificuldade por parte dos formadores na implementação do novo currículo devido ao facto de este ser visto como uma imposição externa em vez de corresponder a uma necessidade interna, uma vez internamente as dinâmicas curriculares que eram já considerados de qualidade. Talvez devido a este facto os currículos foram adaptados dos currículos anteriores não existindo a esperada mudança de paradigma – de um paradigma centrado no ensino para um paradigma centrado na aprendizagem. Esta adaptação deveu-se por um lado ao pouco tempo que os formadores tiveram para fazer as mudanças e por outro ao facto de não terem desenvolvido um trabalho em equipa, tendo cada formador feito individualmente as adaptações à sua disciplina. Salienta-se, ainda um olhar negativo sobre a diminuição das horas de trabalho presencial em cada unidade curricular e a instituição do trabalho autónomo. Os formadores apresentam uma clara dificuldade em gerir as horas curriculares dedicadas ao trabalho autónomo dos estudantes.

Em ambos os cursos denota-se um sentimento de perda da vertente profissional prática dos estudantes em favor de um academicismo profissional, no entanto esta questão parece ainda ser sentida com mais acutilância pelos formadores de enfermeiros. Esta questão revela um reforço da teoria em detrimento da prática.

Em ambos os cursos é referida uma necessidade urgente de se redesenharem os currículos de formação inicial. Neste sentido as questões que se colocam são as seguintes: como poderão os currículos dos cursos de formação inicial no Ensino Superior estabelecer uma ponte entre teoria e prática que satisfaça as necessidades dos futuros profissionais? Que mudanças poderão ser instituídas na identidade profissional

⁴⁰⁹ Universidade Federal de Viçosa

dos formadores do Ensino Superior para que estes trabalhem em conjunto fazendo das suas escolas comunidades de aprendizagem?

Palavras chave: Ensino Superior; comunidades de aprendizagem, currículo

Introdução

Hoje em dia, muitos fatores competem para transformar a nossa maneira de pensar, viver, trabalhar e aprender, nomeadamente o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, juntamente com o fenómeno da globalização. Em conjunto, estes, transformaram a economia mundial num mercado global que se expande a praticamente todas as esferas sociais. O ensino superior é uma delas e, talvez, uma das mais importantes, uma vez que está fortemente relacionado com a qualificação profissional dos jovens e com o mercado de trabalho. Na Europa, o ensino superior na última década mudou profundamente devido à implementação do processo de Bolonha (ver, por exemplo, Sanders e Dunn [2010] sobre esta importante questão).

Em Portugal, o sistema de ensino superior foi alterado, a fim de cumprir o modelo de Bolonha. Os cursos de formação de professores e enfermeiros sofreram os mesmos processos de reforma que os outros cursos do ensino superior. Este processo transmite a ideia de que os sistemas de ensino superior devem ser comparáveis e compatíveis (Sanders e Dunn 2010) entre os países signatários da Declaração de Bolonha. Este processo está a afetar globalmente os sistemas de ensino; países da Ásia e da Austrália estão a caminho de tornar os seus sistemas de ensino superior compatíveis com o sistema europeu de acreditação (Sanders e Dunn, 2010).

Em Portugal, a comparabilidade e compatibilidade dos sistemas de ensino superior criaram sérios problemas às identidades das escolas superiores estudadas, uma vez que era necessário encontrar maneiras de mudar os programas e ainda lutar por um tipo de educação que vinha sendo desenvolvida há muitos anos e na qual os formadores acreditavam e consideravam ser boa.

Como é que os formadores de professores e de enfermeiros veem estes novos currículos? Será que eles realmente mudaram suas imagens, valores e crenças sobre a formação dos professores e dos enfermeiros, a fim de cumprir as normas europeias? Como estão eles a viver estas situações?

Dias, Sá e Machado-Taylor (2013) referem que os académicos são os elementos fundamentais nos processos de mudança, uma vez que nas instituições de ensino superior é da sua competência e do seu compromisso que dependem as mudanças. No entanto, eles precisam de tempo para entender a natureza das mudanças, a fim de as promoverem.

Uma das questões mais importantes na reforma do ensino superior é o sistema europeu de transferência de créditos que se baseia em três pontos: trabalho do aluno, os resultados da aprendizagem e avaliação. Ao contrário do que acontecia no passado, o estudante é agora o foco principal da formação. Nos currículos de formação estimam-se as horas que o aluno deve gastar para realizar as tarefas e convertem-se essas horas em créditos, independentemente de estas serem horas de contacto na sala de aula, na instituição de ensino superior ou as horas atribuídas ao trabalho autónomo. Adelman (2008) refere que este sistema de crédito baseado na carga de trabalho do aluno convoca toda a academia a refletir sobre o que os programas estão

a exigir aos estudantes. O autor vê esta situação como uma importante mudança de foco do ensino, para a aprendizagem.

O presente trabalho concentra-se em resultados de um projeto de pesquisa realizado entre 2010 e 2013, com base em dados recolhidos a partir de entrevistas em profundidade a formadores de professores e de enfermeiros. Foram entrevistados formadores de professores e enfermeiros numa Escola Superior de Educação (N = 19) numa Escola Superior de Saúde (N = 24). Este artigo centra-se nos dados que permitem a compreensão das forças consensuais e competitivas na mudança dos currículos de formação inicial de professores e enfermeiros, devido ao processo de Bolonha.

Formação inicial de professores e de enfermeiros: antes e depois do processo de Bolonha

Em Portugal, antes da implementação do modelo de Bolonha a formação inicial de professores primários e de enfermeiros eram cursos superiores, com duração de quatro anos. No final do curso, após a sua conclusão com sucesso, os professores e enfermeiros obtinham o grau de licenciados, tornando-se profissionais habilitados a trabalhar em escolas e no setor de saúde.

A reforma mudou o programa de formação de professores, este está agora dividido em dois cursos distintos o primeiro é uma licenciatura em Educação Básica que dura três anos, no entanto não dá a estes licenciados a capacidade de trabalhar profissionalmente como professores. Este curso pretende proporcionar aos alunos o conhecimento geral sobre a educação, mas nem as didáticas específicas, nem os estágios nas escolas fazem parte dos programas. A fim de obter um certificado profissional como professores, os estudantes têm de se inscrever num curso de mestrado, com um ou dois anos de duração. Este curso de mestrado pode ser apenas de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também pode ser de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância ou de professores do 1º e 2º Ciclos do ensino básico. O modelo de Bolonha reduziu o número de horas passadas na escola superior e nos estágios (horas de contacto) e aumentou a carga de trabalho autónomo.

No caso do curso de formação de enfermeiros houve uma reorganização curricular, mas foi mantida a duração de quatro anos, e o grau de licenciatura certificando os estudantes como profissionais. No entanto, tal como na formação de professores, as horas de contacto foram reduzidas e a carga de trabalho autónomo dos estudantes foi aumentada, sendo o conteúdo de cada disciplina desenvolvido, quer nas horas de trabalho de contato, quer nas horas de trabalho autónomo.

Orientações conceituais na formação de professores e de enfermeiros em Portugal

Feiman-Nemser (1989) afirma que no projeto de formação de professores é comum encontrar diferentes orientações conceituais que competem entre si na elaboração do currículo. Em Portugal há evidências deste tipo de disputa no *design* dos currículos de formação de professores. A orientação académica (Zeichner 1987) tem sido, talvez, a prevalecente, uma vez que divide o conhecimento por diversas disciplinas. Nesta perspetiva cada professor é considerado um especialista na sua área de conhecimento e os conteúdos da disciplina são da sua responsabilidade e as articulações entre os diferentes campos disciplinares raramente existem. Na verdade, o projeto de formação de professores tem evoluído a partir de um paradigma moderno do conhecimento científico. Desde 1974 diversas orientações têm competido na

organização dos currículos da formação inicial dos professores (ver Lopes et al. 2006, sobre esta importante questão). Contudo, desde a última década do século passado, esta orientação tem sido a predominante, sendo o seu ponto central a disciplina que é ensinada, os seus conteúdos em detrimento dos estudantes e do desenvolvimento de si enquanto pessoas e futuros profissionais e da diversidade cultural, económica e social das escolas. Lopes (1999); Lunenberg and Korthagen (2005) Sousa (2011) vêem a formação de professores como uma comunidade de aprendizagem onde o futuro professor é o centro de formação de professores e desenvolve-se como um todo que engloba os conhecimentos académicos das disciplinas, mas também a sua identidade profissional e pessoal, o afeto e a cognição. O conhecimento prático tem sido uma característica importante da formação de professores em Portugal (Leitão 2010). Num estudo recente Sousa (2011) apontou que, a generalidade dos professores primários consideravam que a prática pedagógica foi um dos aspetos mais importantes e positivos da sua formação inicial. Este momento da formação é considerado como uma oportunidade de ter um primeiro contato profissional com crianças e com os contextos escolares. No entanto, estes professores consideram que a prática pedagógica falhou nas suas expectativas, em muitos aspetos, eles referem-se ao chamado fosso entre a teoria e prática que já tinha sido identificado por Korthagen et al. (2001), Darling-Hammond e Bransford (2005); Lopes et al. (2006) e Flores (2011). Quando falamos do contexto português, podemos destacar a dificuldade em integrar teoria e prática e os dois contextos institucionais para a aprendizagem (escolas e universidades), dado que o modelo mais teórico e universitário é predominante. Connelly e Clandinin (1994) usam uma metáfora clínica para ilustrar essa lacuna – os futuros professores vão para as escolas de ensino superior / universidades onde obtêm uma injeção de “sabedoria teórica” e depois dirigem-se para as escolas primárias, onde obtêm uma segunda injeção de “sabedoria prática”, no entanto, na maioria dos casos não existe uma articulação estreita entre ambas. No estudo de Sousa (2011) isso é evidente, bem como o fato de na maioria das situações não existir um projeto bem desenhado e claro das experiências que os futuros professores tenham durante o estágio. A comunicação entre o professor supervisor e o supervisor local de trabalho e o estudante era escasso e cheio de lacunas. As expectativas que os futuros professores tinham sobre o estágio foram muitas vezes goradas e raramente este se tornou no poderoso momento de aprendizagem que os estudantes tinham antecipado. Quando estes concluíram a sua formação e se tornaram professores sentiram que sua preparação foi insuficiente para lidar com as realidades das escolas e salas de aula (choque da realidade).

A formação dos enfermeiros em Portugal tem vindo a desenvolver-se assente num modelo baseado nas competências (Lima 2010). As competências oficiais (96) são listadas e organizadas em torno de três áreas principais: (1) a prática profissional, ética e legislação, (2) a prestação e gestão de cuidados de saúde e (3) o desenvolvimento profissional. A competência é definida como “a posse e o desenvolvimento de habilidades integradas, conhecimentos, atitudes apropriadas e experiência para o bom desempenho de um papel de vida” (Struyven e De Meyst 2010, 1496). Competências são habilidades, atitudes e *skills* que dão ao profissional um estatuto de especialista para trabalhar no campo da prática. Pereira (2005) refere que as habilidades de cuidar sempre têm sido fundamentais para o conhecimento profissional dos enfermeiros, neste sentido, a formação inicial deve desenvolver atitudes de autonomia, capacidade de adaptação e da sua transferência dos estudantes para os contextos profissionais. Vários autores (Lima 2010; Goleman 2007; Bevis e Watson 2003, Abreu 2001) têm apresentado estudos que exigem a necessidade de introduzir competências para a formação inicial dos enfermeiros nomeadamente as de natureza pessoal, social, relacional e emocional.

A ligação entre escolas superiores de enfermagem e as instituições de saúde, onde os futuros enfermeiros podem realizar a aprendizagem prática da profissão está regulada por lei. No entanto, cada escola de ensino superior pode desenvolver um modelo de relação entre esta e os locais das práticas de trabalho. No caso particular da escola em estudo houve uma preocupação especial em introduzir os alunos na prática desde o início do curso. O conhecimento prático pode ser ensinado ou em laboratório (que é a primeira abordagem para a prática), ou em estágios desenvolvidos em contextos reais de cuidados de saúde, desde o segundo ano. Antes da reforma de Bolonha, o modelo que foi adotado pela Escola Superior de Saúde onde trabalham os formadores de enfermeiros entrevistados, obedeceu a um princípio de circularidade entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Isso significa que houve uma necessidade de romper com o ciclo pedagógico tradicional de primeiro a teoria e depois a prática (Korthagen et al., 2001). A referida escola superior dá, ainda, uma grande importância ao conhecimento que é aprendido em contextos de trabalho, mas também às relações que se desenvolvem entre o estudante, o enfermeiro que acolhe o estudante e o formador de enfermeiros. O ensino prático segue um processo que geralmente começa por introduzir os estudantes em tarefas simples, cujos *skills* e competências gradualmente se vão tornando cada vez mais complexas. Ao aumentar a sua complexidade, os formadores esperam dar aos estudantes a oportunidade de se tornarem agentes de sua própria educação.

As comunidades de aprendizagem na formação inicial de professores e enfermeiros

Em Portugal todos os anos milhares de estudantes matriculam-se no ensino superior. As escolas superiores são lugares de aprendizagem e lugares de vida. Os educadores têm um papel importante na aprendizagem dos estudantes, mas também nas suas vidas. Na verdade, as escolas são sistemas ecológicos (Bronfenbrenner 1979; Lopes & Pereira, 2012) onde as relações pessoais e profissionais acontecem. Essas relações são contextos de aprendizagem académica e de aprendizagem emocional. Na verdade, as escolas são locais onde se estabelecem redes sociais, onde não só a aprendizagem individual ocorre, mas também onde o construtivismo social se manifesta dentro de uma comunidade. As escolas superiores podem tornar-se "comunidades de aprendizagem onde os seus membros individuais trabalham em conjunto para responder às diversas necessidades dos estudantes". Isto significa que as comunidades de aprendizagem evoluem a partir dos processos de socialização que os seus membros estabelecem dentro da organização. As escolas de formação inicial são, talvez, o cenário mais importante do desenvolvimento profissional uma vez que os futuros profissionais estão numa fase de desenvolvimento pessoal - início da vida adulta, que lhes permite estar mais abertos a mudanças. Isso acontece porque o desenvolvimento do cérebro lhes permite tratar a informação de forma crítica, refletindo e classificando-a em conformidade com os seus pontos de vista, mas também permite colocar-se no lugar de outras pessoas e na tentativa de compreender a sua racionalidade (Ribeiro 2007). Os jovens adultos são capazes de ter várias imagens e de relativizar a realidade, na medida em que eles têm a capacidade para entender outras culturas além da sua própria, em vez de manipular os outros para o seu ponto de vista, o que facilita o fluxo de relações e de socialização. Para participar de uma comunidade de aprendizagem os seus membros têm que deixar os seus egos pessoais de lado para a construção de uma identidade de conjunto, que desenvolvendo sinergias conjuntas permitem responder a objetivos e problemas comuns. No entanto, tal não quer dizer que as características psicossociais individuais têm de desaparecer. Leonard e Straus (1997) apontam que a heterogeneidade dos membros da comunidade é uma característica muito importante, pois é o "lixo" que produz um "desgaste

criativo" que conduz à reflexão, inovação e mudança. Boyd, Arris, e Murray (2011) referem-se ao conceito de "ambiente de aprendizagem expansiva" desenvolvido por Fuller e Unwin (2003) com base nos trabalhos de Engeström (2001). Este conceito tem por base as experiências de trabalho colaborativo, num ambiente entre os colegas que tem em vista melhorar a aprendizagem dos futuros professores e enfermeiros. Os formadores trabalham em conjunto tendo como foco a aprendizagem dos futuros professores e enfermeiros criando oportunidades suficientes para o seu desenvolvimento pessoal, suportado pela comunidade de referência e que vai além das demandas do governo e das prioridades institucionais; permitindo-lhes a oportunidade de participar em ações educativas dentro e fora da escola, levando-os a refletir e a ter a oportunidade de fazer comparações através da participação em vários grupos de trabalho levando a que a instituição e os seus membros possam beneficiar como um todo.

O conceito de "comunidades de prática", que foi desenvolvido por Wenger (1998), destaca a dinâmica entre essas comunidades e as identidades profissionais dos professores. No entanto, o mesmo pode ser válido para as identidades profissionais dos enfermeiros, uma vez que são ambas profissões do cuidado e da ajuda. Os autores identificam a dimensão relacional da identidade profissional em construção com as comunidades de prática, considerando estas como configurações de aprendizagem profissional, onde experiências práticas são compartilhadas, onde as atividades de pesquisa realizadas têm como fim a melhoria da prática e onde uma atmosfera de colaboração é partilhada por professores e estudantes.

Nicola Andrew (2013) quando se refere à formação de enfermeiros refere-se ao conceito de "comunidade académica", uma vez que quer o grau académico, quer o conhecimento técnico são fundamentais para a profissionalização dos enfermeiros. No entanto, esta profissão e as identidades profissionais dos enfermeiros estão a evoluir dentro das chamadas "comunidades de referência", que são espaços de colaboração e reflexão entre os colegas, pacientes, cuidadores e outros profissionais e que cada vez mais contam com a contribuição dos estudantes. Estas "comunidades académicas" estão muito comprometidas com o conhecimento que vem da teoria, mas também com o conhecimento que vem da atividade prática e das relações de colaboração e reflexão crítica que são desenvolvidas entre todos os que estão interessados no conhecimento e na prática ou seja, os estudantes de saúde.

Abordagem metodológica

Os resultados apresentados neste trabalho são baseados em dados qualitativos recolhidos no âmbito de um projeto maior de pesquisa em identidades de formadores de enfermeiros e de professores. Foram entrevistados em profundidade formadores de professores "(N = 19) e de enfermagem (N = 24) (desde professores coordenadores a assistentes e formadores cooperantes) realizadas entre fevereiro e setembro de 2012. Estas entrevistas foram realizadas em duas escolas públicas portuguesas de ensino superior: uma de formação de professores e outra de formação de enfermeiros. A primeira é uma escola que ensina muitos cursos de formação inicial: educadores de infância, professores do 1º ciclo do ensino básico, professores do ensino básico de várias disciplinas - Português, Inglês, Espanhol e Francês, Ciências Naturais, Matemática, Educação Física, Educação Musical e Artes, mas também em outras áreas sociais. Também oferece 14 mestrados nas áreas de Educação e Administração Escolar. Os formadores vêm de diferentes áreas das ciências: natural, social e humanística e ciências da vida.

A segunda é uma escola superior que oferece apenas um curso de formação inicial: enfermagem, oferece, ainda, vários cursos de mestrado nas áreas de Saúde e Administração em Saúde. Quase todos os formadores têm como formação de base a enfermagem e trabalharam como enfermeiros.

A administração central das duas instituições de ensino superior públicas assinou um protocolo com a equipe de pesquisa do projeto possibilitando a colheita dos dados. Os dados foram então analisados pela equipe de pesquisa usando o NVIVO9. O nosso foco neste artigo refere-se aos dados que nos permitem entrar em contato com as perspectivas dos formadores sobre a reforma dos currículos do ensino superior devido à adesão ao processo de Bolonha.

Resultados e discussão

A reforma como uma imposição externa, em vez de uma necessidade interna

Antes da implementação do processo de Bolonha os programas de formação inicial de professores na Educação Superior eram bem vistos e a maioria dos educadores dos professores sentiu que tinha sido uma longa jornada para obter um currículo bem equilibrado e que atendesse ao perfil dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico que foi regulamentado em 2001. As alterações aos programas foram sentidas pela maioria dos formadores como uma imposição e não uma necessidade de melhorar a formação inicial. Na realidade, quase todos os formadores não concordam com o fato de a licenciatura ser um grau generalista. Eles sentem que os alunos estão a perder muito tempo com um curso que não lhes dá um conhecimento profissional específico que depois têm que adquirir no mestrado em pouco tempo, porque este só tem um ou dois anos letivos.

Eu acho que os alunos chegam ao mestrado muito mal preparados para a área e nível específico que eles vão ensinar, eu sinto e muitos deles sentem que eles estiveram a perder tempo. (Formador de professores EA2)

Os formadores de enfermeiros sentem o mesmo. Eles tiveram que adequar o currículo que ensinavam e que foi considerado como sendo de alta qualidade e sentiram algumas dificuldades, porque eles tinham muito pouco tempo e que o este não foi suficiente para fazer uma reflexão de fundo sobre o que poderia e deveria ser melhorado.

Como profissionais obrigou-nos a uma grande adaptação, em um período muito curto de tempo, foi uma grande mudança, e era difícil. (Formador de enfermeiros SB7)

Os formadores em geral dizem querer ser envolvidos nos processos de mudança e que gostariam de ser ouvidos sobre as necessidades que sentem no seu trabalho, a fim de desenvolver reformas que sejam eficazes e significativas.

A aprendizagem: o paradigma esquecido

Uma das mudanças mais promissoras de Bolonha foi a mudança de paradigma do ensino para a aprendizagem. Na verdade, vários autores (Magalhães 2008; Veiga e Amaral 2008) concluíram que, em Portugal, era o resultado mais esperado da liderança das escolas superiores/faculdades. Com isso, esperava-se que os estudantes se tornassem cada vez mais autónomos dos formadores e que se

enfatisasse a aprendizagem, em vez de ensino. No entanto, quando ouvimos os entrevistados, os currículos antes e depois da reforma de Bolonha as mudanças é principalmente 'em forma', mas não 'em substância'.

Estou um pouco desiludido com Bolonha. Por quê? [...] Vamos ser honestos para muitos dos meus colegas nada mudou, as estratégias são as mesmas, as metodologias são as mesmas [...] Eu, pessoalmente, sinto que a minha prática pedagógica mudou um pouco, mas não de uma radical caminho. (formador de professores EA8)

Eu acho que o que fizemos foi agarrar as ex-estruturas curriculares e fizemos-lhes algumas adaptações, transformando-as em algo novo. As lógicas sob esse processo de Bolonha necessária uma mudança profunda. Precisávamos construir novos currículos organizados em uma lógica muito diferente e, portanto, com a realidade social [...] foi uma mudança curricular que foi enxertada a partir da estrutura curricular anterior. (Formador de enfermeiros SA5)

Os formadores de professores e enfermeiros referem-se à dificuldade que eles tiveram em «encolher» o conteúdo das suas disciplinas, devido à redução de horas de contacto com os alunos. Este é considerado, talvez, o grande problema para os formadores de enfermeiros e para os formadores de professores.

Na verdade, como foi mencionado anteriormente, o modelo de Bolonha divide o tempo de cada disciplina entre o contato e trabalho autónomo, ambos são contabilizados para o número de créditos de cada disciplina. No entanto, os formadores de professores e de enfermeiros não vêem o trabalho autónomo dos estudantes como um elemento positivo para os estudantes. De facto, a gestão do trabalho autónomo tem sido um grande desafio para os formadores, porque eles pensam que o tempo é escasso para ensinar aos alunos tudo o que devem saber e ao mesmo tempo tem desvalorizado o seu papel.

Bolonha reduziu o tempo de contato com os formadores [...] porque eu acho que os momentos passados em sala de aula são essenciais [...] não é possível que o aluno faz o mesmo fora do sala de aula. (Formador de enfermeiros AE7)

Naturalmente, qualquer instituição reage à redução de horas de contacto [...] o nosso trabalho está muito legitimado pelas sessões de atendimento (Formador de Professores EA8).

Os formadores de enfermeiros tendem a culpar os estudantes por negligenciar o tempo que têm para realizar o trabalho autónomo e por não ter atingido um nível de maturidade que lhes permita usar o tempo de forma adequada.

Os alunos são muito imaturos, apesar do esforço feito pela escola. (Formador de enfermeiros SC4).

Os formadores dos professores são contra alguns aspetos da reforma, nomeadamente, a redução do número de horas de contacto, mas eles reconhecem que não reformularam o currículo para responder a um novo paradigma. Na verdade, eles colocam a maior parte da culpa em si mesmos e na sua incapacidade de trabalhar em equipa e de fazer escolhas sobre os conteúdos e como eles podem gerir o trabalho autónomo dos estudantes, em vez disso cada professor pegou o conteúdo do sua anterior disciplina e tentou adaptá-lo à nova disciplina.

Na verdade, um grande número de horas são de trabalho autónomo em cada unidade disciplinar e como podemos transferir para o trabalho autónomo o que antes era ensinado em sala de aula? [...] Podemos imaginar uma disciplina que antes tinha 60 horas, agora tem 30 ... temos que entender que o conteúdo tem que ser organizado de uma maneira diferente e a metodologia também. (Formador de professores EA10).

Parece que este processo não foi assumido no âmbito de uma comunidade de aprendizagem, mas sim como um processo que aconteceu dentro de cada campo disciplinar. Na verdade, a gestão do trabalho autónomo do aluno ainda é considerada um problema não resolvido.

Académicos ou práticos?

A formação inicial de professores e enfermeiros eram cursos profissionalizantes com uma forte ligação com o campo profissional. Ao longo do tempo os formadores de professores e de enfermeiros vêm lutando para dar-lhes um estatuto mais académico em relação aos cursos universitários. Bolonha dá-lhes um estatuto igual, reconhecendo-os como campos de pesquisa, esperando que os estudantes se tornem investigadores e desenvolvam investigações em áreas de seu interesse dentro do seu campo de trabalho. Contudo, tanto os formadores de professores como os de enfermeiros culpam a reforma para não preparar adequadamente os alunos para se tornarem profissionais e desenvolvê-los mais como académicos do que como práticos.

Os alunos sentem-se muito inseguros porque têm pouco contato com a prática. (Formador de Professores EA6).

Eu acho que os enfermeiros têm agora uma maior capacidade de produzir teoria, refletir, analisar, mas quando se trata de coleta de dados do paciente, fazer um plano de ajuda, para prestar o cuidado e avaliar o cuidado que eles estão menos preparados do que antes, porque eles não têm um modelo no ensino da clínica. (formador de Enfermeiros SB2).

Mesmo que os formadores de enfermeiros e professores lutem para dar ao ensino e à enfermagem um estatuto académico igual às outras ciências, continuam a percepcioná-las como profissões que estão altamente ligadas com a prática. Nesse sentido, os formadores de professores e de enfermeiros estão procurando encontrar um novo paradigma de profissionalismo que aspira a um conhecimento que vai além das dicotomias clássicas da teoria *versus* prática e académicos *versus* praticantes.

O currículo tem que ser redesenhado

Formadores de professores e enfermeiros expressam a necessidade de reformular os currículos, a fim de satisfazer as necessidades destas profissões. Eles sentem que o novo projeto tem que ser flexível, para responder a uma sociedade em mutação. Eles já têm algumas ideias sobre o que mudança deve ser, mas ao mesmo tempo eles pretendem um debate aberto entre todos os membros da comunidade a fim de encontrar respostas para as perguntas que todos os dias cruzam suas mentes.

Há alguma discrepância [...] é um programa que na minha opinião tem que ser mudado agora. (Formador de Enfermeiros SA8)

Temos que repensar a formação de professores - o que estrutura? O que temos que mudar? O que nós queremos? (Formador de Professores EA13)

Algumas conclusões

Considerando a recente reforma do ensino superior português (e europeu) o presente estudo procurou fazer uma análise em profundidade em duas escolas superiores de formação inicial de professores e de enfermeiros. Este estudo teve como objetivo compreender como os educadores mudaram suas imagens, valores e crenças sobre a formação de professores e de enfermeiros, a fim de lidar com esta reforma em termos de gestão dos currículos.

As principais conclusões mostram que a eficácia das reformas está intimamente ligada ao sentimento de mudança que é sentido pelos formadores. As reformas não podem simplesmente ser impostas aos formadores, sob risco de eles não atingirem as metas que foram projetadas porque os indivíduos se sentem excluídos das decisões e assumem o papel de meros executores (Lima, 1988). Na verdade, os resultados mostram que uma verdadeira mudança de paradigmas não foi alcançada. Apesar de a reforma exigir que o ensino superior se centre num paradigma de aprendizagem dos estudantes, os formadores ainda estão muito focados num paradigma de ensino centrado no seu próprio papel. Provavelmente, os educadores ainda trabalham muito isolados uns dos outros e, em grande parte centrados na sua disciplina. Interessante é o fato de os formadores não saberem como lidar com o trabalho autónomo dos estudantes e não terem instrumentos para avaliá-lo. Os formadores de professores tendem a culpar-se por isso, enquanto formadores de enfermeiros colocam a responsabilidade pela situação nos ombros de seus alunos. Lopes e Pereira (2012) sugerem que o currículo deve envolver os estudantes na vida escolar, através de atividades de aprendizagem formais e informais entre pares, e entre estudantes e formadores.

Esta reforma vem também sublinhar a dificuldade dos professores e enfermeiros se assumirem como profissionais e de definirem o lugar do ensino e da enfermagem na académica. No entanto, o ensino e a enfermagem são profissões multidimensionais, devido à complexidade das situações profissionais, a diversidade de contextos e, especialmente, o fato de ser profissões que são baseadas nas relações o que torna difícil dar-lhes uma identidade objetiva.

Como vimos antes, conceitos como “comunidades de aprendizagem”, “comunidades de prática”, “comunidades académicas” ou “ambiente de aprendizagem expansivo” podem ajudar na clarificação da sua identidade, uma vez que são constituídos de pessoas que compartilham um objetivo comum. Os professores colaboram uns com os outros, a fim de lucrar com as forças individuais, respeitando a diversidade de perspetivas. Subjacente a este conceito estão os escritos de Dewey (1938), que sublinham a natureza social da aprendizagem e de Vygotsky (1978), o construtivismo social, que incidem sobre a contribuição dos outros para o desenvolvimento do self.

O grande desafio está, possivelmente, em converter estas instituições em comunidades de trabalho onde todos os membros estão envolvidos nas decisões curriculares e na vida escolar. Estas são construídas com base em acordos entre os seus membros, sobre um conjunto de valores morais e éticos, através do diálogo reflexivo. Neste sentido, as “comunidades de aprendizagem” são também “comunidades de prática”, “comunidades académicas” ou “ambientes de aprendizagem expansiva”. É um processo social que integra a aprendizagem e a teoria, nas rotinas de prática (Campione e Brown, 1994).

Em suma, a reforma de Bolonha teve um impacto escasso na mudança da formação de professores e enfermeiros da educação, acima de tudo, porque foi um processo imposto, em vez de uma discussão aberta motivada por uma necessidade interior dentro de uma comunidade de aprendizagem. Lopes e Pereira

(2012) mencionam que a inovação pode ocorrer se os projetos institucionais envolverem os indivíduos comprometidos que desejam partilhar ideias e analisar os aspetos centrais do currículo e por isso entende a participação de todos, incluindo os estudantes.

Referências Bibliográficas

- Abreu, Wilson (2001). *Identidades, Formação E Trabalho: das Culturas Locais às Estratégias Identitárias dos Enfermeiros*. Lisboa: Educa.
- Adelman, Clifford (2008). The Bologna Club: What U.S. higher education can learn from a decade of European reconstruction? Retirado em fevereiro, 17. [http://www.ihep.org/assets/files/The Bologna Club.pdf](http://www.ihep.org/assets/files/The_Bologna_Club.pdf)
- Andrew, Nicola (2013). Redefinindo A Identidade Académica Na Enfermagem: Desafios Para O Século XXI. In Vera. Fartes, Telmo Caria, & Amélia. Lopes (Eds.). *Saber e Formação No Trabalho Profissional Relacional..* Salvador, BA: EDUFBA.
- Bevis, Olívia, & Watson, Jean (2003). *Uma Nova Pedagogia para a Enfermagem*. Loures: Lusociência.
- Boyd, Pete, Harris, Kim & Murray, Jean (2011). *Becoming a Teacher Educator: Guidelines for Induction*. 2nd ed. Bristol: Higher Education Academy. Retirado em fevereiro, 17. <http://escalate.ac.uk/downloads/8508.pdf>
- Brofenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Campione, Joseph, & Brown, Ann (1994). Guided Discovery In A Community of Learners. In *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, edited by K. McGilly, (pp. 229-272). Cambridge: MIT Press.
- Connelly, Michael, & Clandinin, Jean. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly* 21 (1): 145-158.
- Darling-Hammond, Linda & Bransford, John (2005). *Preparing Teachers For a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dias, Diana, Sá, Maria José & Machado-Taylor, Maria de Lourdes (2013). The Faculty Conjugated As Feminine: A Portrait of Portuguese Academia. *Journal of Further and Higher Education* 37(1), 21-37.
- Engestrom, Yrjö (2001). Expansive Learning at Work: Towards an Activity-Theoretical Reconceptualisation. *Journal of Education and Work* 14(1): 133-156.
- Feiman-Nemser, Sharon (1989). *Conceptual Orientations in Teacher Education*. Retirado em fevereiro, 17. <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip902.pdf>
- Flores, Maria Assunção (2011) .Curriculum of Initial Teacher Education in Portugal: New Contexts, Old Problems. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 37 (4): 461-470.

- Fuller, Alison, & Unwin, Lorna (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*. 16(4): 407-426.
- Goleman, Daniel (2007). *Trabalhar Com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Korthagen, Fred, Kessels, Jos, Lagerwerf, Bran & Wubbels, Theo (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Leonard, David & Straus, Scott (1997). Putting Your Company's Whole Brain to Work. *Harvard Business Review* 75 (4): 110-121.
- Leitão, Álvaro (2010). *Licenciatura Em 1º CEB Na ESEC: Uma Década A Formar Profissionais Reflexivos*. *exedra* 4: 49-63.
- Lima, Ilda (2010). *Formação Inicial: Metodologias Formativas Baseadas Em Experiências De Vida Ao Longo Das Quais Se Formam A Identidade Pessoal E A Identidade Profissional Em Enfermagem: Um Contributo Para Conhecer O Corpo Que Somos*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Lopes, Amélia (1999). Modos de trabalho pedagógico. A pedagogia da análise. In José alberto Correia (Ed.), *Formação de professores – da racionalidade instrumental à acção comunicacional* (pp. 47-58). Porto: Edições Asa.
- Lima, Licínio (1988). *Inovação E Mudança Em Educação De Adultos: Aspectos Organizacionais E De Política Educativa*. *Inovação e Mudança*. *Forum* 4: 55-73.
- Lopes, Amélia, Sousa, Cristina, Pereira, Fátima, Tormenta, Rafael, & Rocha, Rosália (2006). *Uma Revolução na Formação Inicial de Professores*. Porto: ProfEdições.
- Lopes, Amélia, & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*. 35(1), 17-38.
- Lunenbergh, Mieke, & Korthagen, Fred (2005). Breaking the Didactic Circle: A Study on Some Aspects of the Promotion of Student-Directed Learning by Teachers and Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education* 28 (1): 1-22.
- Magalhães, António (2008). Implementing The Bologna Process In Portugal: 'How Can We Know The Dance From The Dancer?' Retirado em fevereiro, 17 <http://globalhighered.wordpress.com/2008/02/17/some-considerations-on-the-implementation>
- Pereira, Aurora (2005). *Comunicação De Más Notícias Em Saúde E Gestão Do Luto. Contributos Para A Formação Em Enfermagem*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ribeiro, Agostinho (2007). Jovem Adulto Em Desenvolvimento E Formação. In Amélia Lopes (Ed.). *De Uma Escola À Outra: Temas Para Pensar A Formação Inicial De Professores*, (pp. 63-72). Porto: Afrontamento/CIE.

- Sanders, Ross, & Dunn, John. (2010). The Bologna Accord: A Model of Cooperation and Coordination. *Quest* 62 (1): 92–105.
- Sousa, Cristina (2011). Identidade, formação inicial, e profissão docente: percepções de professores de turma e de professores de disciplina. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Struyven, Katrien, & De Meyst, Marijke (2010). Competence-Based Teacher Education: Illusion or Reality? An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students' Points of View. *Teaching and teacher education*, 26: 1495-1510.
- Veiga, Amélia, & Amaral, Alberto (2008). Survey on the Implementation of The Bologna Process In Portugal. Retirado em fevereiro, 17 <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-008-9132-6/fulltext.html>
- Vygotski, Lev (1978). *Mind in Society*. Cambridge: M.A.: Harvard University Press.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning And Identity*. Cambridge University Press.
- Zeichner, Keneth (1987). Preparing Reflective Teachers: An Overview Of Instructional Strategies Which Have Been Employed In Preservice Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5):565-575.

Condições de trabalho docente no ensino superior, na perspectiva de professores

Alvanize Valente Fernandes Ferenc; Andreza Cristina de Souza Paula; Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva; Rita de Cássia de Alcântara Braúna; Pâmela das Graças Martins de Mello; Ana Carolina Pessoa Brandão Batista; Claudete de Freitas da Silva⁴¹⁰

Resumo

Estudos (OLIVEIRA et al, 2002; OLIVEIRA, 2004; LUDKE; BOING; 2004; BOSI, 2007 e FERRAZ, 2008) indicam que, atualmente, há um ressurgimento das pesquisas sobre trabalho docente, mas, a despeito disso, ainda se percebe a ausência de investigações sobre as condições em que esse trabalho se desenvolve, a rotina do trabalho acadêmico, no contexto da universidade pública (BATISTA; FERENC; BRAÚNA; 2012). Nesse sentido, pesquisar sobre as condições de trabalho docente na universidade pública contemporânea se mostra como um objeto de estudos de relevância política e social, em uma conjuntura de reestruturação da universidade pública brasileira e de mudanças na própria carreira docente. Frente a essa situação, vimos desenvolvendo pesquisas que tratam das condições de trabalho docente. Trazemos à discussão o conteúdo da pesquisa que teve por objetivo analisar as condições de trabalho docente em cinco universidades públicas do Estado de Minas Gerais, Brasil, explorando os processos de intensificação e precarização desse trabalho e sua implicação nas ações de desenvolvimento profissional impetradas pelos professores. Um dos instrumentos de investigação utilizados foi o questionário respondido por 28 professores das instituições mineiras. Os dados da pesquisa evidenciaram que os professores universitários têm percebido, dentre outros aspectos, os efeitos das transformações na educação superior pública brasileira, destacando os desdobramentos das políticas de expansão da universidade, em especial, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que não vem acompanhado de ações relativas à qualidade do ensino fundamental e médio; a incidência dos processos de intensificação das condições efetivas de trabalho, representadas, principalmente, pela sobrecarga contínua de trabalho e mais presente na atividade de pesquisa, devido à pressão e a cobrança que acompanham tal atividade, provenientes de órgãos de fomento e comissões de pós-graduação; a precarização do trabalho docente, mais evidente na atividade de ensino, uma vez que esse processo é associado à elevada carga horária, ao aumento do número de alunos nas salas de aula, a falta de laboratórios e de técnicos, a estagnação do salário e a contratação de professores substitutos. Em suma, este recorte de estudo no contexto de universidades públicas mineiras, nos permite inferir sobre condições de trabalho docente na universidade pública brasileira, contemporânea, frente aos movimentos de expansão dessa instituição e seus efeitos no cotidiano acadêmico, marcado pelo adoecimento docente, pela precarização das condições de trabalho, intensificação desse trabalho, produtivismo e falta de “profissionalização da gestão pública”, evidenciada pela incapacidade de gerenciamento de recursos públicos.

⁴¹⁰ Universidade Federal de Pelotas- Brasil

1- Introdução

Estudos (OLIVEIRA et al., 2002; OLIVEIRA, 2004; LUDKE; BOING; 2010; BOSI, 2007 e FERRAZ, 2008) evidenciam o atual ressurgimento das pesquisas sobre trabalho docente, no entanto, ainda se percebe a ausência de investigações sobre as condições em que esse trabalho se desenvolve, a rotina do trabalho acadêmico, no contexto da universidade pública, o que foi constatado, também, no estudo feito por Batista (2013).

Nesse sentido, as condições de trabalho docente na universidade pública contemporânea se delineiam como um objeto de estudos de relevância política e social, em um contexto de reestruturação dessa instituição e de mudanças na própria carreira docente. Frente a essa situação, trazemos à discussão, nesse artigo, parte da pesquisa que teve por objetivo analisar as condições de trabalho docente em universidades públicas, com ênfase nos processos de intensificação e precarização desse trabalho e sua implicação nas ações de desenvolvimento profissional impetradas pelos professores.

A pesquisa foi desenvolvida em cinco universidades públicas do Estado de Minas Gerais, Brasil, a saber: UFV; UFMG; UFJF; UFOP e UFSJ. E para a coleta de dados utilizamos um questionário abarcando aspectos inerentes à rotina dos docentes universitários, principalmente, sobre suas condições de trabalho. Tivemos 28 questionários respondidos de um total de 161 enviados. Os profissionais fazem parte do corpo docente efetivo das universidades, vinculados a cursos de graduação e/ ou programas de pós-graduação e se encontrando nos cinco primeiros anos de experiência profissional.

Os dados dos questionários aplicados aos docentes, tanto pelo contato direto, quanto via email (questionário online) foram organizados separadamente, por instituição. De todos os questionários enviados, na UFV, em seus três campi, tivemos um total de 15 questionários respondidos; na UFJF tivemos 4 questionários; na UFOP, 4 questionários; na UFSJ foram 3 questionários e na UFMG foram 2 questionários. Orientando-nos pela análise de conteúdo (FRANCO, 2005) e com o apoio do software NVivo 9, organizamos os dados por agrupamentos.

2 - Universidade pública e condições de trabalho docente

A universidade pública brasileira vem passando por sucessivas mudanças no âmbito de sua ação e representação social e estrutura de ensino, em um processo de reorganização constante às demandas da sociedade, principalmente, a partir dos anos de 1990. Estudos (CASTANHO, 2000; CHAUÍ, 2001; DIAS SOBRINHO, 2001; SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2001; MAUÉS, 2008) evidenciam preocupações em relação aos novos objetivos e funções da universidade pública, temas como a integração entre pesquisa e ensino, a eficiência, a qualidade, a competitividade e a equidade dos sistemas, o impacto da mundialização do capital nos planos e programas, o financiamento da educação superior, e as relações das universidades públicas com o Estado e com o setor produtivo, têm explicitado aspectos do contexto atual da universidade pública, apontando a necessidade de novas reflexões sobre o papel desta instituição.

Em crítica a esse contexto, Dias Sobrinho (2001, p. 161) reitera: “é preciso que os sistemas universitários se esforcem para obterem maior eficiência e respostas às demandas do mercado com o mínimo desperdício e o menor custo”. Relacionando este quadro às condições de trabalho docente universitário, temos o que se denomina de “produtivismo acadêmico” (MAUÉS, 2008, p.10).

A cultura produtivista aplicada à lógica acadêmica interfere diretamente, nas condições de trabalho do docente universitário. Assim, faz-se importante tratarmos de aspectos relativos à relação entre educação, trabalho e reformas educacionais e sociopolíticas. As condições que regem o trabalho docente, a partir da subordinação do processo educacional aos pré-requisitos do mercado, fazem com que o professor incorpore em sua rotina fatores como estagnação salarial, aumento excessivo da carga horária, pressões por publicações, entre outros fatores.

Na atual conjuntura da globalização econômica e de suas reformas e políticas neoliberais, que passam pela modernização da economia, as políticas sociais têm sido reconfiguradas e associadas a profundas mudanças no mundo do trabalho. No âmbito da educação, as determinações do processo de trabalho capitalista na contemporaneidade se refletem como precarização do trabalho docente, de modo específico na universidade pública. Dessa forma, a educação, especificamente no caso da universidade pública, fica exposta a critérios de eficiência e eficácia, seguindo os interesses do mercado, onde o professor tem suas condições de trabalho precarizadas. Na busca incessante pelo lucro, essa dinâmica se manifesta na potencialização da produtividade do trabalhador docente, que tem seu trabalho intensificado e a custos cada vez menores, assim como na precarização das condições necessárias a realização do mesmo.

As mudanças estruturais por quais passa a universidade alicerçam as mudanças ocorridas no trabalho docente. Portanto é em um quadro marcado por exigências em relação à própria qualificação e competência, de flexibilização e intensificação de demandas de serviço que o docente tem exercido seu trabalho.

Zabalza (2004) afirma que os docentes universitários tiveram ampliadas as suas funções tradicionais, sofrendo exigências por maiores esforços no planejamento, no projeto e na elaboração das propostas docentes, principalmente, devido a maior demanda de alunos, além de conviver com o aumento da burocratização do ensino, entre outras mudanças. Esses aspectos demonstram como a docência universitária ficou ainda mais complexa.

Bosi (2007) alerta sobre o impacto ideológico de uma ressocialização dos docentes com base num padrão produtivista, denominado de “cultura do desempenho”, onde o trabalho é constantemente avaliado, classificado e hierarquizado a partir dos diversos sistemas de avaliação intra e extra institucionais, que redefinem os modos de trabalho e as relações dos docentes com suas atividades cotidianas, aumentando cada vez mais a produção do trabalho docente em extensão e intensidade.

O ritmo acelerado a que os docentes universitários são submetidos, aliado às burocracias e exigências do mercado põem em risco sua capacidade intelectual. Waters (2006) apud Bianchetti e Machado (2007, p.12) afirma que “temos cada vez mais trabalhadores estressados e melancólicos sofrendo de depressão e insônia”. Complementa dizendo sobre o trabalho docente que “[...] a profissão vem se configurando como de alto risco para a saúde física e mental e permeabilizando perigosamente as fronteiras entre a vida privada e profissional”. Neste sentido, se justifica a problematização das condições de desenvolvimento do trabalho docente universitário, trazendo ao debate o que nos disseram os participantes da pesquisa.

3 - Universidade pública, avaliação e condições de trabalho

A luz do aporte teórico relacionado na seção anterior, discutiremos os dados produzidos no contexto da pesquisa. Problematisamos questões relativas à situação atual da universidade pública brasileira e as mudanças significativas por que passou essa instituição a partir da década de 1990; os processos de avaliação do trabalho docente, considerando as políticas avaliativas intra e extra institucionais; as condições de trabalho docente frente à lógica produtivista; e sobre os processos de intensificação e as formas de organização deste trabalho.

Perguntamos aos participantes da pesquisa suas percepções sobre as mudanças por que tem passado a universidade pública, especialmente a partir da década de 1990, e de que maneira tais mudanças interferem sobre seu trabalho. Dos 28 professores participantes da pesquisa, 26 afirmam perceber as mudanças na universidade pública, destacando que estas têm se dado por diversas vias, como: expansão da universidade, especialmente após a implantação do REUNI, marcado pela massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes; crescente escassez dos recursos financeiros e consequente ampliação da busca por recursos externos; pressão por publicações impostas pelos editais dos órgãos de fomento a pesquisa; ou ainda, aumento do número de funcionários terceirizados, falta de recursos institucionais, como laboratórios para aulas práticas.

Um docente iniciante na docência no ensino superior público, afirmou:

Sim, principalmente no último triênio da década de 90, transformações de certa forma negativas. Apesar de termos um direcionamento político com interesse na formação no ensino superior de mais cidadãos, há sérios problemas na Educação Básica que estão levando a uma adequação das próprias Instituições de Ensino Superior que busquem um nivelamento ou até mesmo apoio a estes estudantes com dificuldades básicas como interpretação, raciocínio lógico, crítico, capacidade de abstração e interconexão, dentre outras. Assim, a organização das aulas e dinâmicas adotadas nas disciplinas que leciono são diferentes, buscam de certa forma minimizar algumas das deficiências dos alunos (DOCENTE/ HUMANAS/ GRADUAÇÃO/ UFV)

O docente ao analisar as mudanças na universidade pública, destaca os desdobramentos das mudanças ocorridas no final da década de 1990, critica o modelo de expansão da universidade, por acreditar que a expansão vem sendo executada desacompanhada de um investimento no nível da Educação Básica, o que ele afirma ter resultado na queda de qualidade no perfil discente.

Analisando o contexto Zabalza (2004) relaciona o novo perfil dos alunos universitários ao atual processo de massificação do ensino superior, que na sua perspectiva é o fenômeno mais representativo das mudanças na universidade, quadro que também pode ser identificado na universidade brasileira. Esse novo perfil discente que compõe o cenário universitário, contribui para a intensificação do trabalho docente, visto que o professor universitário precisa reorganizar seu trabalho conforme as demandas providas desse novo perfil de estudantes cada vez mais heterogêneos, especialmente, em relação à preparação acadêmica.

A expansão da universidade pública foi indicada pelos docentes, como um dos aspectos que compõe suas transformações, com destaque para o REUNI. Sguissardi e Silva Júnior (2001) alertam que entre as mudanças nesta instituição, está a sua dependência dos recursos provenientes do setor produtivo, por meio da prestação de serviços e assessorias e ao próprio Estado, de acordo com os contratos de gestão.

Neste contexto se insere o REUNI. O programa estabelece duas metas globais que materializam seus objetivos: a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos graduação em cursos presenciais por professor para 18, em um período de 5 anos, sendo o MEC o responsável por calcular os indicadores. O REUNI propõe uma expansão de vagas nas universidades federais, desconsiderando os déficits anteriormente acumulados nos orçamentos de custeio e pessoal e oferecendo um aporte financeiro de até 20% de recursos do MEC.

Sobre o REUNI, uma docente afirma:

A mais impactante é o REUNI. Sem ele, o campus onde trabalho não existiria e, muito provavelmente, eu ainda seria professora de educação básica. O REUNI tem proporcionado a expansão do acesso não só de estudantes, mas também de um grande contingente de professores. E esse acesso tem se dado de forma muito desorganizada. Está aí a greve para denunciar a penúria estrutural da expansão universitária. Professores, estudantes e técnicos administrativos em greve. Poderia haver incidência mais contundente? (DOCENTE 2/HUMANAS/GRADUAÇÃO – UFSJ).

Esta análise demonstra a importância do REUNI como uma política de expansão do ensino superior tanto para alunos, quanto para professores. Entretanto, critica o modo como essa expansão tem se dado. Este entendimento corrobora com Lima (2008), que indica que a expansão do ensino superior nas IFES se dará mediante o aprofundamento do trabalho docente. Para Lima (2008):

Na aparência, o Programa REUNI fortalece a universidade pública, especialmente as universidades federais, viabilizando a ampliação do acesso à educação superior. Em sua essência, o REUNI cria as condições objetivas para a precarização do trabalho docente, tanto dos substitutos como dos professores em regime integral e dedicação exclusiva (LIMA, 2008, p. 75).

Pode-se verificar que o aprofundamento do trabalho docente tem ocorrido via precarização das condições de desenvolvimento desse trabalho, considerando que é consenso entre os pesquisadores, o fato de que, mesmo que com o aumento no número de concursos para docentes, ainda assim, seria insuficiente diante da expansão do número de estudantes, frente à meta de elevar para 18 a relação professor/aluno. “Fica evidente que o número de vagas docentes não corresponde ao necessário para a expansão e reestruturação operada pelo REUNI, como denunciam o movimento estudantil e sindical (LIMA, 2011, p. 100)”.

A pesquisa nos permite inferir que a maioria dos professores reconhecem as incidências negativas das transformações da universidade pública sobre suas condições de trabalho e na prática docente. Entretanto, 2 (dois) dos professores fizeram análises diferentes, para a mesma questão, em relação aos outros 26 (vinte e seis) professores. Um destacou a face positiva das transformações e afirma:

Terminei a graduação na UFV em 1990. Hoje vejo uma grande diferença no curso de [o professor cita o nome do curso]. Acho que melhorou demais. O estágio dos estudantes é mais significativo e procuramos preparar professores para trabalhar com escolas reais, não ideais. O ensino de [o professor cita sua área de atuação] também é mais voltado para a realidade. Além disso, são muitas as possibilidades que os estudantes têm de intercâmbio. Isso ajuda muito! (DOCENTE 6/HUMANAS/GRADUAÇÃO/UFV).

Ressaltamos que a análise deste docente compreende a sua área de atuação, onde ele destaca melhorias em relação a estágios dos alunos e a possibilidades de intercâmbio. Ainda sim, denota uma visão

diferenciada dos demais professores, que indicaram aspectos negativos das mudanças na universidade pública. Outra docente, afirmou não notar as mudanças na universidade pública, e justificou sua posição com o fato de ser iniciante na docência superior pública, acreditando ser incapaz de emitir análises a esse respeito.

A discussão sobre as condições trabalho do docente no contexto universitário envolve termos como “intensificação” do trabalho docente, ou seja, a questão da transformação de uma sobrecarga temporária de trabalho em sobrecarga contínua. Desse modo, perguntou-se aos docentes que aspectos eles identificam em seu trabalho que possam representar esse processo. Pedimos que indicassem os aspectos mais representativos do processo de intensificação, a partir de uma relação de opções, a saber: o aumento do número de alunos nas salas de aula; adensamento da carga horária de ensino; orientação de estudantes para produção de trabalhos científicos; orientação de estudantes para produção de trabalhos acadêmicos; correção de trabalhos e provas; desenvolvimento de pesquisas; produção de artigos para publicação; desenvolvimento de projetos de extensão, e a participação em comissões e conselhos.

A atividade de participação em comissões e conselhos foi marcada por 27 docentes como um fator de intensificação. Um professor sinalizou este aspecto como o único a intensificar seu trabalho.

Destacamos também, a resposta de uma das docentes, que tem três anos de experiência na universidade pública. Questionada sobre que atividades e aspectos identifica em seu trabalho como processo de intensificação, faz menção as condições de trabalho na universidade e a lógica do produtivismo, afirmando:

[...] São vários fatores a prejudicar a qualidade do trabalho na universidade. A questão salarial é grave, mas não é o pior aspecto da questão (...) A era da “latessização” tem sido um dos elementos de pressão mais funestos: o que produzir? como produzir? para que produzir? Chegamos ao absurdo de o bom professor ser aquele sujeito que nunca tem tempo de preparar aulas (às vezes, sequer de lecioná-las!) ou atender estudantes de graduação com dificuldades em suas disciplinas porque TEM que ficar tanto tempo desenvolvendo uma pesquisa para publicar tantos artigos, registrar patentes, participar de várias comissões etc, etc, etc. O papel do professor se perde nas demandas administrativas e do “pesquisador”, como se fosse mesmo necessário dicotomizar quem produz o conhecimento de quem realiza o ensino do conhecimento que a universidade deveria produzir (DOCENTE 11/ HUMANAS/ GRADUAÇÃO - UFV).

Nessa razão, pode-se inferir que a “cultura do desempenho” atrelada à lógica produtivismo endossa a perda da autonomia intelectual, uma vez que, o trabalho docente está cada vez mais subordinado à lógica do capital. Esse processo tem seu paralelo no direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica, já que são esses editais que definem os “rumos” da pesquisa na universidade (SANTOS, 2004).

A orientação de estudantes para produção de trabalhos científicos e ou acadêmicos foi sinalizada por 17 (dezessete) docentes, a produção de artigos para publicação e a questão da correção de trabalhos e provas foram destacadas por 10 (dez) docentes. O aumento do número de alunos em sala de aula e o adensamento da carga horária de ensino foi indicada por 9 (nove) e 7 (sete) docentes, respectivamente. Destacado como de menor impacto para intensificação do trabalho, tivemos o desenvolvimento de projetos de extensão, aspecto citado por apenas 3(três) docentes.

Seguidos os aspectos de intensificação, perguntou-se aos professores sobre que alternativas utilizam frente aos mesmos. Entre as respostas destacamos:

Optei por orientar poucos alunos, mas com dedicação e qualidade. Vou demorar mais para produzir, mas sofrerei menos com o processo. Em turmas muito grandes (este semestre tenho turmas de 80 alunos), deixo meus alunos fazerem as provas em casa. [...] Quando estou sobrecarregada, simplesmente me recuso a participar de comissões. Jamais me candidato a conselhos. Não tenho perfil para conselhos superiores e como sou de ciência básica num campus de engenharia, minha opinião não é considerada importante, logo também deixei de participar de colegiados” (DOCENTE 1/ EXATAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFSJ).

As alternativas de enfrentamento à intensificação do trabalho dos docentes, nos remete ao estudo de Bosi (2007), sobre a precarização do trabalho docente na universidade pública brasileira, este alerta sobre o papel do CNPq e das fundações estaduais de pesquisa. Para o autor, estes órgãos têm, cada vez mais, convertido seus recursos para perfis de pesquisas que potencializam a reprodução do capital, numa dinâmica que interfere na rotina docente, que precisa se adequar a esse modelo de produção, tendo que lidar com o fato de que os meios de produção acadêmica são concentrados e disponibilizados para áreas que conseguem inverter produção científica acadêmica em capital.

Os docentes são unânimes ao dizer que o processo de intensificação é mais evidente na atividade de pesquisa, e enfatizam a pressão e a cobrança que acompanha o trabalho de pesquisa, provenientes dos órgãos de fomento e comissões de pós-graduação.

A lógica produtivista, que passa pela busca do financiamento transforma o docente-pesquisador num empreendedor, levando-o a adequar sua produção intelectual aos editais, restringindo temas e metodologias a serem adotados (SILVA, 2008). Essas acomodações podem ser mais ou menos distantes das expectativas originais do pesquisador, mas, certamente exigem uma intensificação considerável do seu trabalho, particularmente na pós-graduação.

Destacamos o estudo de Ferenc e Mizukami (2008, p.119), que relacionam a intensificação do trabalho docente às mudanças na universidade pública brasileira. As autoras afirmam:

Essas mudanças dizem respeito, também, à própria sobrevivência da universidade pública, que necessita de recursos para a sua manutenção e expansão institucional; precisa aumentar a sua produtividade, o que inclui a exigência da produtividade de seus docentes, materializada, por exemplo, pela corrida desenfreada aos órgãos financiadores, a submissão de projetos a diversos órgãos, quase que simultaneamente, o que contribui para a intensificação do trabalho docente, cotidianamente.

Neste quadro, consideramos importante analisar as formas de avaliação do trabalho docente universitário. Perguntamos aos docentes como as ações políticas de avaliação intra e extra institucionais interferem no desenvolvimento de seu trabalho, e que critérios devem orientar esta avaliação. Todos os docentes concordam sobre a importância do processo avaliativo do trabalho docente, destes alguns apontaram vertentes e critérios diferenciados para este processo.

Nesta questão, surge como demanda o desnívelamento na valorização entre as atividades de pesquisa, de ensino e de extensão, com a pesquisa ocupando uma área privilegiada em relação às outras áreas, o que pode ser visualizado na resposta de um dos docentes:

salários devem ser pagos de acordo com processos de avaliação do trabalho executado. Quem não trabalha não deve receber. Quem se dedica a apenas um dos campos – pesquisa, ensino ou extensão –

deve receber menos do que aquele que se dedica a estas atividades de forma articulada (DOCENTE 6/HUMANAS/ GRADUAÇÃO – UFV).

A análise deste docente nos remete a tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão, considerando a caracterização de “universidade” como a indissociabilidade entre essas três atividades. Para o docente, a avaliação do trabalho docente deveria ter como base o que cada professor desenvolve nesses três âmbitos.

Ainda sobre a avaliação, um professor destacou a importância de que esta considere o processo de trabalho e não somente os resultados, afastando-se da lógica do capital e se dedicando aos interesses dos processos educativos, ele afirma: “não compreendo avaliação apartada do processo de aprendizagem, da formação” (DOCENTE 1/ HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFJF).

As cobranças feitas aos docentes e as práticas avaliativas a que estão expostos, em termos de produtividade revelam o atual contexto da universidade pública (FERENC; MIZUKAMI, 2008), demonstrando a subordinação de sua autonomia financeira ao setor produtivo, e a avaliação do trabalho docente revela este contexto a partir da implantação de um modelo avaliativo que relaciona avaliação e fomento, em uma dinâmica onde os resultados determinam a concessão de recursos à instituição e ao próprio docente para o desenvolvimento de pesquisas.

Sobre a avaliação extra institucional do trabalho docente, um docente indicou a importância de se “criar um sistema de avaliação que conjugue esforços internos e externos” (Docente 8/ Humanas/Graduação – UFV), haja vista que atualmente se tem na universidade pública brasileira um sistema de avaliação único para realidades heterogêneas, como as que caracterizam as áreas de conhecimento e as regiões do Brasil (BIANCHETTI, 2007).

Os docentes foram questionados se entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e funções administrativas que compõem a rotina docente, eles consideravam alguma como mais relevante em relação às demais e por qual motivo. Analisando as respostas, identificamos diversos aspectos, a saber: 4 (quatro) professores afirmaram ser o ensino a atividade mais importante no meio acadêmico. Sobre isso, uma docente afirma que o ensino é a atividade mais importante, por ser esta prática a justificativa da existência da instituição universitária (Docente 1/HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFMG). Alguns destacaram outros motivos para considerar a atividade de ensino a de maior relevância, destacamos:

Entendo que, na minha área, a docência é mais relevante de todas, pois alimenta as pesquisas que desenvolvo e traz desdobramentos para todas as demais ações. O ensino, seja na graduação ou na pós, me coloca em contato com o cotidiano da ação docente, com as pessoas em formação e me situa como sujeito em formação tb.. Isso tudo me oferece pistas e possibilidades para pesquisas, me instiga, me mobiliza. Além disso, é por meio do ensino que também dou vida ao meu grupo de pesquisa, é principalmente por meio desta ação docente que chegam os bolsistas de IC, interessados em estudar comigo etc...(DOCENTE 1/ HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFJF)

A análise revela a importância da efetiva indissociabilidade entre os âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, considerando a retroalimentação entre as atividades, onde o ensino possibilita a vivência do cotidiano docente, oferecendo demandas para pesquisas, que podem ser desenvolvidas por extensão, onde a universidade contribui com a comunidade, em um processo que novamente realimentará a ação docente.

Os outros 24 (vinte e quatro) docentes afirmam que não há, ou que não deve haver diferença de importância entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, verificou-se justificativas diversas entre os docentes que compartilham dessa opinião. Sobre essa questão, um professor afirma “todas são importantes para o professor universitário, entretanto, algumas infelizmente não são valorizadas no meio acadêmico como outras” (DOCENTE 15/ EXATAS/PÓS-GRADUAÇÃO – UFV).

Ainda neste sentido, outro docente, responde retomando o aspecto da tríade universitária. Ele afirma:

Nenhum tipo de atividade deveria se sobrepor às demais, se a universidade fosse de fato uma instituição caracterizada pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. No entanto, não é isso o que tem feito no Brasil. E isso tem muito a ver com as vocações regionais e com o perfil de cada IFES, o que incide diretamente nas expectativas da sociedade com relação ao nosso trabalho (serviço?). Os estudantes esperam que sejamos excelentes no ensino. As empresas e alguns setores governamentais exigem que avancemos na pesquisa. Algumas comunidades demandam diversas ações extensionistas. Como equilibrar demandas tão diferenciadas? Aí está um dos grandes desafios da educação superior contemporânea (DOCENTE 11/HUMANAS/ GRADUAÇÃO – UFV).

Esta crítica nos remete a discussão sobre os diferentes perfis das universidades públicas brasileiras, sendo que o perfil ou “natureza” da universidade interfere diretamente no desenvolvimento do trabalho docente. De acordo Pereira (2000, p. 184) “o campo acadêmico, ou campo universitário, como outros campos simbólicos, é um campo de luta onde se opõem interesses de ordem simbólica”. Corroborando com esse raciocínio, Ferenc e Mizukami (2008, p. 120) afirmam haver “uma situação de menor status acadêmico dentro das universidades em termos de licenciaturas”.

Sobre a relação entre os âmbitos de ensino, pesquisa e extensão no trabalho, outro docente destaca a importância da atividade de extensão, e afirmou acreditar que:

(...) a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão são o melhor caminho para o alcance de resultados efetivos no processo de formação. Infelizmente, dado o quadro atual de desvalorização das atividades de extensão, acredito que o mais importante atualmente seria investir recursos financeiros e apoio institucional nas atividades de extensão (DOCENTE 6/ HUMANAS/ GRADUAÇÃO – UFV).

Visualizamos no depoimento do professor, uma crítica a desvalorização das atividades de extensão em relação às atividades de ensino e pesquisa. Para ele, é necessária uma demanda de investimentos neste âmbito da prática docente, cabe ressaltar que a extensão é a atividade acadêmica de retorno mais incisivo sobre a comunidade fora dos “muros” da universidade.

Contudo, mesmo reconhecendo a importância de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário, os docentes reconhecem, principalmente, via avaliação do trabalho docente, a existência de uma maior valorização das atividades vinculadas ao âmbito da pesquisa.

Ponderando a relação entre os âmbitos de ensino, pesquisa e extensão no cenário universitário público contemporâneo e as condições de trabalho, questionamos os professores se em suas instituições de trabalho eles têm disponibilidade e incentivo para investir na sua formação para o exercício da docência, especificamente, para o exercício de ensinar, considerando a existência de uma maior valorização da atividade de pesquisa no âmbito acadêmico. Entre os professores das cinco universidades pesquisadas,

tivemos respostas diferenciadas, em alguns casos em se tratando da mesma instituição, como no caso dos professores da UFV, o que pode ser visto em algumas respostas a seguir:

Sim. Minha IES é muito especial em promover esse processo. Os cursos de formação e conjunto de atividades no departamento tem ajudado muito nisso. (DOCENTE 1/ HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFV)

Não. O ensino é atividade menor. Mais valor as atividades de pesquisa. (DOCENTE 10/ HUMANAS/ GRADUAÇÃO – UFV).

Dos 15 professores respondentes desta instituição, dez acreditam que há incentivo por parte da UFV. Alegam que há oportunidade de fazer pós-doutorado e, valorizam ações promovidas pelos seus respectivos departamentos, estes docentes também indicam uma maior valorização da pesquisa por parte da UFV. Assim, o incentivo ao aprimoramento da formação passa a não significar exatamente uma melhoria na qualidade do trabalho de ensino, mas sim, uma possibilidade de ampliação dos espaços de pesquisa.

Neste contexto, o incentivo à pesquisa e não ao ensino, é apontado por um dos docentes de outra instituição pesquisada que afirma:

Para o incentivo à formação sim. Para o incentivo a ensinar não. A questão do ensino está interligada a experiência docente, nesse sentido a capacitação se tornou o principal eixo para se pensar os fundamentos da pesquisa, o ensino acontece pela práxis. (DOCENTE 2/ HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO –UFOP)

Ainda sobre o incentivo da instituição de trabalho para a formação para o exercício de ensinar, uma professora, que possui experiência de trabalho em duas universidades públicas, afirmou que na sua instituição: “não há incentivo e que as atividades de ensino são totalmente desqualificadas”. Isso vem reforçar a tese do maior valor atribuído às atividades de pesquisa em relação às de ensino. Pode-se perceber uma pressão sobre os professores para que sejam continuamente produtivos e eficientes em relação à pesquisa, condicionando o trabalho universitário a uma lógica competitiva e mercadológica (MAUÉS, 2008).

Ainda em relação à disponibilidade e incentivo para investir na sua formação para o exercício da docência, 3 (três) professores que afirmaram não obter apoio de suas instituições de trabalho, justificaram porque isso não ocorre, os motivos envolvem a disponibilidade de liberação da instituição desacompanhada de auxílio financeiro; transtornos no calendário e cronograma das disciplinas; escassez de professores para substituição no quadro docente, ocasionando a não liberação de professores para processos de formação; e o excessivo incentivo e cobranças para publicações de pesquisas, em detrimento do incentivo para a formação para o ensino.

Em relação à prática de trabalho em parceria, os docentes das universidades pesquisadas foram unânimes ao dizer que realizam trabalhos em parceria com seus colegas. As atividades desenvolvidas envolvem projetos de pesquisa, trabalhos interdisciplinares, grupos de pesquisa, grupos de estudo, disciplinas compartilhadas, projetos de extensão, organização de seminários e encontros acadêmicos e, produções científicas. As atividades são combinadas entre professores de um mesmo departamento, entre departamentos, e até entre instituições universitárias diferentes, do Brasil e de outros países.

Cabe destacar que os docentes elencaram também alguns entraves para a realização de trabalhos em parceria. Sobre isso, destacamos a resposta de um docente que afirma:

[...] Mais uma vez temos entraves: os projetos em parceria só são aceitos pelas agências de fomento no nome de um coordenador...como podemos fazer parcerias, trabalhar efetivamente colaborativamente com este tipo de política individualista? O MEC ainda não acordou – as agências de fomento tb não – para o sentido e significado real de parceria e colaboração! (DOCENTE 1/ HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFJF).

É válido ressaltar, que a intensificação do trabalho pode levar à persistência da cultura do individualismo entre os docentes, já que envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo torna-se difícil à produção coletiva de conhecimento. O processo de intensificação contribui, devido à falta de tempo, para a diminuição, ou mesmo, a não participação do professor em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como sindicatos, associações, ou mesmo, grupos de estudos entre colegas de trabalho. Hargreaves (1998, p. 135) argumenta que,

Um dos fatores mais consistentemente mencionados como obstáculo à eliminação deste individualismo e ao desenvolvimento de relações de trabalho de maior colaboração tem sido a escassez de tempo para os docentes se reunirem, planejarem ajudarem-se uns aos outros e discutirem questões durante o dia escolar normal.

O quadro que configura o trabalho docente na universidade pública atual tem estabelecido uma forma de convivência entre os docentes, baseada na competitividade para produção em grande escala. O individualismo entre eles é cada vez maior, o que dificulta um convívio alicerçado na cooperação docente. Contudo, percebemos que mesmo frente a todos os entraves os docentes buscam alternativas de enfrentamento a essa realidade, desenvolvendo suas atividades, ainda em colaboração com seus pares.

Este recorte de estudo, no contexto de universidades públicas brasileiras, nos fornece pistas sobre condições do trabalho docente universitário, frente aos movimentos de expansão dessa instituição e seus efeitos no cotidiano acadêmico, marcado pelo adoecimento docente, pela precarização e intensificação das condições de trabalho, pela lógica do produtivismo, entre outros aspectos.

6 - Referências bibliográficas

- Batista, A. C. P. B. Análise das condições de trabalho docente na Universidade pública frente ao Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI), 2013, 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.
- Bianchetti, L., & Machado, A. M. N. (2007). Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED . Retirado em julho 29, 2011 de www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf .
- Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educação & Sociedade, vol.28, nº 101. Retirado em fevereiro 20, 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000400012&script=sci_abstract&lng=e.
- Castanho, S. E. M. (2000) A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: Veiga, I. P. A, Castanho, M. E. L. M. (Orgs.). Pedagogia Universitária: a aula em foco (pp. 13-48). Campinas – SP: Papirus,.

- Catani, A. M. & Oliveira, J. F. de (2002). A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: Trindade (Org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Chauí, M. (2001). A universidade em ruínas. In: Trindade (Org.). Universidade em ruínas: na república dos professores (pp. 211-222). Petrópolis- RJ: Vozes.
- Ferenc, A. V. F; Mizukami, M. G. M. (2008). Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. Universidade & Sociedade, nº 41, 117-131.
- Ferraz, C. L. (2008). Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. Universidade & Sociedade, nº 41, 9-19.
- Franco, M. L. P. B. (2005). Análise de conteúdo. Brasília: Líber Livro.
- Hargreaves, A. (1998). A intensificação: o trabalho dos professores- melhor ou pior. In: Os professores em tempo de mudança. São Paulo: Mc Graw – Hill.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.) Vida de professores (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Júnior, J. dos R. S.; Sguissardi, V.; Silva, E. P. (2010) Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. Universidade e Sociedade, nº 45, 9-25.
- Leda, D. B. (2006) Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: Anais da 29ª Reunião anual da ANPEd, Rio de Janeiro: ANPEd.
- Lima, K. (2008). REUNI e Banco de Professor Equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. Universidade & Sociedade. Brasília: ANDES-SN, ano XVII, nº 41, 69-77.
- Lima, K. (2011). REUNI: entre promessas e realidade. Universidade & Sociedade. Brasília. DF, ano XXI, nº 48.
- Ludke, M., André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Ludke, M.; Boing, L. A. (2010). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação & Sociedade, vol. 25, nº 89, Set/Dez. 2004, p.159-180. Retirado em setembro 20, 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>.
- Maués, O. (2008) O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. Universidade & Sociedade, Brasília. DF, nº 41, 21-31.
- Oliveira, D. A. (2002) Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, nº 11, 38-54.
- _____. (2004) A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, nº 89, 1127-114.
- Pereira, J. E. D. (2010) Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. Cad. Pesquisa. nº. 111, 182-201. Retirado em novembro, 18 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742000000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=en.

- Ribeiro, M. das G. M. (2002) Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional. Bragança Paulista: EDUSF.
- Santos, L. L. C. P. (2004) Formação de professores na cultura do desempenho. Universidade e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-115.
- Silva, M. das G, M. da. (2008). Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão. Porto Alegre.
- Sguissardi, V.; Silva Junior, J. R. (2001). Novas faces da educação Superior no Brasil. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP:USF-IAN.
- Zabalza, M. A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre-RS: Artmed.

Estágio de Docência na Graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários

Gabriela Machado Ribeiro, Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet⁴¹¹

Resumo

O estabelecimento do estágio de docência na graduação, como uma prática de fomento à formação docente aos bolsistas do Programa de Demanda Social, sinaliza uma preocupação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil) com a qualificação para o exercício da docência nesse nível de ensino no sistema educacional brasileiro. O caráter de obrigatoriedade aos bolsistas, muitas vezes, atribui à experiência uma conotação essencialmente burocrática, no entanto, outras alternativas parecem ser possíveis. Ao configurar-se em uma possibilidade de aproximação com a atividade docente na Educação Superior, necessita ser problematizado para tornar-se um espaço efetivamente formativo. Nessa perspectiva, nos propusemos a investigar as percepções dos professores universitários egressos do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas situada no estado do Rio Grande do Sul/Brasil sobre o Estágio de Docência na Graduação e sobre possibilidades e limites que identificaram nessa atividade, além de tentar compreender em que medida ela poderia ter repercussões em sua formação docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados junto a 15 professores do Ensino Superior, com diferentes formações na área da saúde que realizaram o estágio de docência na graduação enquanto alunos do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da UFPel. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979) à luz das contribuições de Cunha (2006, 2010), Anastasiou e Alves (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Lima (2004), Veiga (1982) entre outros. Os resultados revelaram que apesar de considerarem o estágio de docência insuficiente para promover uma formação para a docência, à medida que apresenta limitações em sua configuração, os entrevistados reconheceram a importância que ele teve em seu processo formativo, assinalando-o como um importante veículo de familiarização com a função docente e a realidade da graduação. Ao destacarem as principais contribuições decorrentes do estágio à sua prática pedagógica, atualmente mencionaram: a segurança para discutir determinados assuntos e postura diante da turma; a importância do planejamento e principalmente aspectos relacionados aos alunos; a necessidade de atentar para seus interesses; a maneira de se relacionar com eles; identificar o grau de exigência, enfrentamento de situações cotidianas; percepção da necessidade do diálogo constante. Foi possível, através das respostas dos nossos interlocutores, concluirmos que se o estágio de docência for uma atividade que atenda os objetivos propostos pela CAPES, ele poderá se constituir em uma experiência docente no Ensino Superior que ajudará na formação de futuros docentes universitários.

Palavras-chave: Formação de professores universitários, Estágio de Docência na Graduação, Prática pedagógica.

⁴¹¹ Veiga (2010); Pimenta e Anastasiou (2010); Cunha (2008, 2006); Soares e Cunha (2010) entre outros.

Docência Universitária: O Estágio de Docência na Graduação como veículo de formação

Ao compreendermos que a docência é uma atividade complexa, um fenômeno sócio historicamente situado, que seu exercício envolve peculiaridades e demanda conhecimentos de diferentes naturezas, voltamos nosso olhar para a formação docente do professor universitário.

A preocupação com essa temática justifica-se em grande medida por um conjunto de fatores que permeiam/configuram a docência universitária no contexto atual. Dentre esses fatores, em consonância com apontamentos feitos por diferentes pesquisadores⁴¹² da Pedagogia Universitária, destacamos:

- A forma como é tratada a formação do docente para atuar no ensino superior, no caráter reducionista do artigo 66 da lei 9.394/96 que diz que “ a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”
- O movimento de expansão do acesso à Educação Superior que traz em seu bojo um processo heterogenização do público que adentra o ensino superior, exigindo do docente universitário uma nova postura, novas formas de trabalhar com a diversidade;
- A renovação do quadro docente e modificação do perfil de docentes ingressantes, os quais, majoritariamente, são jovens doutores que receberam pouca ou nenhuma formação alguma para o exercício da docência em seus programas de pós-graduação;
- A ênfase no conhecimento científico e na titulação ainda se sobressai em relação aos conhecimentos pedagógicos no processo seletivo de docentes e na valoração dos saberes necessários para a docência.

Tais aspectos sinalizam a importância e a necessidade de serem ampliados os estudos no âmbito da Pedagogia Universitária vislumbrando aprofundar a produção do conhecimento acerca da formação profissional do docente universitário, da dimensão pedagógica que envolve seu trabalho.

Ao discorrer sobre a pedagogia universitária Cunha e Leite (1996, p. 85) explicam que, “não é possível falar genericamente de uma pedagogia universitária como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica”.

Assim, os estudos acerca da temática vêm se voltando para uma compreensão de que a qualificação científica do professor é fundamental, entretanto, requer que “qualquer proposta curricular que pretenda articulação em torno de um projeto de curso exija condição do trabalho coletivo” (CUNHA E BROILO, 2008. p. 31). Demanda que um professor estabeleça diálogo com seus pares, que planeje em conjunto, que compartilhe as suas condições de ensino, que discuta os processos de aprendizagem dos alunos e a sua própria formação. A transgressão dos contornos de sua disciplina, a interpretação da cultura e o reconhecimento do contexto em que acontece o ensino e onde sua produção acontece são essenciais. Nessa concepção, os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Só assim pode estabelecer-se a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão.

⁴¹² Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Ao defenderem a ideia de que não há modelos universais para protagonizar esse processo de formação para a docência universitária, Cunha e Broilo (2008, p. 31) sublinham que “a melhor forma de alicerçar novas construções é assumir uma condição de experimentação, reconhecendo a dimensão artesanal da docência e da aprendizagem sem, com isso, desconsiderar a necessária base teórica que sustenta a ação docente”.

Partilhando do entendimento das autoras, acreditamos que uma possibilidade de promover a aproximação e experimentação da atividade docente no âmbito acadêmico ao futuro docente universitário pode ser o Estágio de Docência na Graduação. Esse estágio, ao ser prescrito pela CAPES como uma atividade obrigatória aos bolsistas do Programa de Demanda Social, pode representar uma atividade efetivamente formativa, que promova um redimensionamento da compreensão do pós-graduando do que seja a docência.

Consideramos que o estágio de docência pode representar um veículo profícuo de inserção no contexto universitário, possibilitando a vivência de diferentes relações interpessoais, a oportunidade de planejamento coletivo, o estabelecimento de diálogo sobre aspectos relacionados à docência.

O estágio de docência ao ser instituído como uma ação de fomento à formação docente aos bolsistas do Programa de Demanda Social (PDS) sinaliza, mesmo que timidamente, a preocupação da CAPES com a qualificação para o exercício da docência.

Ao partir do entendimento de que o PDS objetiva promover a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao país, a CAPES estabelece, em 1999, através do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, o estágio de docência na graduação como parte das atividades obrigatórias aos bolsistas de Mestrado e de Doutorado.

Tal documento sinaliza a preocupação em “assegurar uma formação de excelência aos bolsistas permitindo o seu aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro” (CAPES, 1999).

Vislumbrando o desenvolvimento de uma formação de caráter pedagógico para, pelo menos, uma parcela dos acadêmicos dos cursos de pós-graduação que terão como possível atividade profissional o exercício da docência no ensino superior, o referido ofício apresenta as diretrizes para implantação, explicitando como a CAPES o entende o Estágio de Docência na Graduação:

1. É parte integrante da formação de mestres e doutores;
2. Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista;
3. Pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista de mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e
4. Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. (CAPES, 1999)

Embora posteriormente tenham sido divulgados diversos documentos que discorrem sobre ou referendam o estágio de docência, poucas orientações foram acrescentadas às diretrizes supracitadas. São mencionados nos documentos subsequentes, especialmente, aspectos relacionados à carga horária, avaliação, critérios de dispensa. No que tange a orientações de como esse estágio deve ocorrer, que conhecimentos deve desenvolver, que tipo de relações deve primar, que concepção de formação para docência no ensino superior o sustenta, nenhum dos textos faz qualquer referência.

Tal configuração somada ao caráter de obrigatoriedade aos bolsistas, muitas vezes atribui à experiência uma conotação essencialmente burocrática. Apesar de estar instituído há uma década, o estágio de docência orientada tem sido pouco problematizado, enquanto um possível espaço/tempo de formação para a docência no ensino superior.

Partindo do entendimento de que o estágio de docência pode configurar-se uma possibilidade de aproximação e formação para a atividade docente na Educação Superior, que deve transcender o caráter burocrático/ legalista que ainda lhe é recorrente para que se configure em um importante espaço formativo para professores do ensino superior, cabe questionarmos: De que forma esses estágios estão estruturados? Como acontecem? Garantem de fato uma formação didático- pedagógica aos futuros mestres e doutores para atuarem como docentes do ensino superior?

O percurso investigativo: Aproximações com o campo empírico.

O cerne dessa pesquisa voltou-se para os docentes universitários que realizaram estágio de docência, no sentido de analisar como desenvolveram este estágio, quais suas percepções acerca desse, que relevância atribuem a essa experiência enquanto espaço formativo para a docência no Ensino Superior.

A escolha pelo Estágio de Docência Orientada do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas como de *lôcus* de investigação se deu por um conjunto de fatores: *grade curricular* (o EDO apresenta-se como componente curricular, sendo obrigatório a todos os alunos); *carga horária* (é o programa que prevê a maior carga horária destinada ao EDO); *tempo de oferta* (foi incluído no currículo desde a institucionalização do Estágio de Docência na Graduação pela CAPES , em 1999); *localização e contato com os possíveis sujeitos*.

Para constituição da amostra, definimos que nossos colaboradores deveriam ser *professores do ensino superior*; *ser egresso do PPGEpi* e *ter realizado o EDO no decorrer da sua Pós-Graduação*. Assim, contamos com a colaboração de 15 professores, com os quais realizamos entrevistas semi - estruturadas. A análise dos dados considerou os princípios da análise de conteúdo, preconizados por (Bardin,1979).

O Estágio de Docência Orientada: Analisando as percepções dos interlocutores

Indagar sobre o que os professores percebem a respeito do EDO no programa em questão, representou um parâmetro importante para discutir se esse Estágio atende, em alguma medida, o que está proposto no seu objetivo: levar a um aperfeiçoamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, **familiarizá-los com a posição de docente** e fixar melhor seus conhecimentos na área (CAPES, 2009, p.8).

Os professores foram provocados a falar sobre suas percepções a respeito das possíveis repercussões dessa atividade na sua formação e na sua prática docente. A estruturação da entrevista privilegiou grupos de questões que procuraram explorar diversos aspectos relacionados a essa atividade, na tentativa de perceber se os professores explicitariam alguma condição de o estágio ter sido uma possibilidade que os ajudou na construção de docência que atualmente desenvolvem

Considerando que um dos aspectos fundamentais na discussão sobre a ação docente diz respeito à compreensão do que significa ensinar, procuramos conhecer a **concepção de ensino** de nossos

interlocutores. A partir das suas respostas foi possível agrupar essa dimensão em três categorias de análise: a) ensino como transmissão/passagem de informação; b) ensino como capacitação do outro à aprendizagem; c) ensino com troca/construção coletiva.

O ensino como transmissão/passagem de informação é a compreensão mais recorrente entre nossos colaboradores. Ao discorrerem sobre o que é ensinar afirmaram que o *foco central é passagem de informação (Prof.8); Se refere a tudo aquilo que tu sabe, que tu conhece e que tu transmite ou compartilha com outras pessoas (Prof.13); É transmitir conhecimento. (Prof.1).*

Essa perspectiva assemelha-se ao que Pérez Gomez (2007) chama de ensino como transmissão cultural ou ensino tradicional. Anastasiou (2004, p.12) destaca que esse é o modelo de ensino que a maioria de nós, e dos professores atuais, vivenciamos enquanto alunos.

Embora não tenhamos a pretensão de justificar o entendimento expressado pelos entrevistados, cabe ponderar que todos os professores que revelaram essa compreensão de ensino são docentes do ensino superior há menos de cinco anos. Como os professores não fizeram cursos que possibilitassem um discussão sobre ensino, em geral, carregam a ideia construída durante seu tempo de estudante. Nessa direção, conforme explica Murillo (2004) os professores, ao iniciarem a docência, majoritariamente, só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial enquanto aluno para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Outra compreensão mencionada pelos nossos entrevistados foi a do ensino como troca/construção coletiva.

Ao explanarem que ensinar transcende a ideia de transmitir conhecimentos os docentes asseguraram que a interação com os alunos deve ser o cerne do processo de ensino.

Afirmações como: *o ensino é uma troca. Troca de conhecimento, de experiência, onde a gente também aprende, não só passa o conhecimento, a gente faz essa troca o tempo inteiro [...]* (Prof. 5.), acenam para uma concepção que se aproxima, em certa medida, ao entendimento de Freire (1996) quando esse explica que o papel do professor extrapola a mera transmissão de conhecimentos, que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção .

A terceira concepção de ensino identificada na fala dos professores entrevistados foi a de que o ensino é a capacitação do outro à aprendizagem.

Ao manifestarem preocupação com a aprendizagem dos alunos, dois de nossos interlocutores expressam a ideia da indissociável relação entre ensino e aprendizagem. O entendimento de que *a ênfase do ensino está em capacitar o estudante a apreender conteúdos, fazer descobertas, ter uma formação e seguir adiante, no aprofundamento do tema, que se propõe a estudar (prof.7)*, remete ao que Anastasiou (2004) denomina como “ processo de ensinagem”.

A discussão sobre os aspectos que envolvem a **prática pedagógica** remete-nos à ideia de prática como componente de uma prática social mais ampla. Nesse sentido, explica Veiga (1989) que a prática compõe-se de uma dimensão teórica “representada por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho” e uma dimensão objetiva que se constitui pelo “conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor, pelos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto” (p.16).

Ao analisarmos as respostas dos colaboradores acerca do que entendem sobre prática pedagógica, identificamos que a compreensão converge, preponderantemente, para a dimensão objetiva. Disseram eles que *Prática pedagógica para mim seria um conjunto de técnicas que tu acabas utilizando justamente para facilitar esse processo de ensino e aprendizagem. (Prof.3); A prática pedagógica são as ferramentas que tu usa para passar a informação. Então aí depende de duas coisas, do tipo de informação que tu tens que passar e para quem tu tens que passar (Prof.9).*

Embora os aspectos mencionados sejam componentes da prática pedagógica, ao serem considerados isoladamente remetem à uma dicotomização entre teoria e prática. Veiga (1989, p.17) esclarece que teoria e prática tem que ser uma unidade indissolúvel a medida que uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo.

A dificuldade em definir prática pedagógica ou lhe conferir um significado mais abrangente é atribuída por alguns professores ao fato de não terem tido discussões a respeito da temática no decorrer de sua formação.

A ênfase da compreensão de prática pedagógica vinculada, predominantemente, a sua dimensão objetiva pode estar atrelada, também, a configuração do estágio de docência orientada vivenciado pelos professores entrevistados.

Ao descreverem como aconteceu seu estágio, os professores relataram que tinham a incumbência de acompanhar as disciplina de Epidemiologia Bioestatística ou Medicina de Comunidade, no curso de graduação em Medicina e conduzir a parte prática dessas. Esta etapa da disciplina consiste na realização de pequeno estudo epidemiológico em áreas próximas a Unidades Básicas de Saúde, que possuem convênio com a UFPel.

Através das respostas dos entrevistados foi possível agrupar a percepção de estágio como: a) atividade de orientação de pesquisa; e b) execução de tarefas pré- definidas.

Enquanto acadêmicos da pós-graduação, sua incumbência era orientar, predominantemente, o trabalho de campo dos alunos da graduação na elaboração dos projetos, construção dos instrumentos de coleta de dados, realização da coleta, análise dos dados e redação do trabalho final.

Como esse envolvimento era intenso durante o semestre, os pós-graduandos estabeleciam uma relação bastante próxima com os alunos, especialmente, com o grupo que acompanhavam. Embora tivessem uma participação expressiva e contínua no desenvolvimento do trabalho proposto na disciplina de EDO, os mestrandos ou doutorandos eram reconhecidos como monitores. Cabe lembrar que mesmo estando mais próximos dos alunos do que o próprio professor da disciplina, que conhecessem com mais profundidade as dificuldades dos alunos e as percepções desses acerca da disciplina, e que fossem a referência para tirar dúvidas e obter esclarecimentos, isso não os ajudava a alcançar um patamar que os reconhecessem como “professores”.

Nesse sentido, os entrevistados destacaram o respeito com que eram tratados, entretanto, afirmaram que não eram vistos como professores ou como alguém que estava exercendo a docência.

É interessante pontuar que durante o EDO um terço de nossos colaboradores respondeu que não ministrou nenhuma aula teórica e os demais disseram que ministraram uma ou duas aulas no máximo, conforme o tema previsto no cronograma. Como tinham muitos afazeres relacionados ao estágio alguns professores

relataram que a experiência acabava, muitas vezes, configurando-se em um trabalho, essencialmente, de executar tarefas deixadas pelos professores titulares das turmas. Além de configurar-se em uma experiência árdua e em certa medida frustrante para alguns, um estágio calcado essencialmente no fazer mostra-se bastante limitado, tendo em vista que não garante o que Pimenta e Lima (2004) definem como interlocução entre teoria e prática. Tal configuração, entretanto, se coaduna com o que é apresentado na ementa da disciplina de Estágio de Docência Orientada do PPGEpi por não haver qualquer previsão, objetivo e/ou bibliografia que trate de aspectos teóricos relacionados à prática docente.

Entre o que está definido como objetivo e a sua concretização no Estágio de Docência Orientada no PPGEpi parece existir uma aproximação à medida que o documento não expressa preocupações com a dimensão teórica. Assim, o EDO, sendo calcado exclusivamente na dimensão prática, pode mostrar que existe uma fragmentação entre teoria e prática. Outro ponto a ser salientado é que aulas eminentemente práticas podem impossibilitar o desenvolvimento do estágio como uma oportunidade de construção de uma atitude teórico-investigativa, que envolva reflexão e intervenção na vida da instituição, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA e LIMA, 2004).

O trato da dimensão teórica da prática pedagógica no estágio de docência é sinalizado pelos respondentes como uma das **expectativas** que alimentavam ao iniciarem a realização de tal atividade. Um dos respondentes afirmou que: *eu imaginava que teria algum conhecimento teórico para nós, um conhecimento mais pedagógico (Prof. 2)*. Percebe-se que o professor expressou a necessidade de haver um embasamento teórico para a prática docente. Essa afirmativa nos remete ao que Cunha (2006b) explica quando se refere à docência como ação complexa que exige saberes específicos para seu desenvolvimento.

Embora um grupo de cinco entrevistados relatasse que *não esperava nada específico da disciplina*, os demais apontaram que nutriam expectativas em relação ao *aprendizado sobre a docência, o domínio do conteúdo e apreensão perante o grupo de alunos da graduação*.

Talvez o próprio nome da disciplina: Estágio de Docência Orientada provocasse nos professores a expectativa de aprender a “dar aulas” ou então os provocasse no sentido de vislumbrarem a futura inserção na carreira docente na universidade já com alguma base de conhecimentos pedagógicos.

A preocupação com a docência se manifesta ainda em aspectos mais pontuais da prática pedagógica, como o domínio do conteúdo e a relação com os alunos. Além da ansiedade de saber se conseguiriam desenvolver com propriedade o conteúdo, alguns entrevistados revelaram que recebiam a receptividade que teriam por parte dos alunos da graduação em virtude de que seu curso de formação inicial era diferente do curso em que estavam trabalhando.

Os elementos sinalizados pelos respondentes encontram guarida no que Masetto (2009) explica sobre os aspectos essenciais para a docência universitária: domínio do conhecimento específico, domínio dos conhecimentos pedagógicos e exercício político.

A falta de problematização dessas questões se relaciona, em grande medida, com o que os respondentes acenaram como principais **desafios e dificuldades** enfrentadas no decorrer do estágio de docência. Mesmo que tenham desempenhado o que chamaram de monitoria, tiveram participação restrita no desenvolvimento da parte teórica da disciplina que lhes coube ensinar. Como não participaram diretamente

do planejamento das aulas e na definição dos conteúdos a serem ensinados, os respondentes relataram que tiveram dificuldades que são intrínsecas à atividade docente.

A restrição dos momentos de diálogo, de trocas relacionadas ao fazer docente pode estar relacionado com a configuração do estágio de docência do PPGEpi e a forma de orientação estabelecida. De acordo com as expressões de nossos interlocutores sobre a orientação que receberam foi possível observar que estiveram presentes três aspectos importantes sobre a condição da orientação. São eles: a) inexistência de orientação; b) falta de autonomia para a condução dos trabalhos; c) orientação voltada especialmente para a pesquisa.

Conforme explicaram nossos colaboradores a respeito da orientação que receberam é possível distinguir três personagens com atribuições distintas no EDO, as quais em outros programas de pós-graduação, muitas vezes, são desempenhadas pela mesma pessoa. Explicaram que no PPGEpi tem a figura do orientador da pesquisa de mestrado ou doutorado, o professor da disciplina de Estágio de Docência Orientada (EDO) e o professor das disciplinas da graduação (Bioestatística e Medicina de Comunidade) que recebem os alunos do EDO.

Apesar de haver um indicativo nos Cadernos de Indicadores da CAPES referentes ao programa de que o EDO deve ser “uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores” (CAPES, 2009, p.8), os entrevistados esclareceram que o orientador da pesquisa tem pouco ou nenhum envolvimento com o desenvolvimento do EDO. As exceções reservam-se aos casos de pós-graduandos orientados pelos professores responsáveis pelas disciplinas de graduação em que era realizado o EDO e pós-graduandos orientados por professores vinculados a outros cursos de graduação, pois esses possibilitavam realizar o EDO fora do curso de Medicina, desde que sob sua orientação.

Considerando que o processo de orientação de um estágio requer, conforme explicam Pimenta e Lima (2004, p. 114) “aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”, tais prerrogativas podem ficar impossibilitadas quando não se estabelecem espaços/tempo de orientação.

Dos quinze professores entrevistados sete afirmaram não ter tido uma orientação mais sistematizada, com horário específico para conversar sobre aspectos relativos ao estágio e/ou a docência.

Além da falta de orientação, alguns respondentes sinalizaram a predeterminação como uma característica da orientação que recebiam. Explicitaram que não tinham oportunidade de dialogar, planejar coletivamente ou propor algo diferente. A falta de autonomia foi um aspecto bastante marcante nessa relação.

A falta de oportunidade de participar do planejamento da disciplina, de trocar ideias a respeito do conteúdo trabalhado, discutir coletivamente possibilidades de melhorar o trabalho desenvolvido com os alunos de graduação restringe as possibilidades do EDO de consolidar-se como um espaço significativo de formação para a docência, objetivo para o qual foi concebido. Para alguns docentes a orientação que tiveram, ao invés de abordar questões relativas à prática pedagógica, contemplava, essencialmente, atributos relacionados ao desenvolvimento de pesquisas.

Kenski (1991, p. 40) ao problematizar o papel do orientador de estágio em cursos de formação de professores destaca que esse deve:

[...] tentar definir claramente, para si mesmo, a sua concepção de professor, em suas relações político-sociais vinculadas à conjuntura da época e em relação às condições profissionais que a classe docente enfrenta na atualidade. Por ser um momento decisivo do curso, no qual o professor-supervisor passa a ter um contato mais direto e mais marcante com os alunos estagiários, é importante que ele tenha bem claro o tipo de professor que ele pretende contribuir para formar.

Embora a autora esteja se referindo à formação de professores para escola básica, suas considerações podem ser estendidas aos docentes do ensino superior. Salvaguardando as peculiaridades de cada nível de ensino, o papel do orientador no que tange à formação para a docência, em nosso entendimento, apresenta similaridades.

A falta de orientação em relação a aspectos relativos à docência pode estar relacionada a dificuldades do corpo docente do programa em abordar essas questões.

Os depoimentos dos entrevistados: *Eles não estão formando professores. Eles não são professores e não querem ser professores. Eles são bons, ótimos, maravilhosos pesquisadores. [...] lá eles não gostam de dar aula. Não tem um professor que dê aula na graduação e se tiver são poucos. Eles gostam de ser pesquisadores, fazer pesquisa. A formação docente lá é nula. (Prof. 14); Prática pedagógica para os professores de lá é uma coisa que eles carecem muito. Eles não têm isso, eles não prezam por isso, eles são médicos, muitos deles nem gostam de dar aula, então eu sinto que faltou essa aproximação (Prof. 15)* Revelaram que para que a orientação promova reflexões sobre a prática docente; partilha de experiências; contextualizações, discussões e busca de soluções coletivas para as dificuldades é pertinente que o docente orientador esteja preparado e principalmente disposto a problematizar essas questões.

Ao serem questionados sobre **como compreendem o estágio de docência orientada no contexto da pós-graduação**, todos afirmaram que em certa medida esse é importante. Apresentaram diferentes argumentos, tanto de ordem específica ao Programa quanto de maior abrangência, para justificar a importância do estágio de docência.

É possível perceber que reconheceram o potencial do EDO como uma atividade formativa capaz de possibilitar ao pós-graduando uma aproximação com a docência. Sinalizaram esse como uma oportunidade dos mestrandos e doutorandos conhecerem a realidade do ensino de graduação. Alguns professores defenderam que todos os alunos deveriam passar por essa experiência, sejam acadêmicos com formação em licenciaturas ou acadêmicos oriundos de outros cursos. Outros, partindo do entendimento que os cursos de licenciatura formam para a docência em qualquer nível de ensino, apontaram que apenas não licenciados que não tiveram experiência docente no ensino superior deveriam realizá-lo.

A aproximação com os alunos de graduação também é mencionada com bastante ênfase. Os professores explicam que através do estágio, além de se estabelecer uma relação de parceria, visto que a diferença de idade, geralmente, é bastante pequena entre graduandos e pós-graduandos, é possível compreender como os alunos “recebem” determinadas propostas, como reagem a diferentes situações, identificar as principais dúvidas que os alunos têm e que, em geral, não se sentem à vontade de perguntar ao professor regente.

Embora reconheçam essas potencialidades, os docentes acenaram uma série de limitações existentes na configuração do estágio de docência da forma como ele é proposto pela CAPES e, especialmente, como é efetivado no PPGEpi. Argumentaram que a proposição é válida, porém *não estabelece parâmetro algum, em cada lugar é de um jeito (Prof.8), [...] é bastante flexível, não tem uma grade, vamos dizer assim, de*

formação, de conteúdo, uma ementa que tenha alguns tópicos obrigatórios a serem vistos (Prof.15). Como destacou um dos entrevistados a docência orientada deve mostrar o lado que a gente não quer e tem que ter, porque eu vejo muitos professores que não queriam ser professores e estão lá. São pessoas que talvez não tenham formação para ser docente ou não querem fazer isso. Prof.4)

As limitações são atribuídas também e ao que consideram política contraditória da CAPES, visto que a agência sinaliza o estágio de docência como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando preparação para a docência” (CAPES,2002),v entretanto, *ao avaliar os programas de pós-graduação, a formação docente, a atividade docente em sala de aula, não contam nada na pontuação(Prof.3).*

Essa perspectiva remonta à pouca atenção com que os aspectos referentes à docência são tratados nos programas de pós-graduação, sobretudo, no caso em estudo. Avaliaram que a formação que receberam nos seus cursos de mestrado e doutorado não abordou, em momento algum, questões relativas ao ensino.

As respostas dos professores convergiram para a ideia de que o EDO não os preparou para a docência. Apontaram de forma semelhante como e o que percebem de limitações, salientando que o estágio ficou muito aquém do que esperavam.

De outro modo, nossos colaboradores destacaram **contribuições** advindas da experiência do estágio que foram incorporadas em sua prática docente.

Os relatos enunciam como o estágio possibilitou aos docentes suas primeiras aprendizagens no âmbito da docência. Demonstram a importância que esse momento teve no aprendizado de como planejar suas aulas, como se relacionar com os alunos, como lidar com as dúvidas tanto suas quanto desses, para que se sentissem mais confiantes e menos inseguros ao se tornarem efetivamente docentes.

As respostas aparentemente contraditórias em relação às possibilidades do EDO ajudar na constituição da docência encontram respaldo nas ideias de Enricone (2005) que diz que o ensino e as aprendizagens se adquirem com o uso, a prática ou vivências da pessoa por si mesma, propicia a atribuição de significados e diversas formas de perceber e explicar as realidades com que o sujeito se depara.

Nessa direção, a proximidade com os alunos de graduação também proporcionou aos docentes aprendizagens significativas. Explicaram que a partir da experiência do Estágio, hoje eles têm mais facilidade de identificar comportamentos, de ver quando sua aula está ou não despertando interesse dos alunos pelo assunto que estão ensinando. Complementaram dizendo que percebem quando os alunos estão fazendo algo por obrigação ou estão estimulados a aprender o que está sendo ensinado.

Destacaram que essas percepções os auxiliam na condução de situações cotidianas que à primeira vista parecem simples, mas que se tornam delicadas se não houver um cuidado, preocupação por parte do professor. Exemplificaram, citando a organização de trabalhos em grupos, as exigências que devem ser feitas ao coletivo e o que pode ser avaliado individualmente, a necessidade de manter uma postura de diálogo sem ceder aos vários apelos que surgem nessas situações.

Ao discorrerem sobre que possíveis **procedimentos/ estratégias/ espaços formativos** poderiam amenizar a lacuna existente no se refere à formação para a docência, contudo, mencionam proeminentemente a *oferta de disciplinas teóricas voltadas à formação de professores na pós-graduação.*

Depoimentos como:

Acho que na parte da pós-graduação, no mestrado e doutorado deveria haver disciplinas específicas para isso. Um conteúdo claro com essa abordagem, que tratasse técnicas, didática, avaliação, modelos de educação. (Prof. 7); Se existe essa preocupação para formar professores, assim como se cria a obrigatoriedade do estágio, deveria criar a obrigatoriedade de algumas disciplinas que te desse base (Prof.8).

Expressam a importância que atribuem à dimensão teórica para compreenderem e sustentarem sua prática pedagógica. Assim como citaram o embasamento teórico como uma das expectativas e a falta desse como uma das dificuldades do estágio que realizaram, novamente mencionaram essa dimensão como um aspecto a ser tratado com maior atenção pelos programas de pós-graduação.

Ao sinalizarem conteúdos referentes à didática, métodos e técnicas de ensino, avaliação, planejamento de aula e da disciplina, embasamento teórico como uma lacuna de sua formação e atestarem a necessidade de que esses aspectos sejam contemplados na pós-graduação reconheceram, mesmo que de forma implícita, a existência de conhecimentos específicos para a docência.

Considerações finais

Ao destacarmos alguns aspectos considerados importantes em nossas considerações finais, retomamos a problemática eleita, qual seja, perceber em que medida o EDO contribui ou se coloca como uma oportunidade para a construção de conhecimentos para a docência universitária.

A investigação empreendida nos revela que o EDO do PPGEpi é uma experiência importante, entretanto, apresenta limitações no que tange a garantia de uma formação voltada para a docência. Embora nossa investigação revele a existência de limites no estágio de docência, muitos advindos das características do programa que investigamos e outras que encontram ressonância na configuração da pós-graduação brasileira, e compreendermos que apenas assegurar essa experiência é insuficiente para promover uma formação sólida para a docência no ensino superior, reafirmamos nossa compreensão de que o EDO pode constituir-se um espaço profícuo de formação para a docência universitária.

Ainda que haja ressalvas a configuração do EDO, nossos colaboradores destacaram diversas contribuições para a prática pedagógica que desenvolvem: segurança para discutir determinados assuntos e postura diante da turma; a importância do planejamento e principalmente aspectos relacionados aos alunos - necessidade de atentar para o interesse desses; maneira de se relacionar com eles; identificar o grau de exigência, enfrentamento de situações cotidianas, percepção da necessidade do diálogo constante.

Para se constituir em um processo formativo consistente é necessário que haja uma reformulação da configuração do EDO e uma ampliação do sentido que lhe é atribuído no programa em questão. O trato dos conhecimentos pedagógicos, nos quais se imbricam a unidade entre teoria e prática, está posto como uma necessidade a ser ampliada em articulação com as suas condições de funcionamento.

Assinalamos que há a necessidade de entender que dimensões, que especificidades, dizem respeito à formação para esse nível de ensino, para projetar/propor/planejar da melhor forma possível o EDO, à medida que suas potencialidades formativas estão intimamente relacionadas aos pressupostos teóricos, metodológicos e organizacionais que os norteiam.

Sinalizamos a necessidade de o Estágio de Docência Orientada ser entendido em um patamar mais amplo de reflexão sobre a docência na educação superior, tanto no interior dos programas de pós-graduação

quanto pela CAPES, para que possa otimizar seu potencial formativo possibilitando aos pós-graduandos conhecer aspectos relacionados à dimensão pedagógica do fazer docente e vislumbrar a complexidade que envolve a docência na Educação Superior.

Referências

BARDIN, Laurece. *Análise de Conteúdo*. São Paulo, Ed.Persona, 1977.

CAPES. Ofício Circular Nº 028/99/PR/CAPES. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 25 de março de 2011.

CAPES. *Cadernos de Indicadores – Proposta do Programa 2009*. Disponível em< www.capes.gov.br > Acesso em: 28 de novembro de 2011.

CUNHA, Maria Isabel. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

CUNHA, Maria Isabel, BROILO, Cecília. *Pedagogia Universitária e produção do conhecimento*. Porto Alegre, EdIPUCRS, 2008.

CUNHA, Maria Isabel, LEITE, Denise. *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Campina, SP: Papirus, 1996.

ENRICONE, Delcia. A sala de aula universitária como cenário da docência. IN: ENRICONE, Delcia. GRILLO, Marlene. (Orgs.) *Educação Superior: vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-98.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários da prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONES, S.C.B. (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991. p. 39-53

MASETTO, Marcos. . *Docência na universidade*. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MURILLO, Paulino. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, v.6. Universidade de Sevilha, 2004.

PÉREZ GOMEZ, A. Ensino para a Compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ªed. Porto Alegre: Artemed, 2007 p.67-91

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. *Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

Tema 5

Trabalho Docente, Currículo e Avaliação

Formação de professores: a utilização das tecnologias na educação como instrumentos didáticos no ensino

Daniela De Maman⁴¹³, Isabel Cristina Corrêa Roesch⁴¹⁴

Resumo

Este estudo foi realizado a partir do trabalho realizado no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, curso de formação continuada para professores estaduais da educação básica, no estado do Paraná, no Brasil. O PDE faz parte de uma política pública estadual, prevista no "Plano de carreira do magistério estadual", por meio da [Lei Complementar nº 103](#), de 15 de março de 2004, que proporciona aos professores uma formação continuada. Para o desenvolvimento do Programa, o governo do Estado conta com a participação das Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES. Dessa forma, a pesquisa surge a partir das aulas ministradas aos professores que participam da qualificação no PDE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

A inserção de diferentes tecnologias nas escolas fez surgir mudanças no planejamento e execução da prática docente, consequentemente provocou um impacto significativo na qualidade dos cursos de formação do profissional da educação. Observamos que nos últimos anos da política pública educacional, houve mudanças significativas no trabalho do professor e, para isso o Governo Estadual do Paraná, se utilizando do potencial da Internet, viabilizou as escolas públicas, um projeto de inclusão digital, o Paraná Digital (PRD). Desta forma, por meio de programas educacionais disponibilizados pelo governo do estado são: a TV Paulo Freire, o Portal Dia-a-dia Educação, a TV Multimídia e os laboratórios de informática o governo do estado proporciona a inclusão do professor da rede pública a essas tecnologias, para uso e a devida adequação no plano docente, resultando em qualidade no ensino e aprendizagem.

A metodologia utilizada no estudo para compreender a utilização da tecnologia aplicada à educação e, em específico no cotidiano educacional do gestor escolar, foi proposta a realização de um caderno pedagógico, sendo um material didático destinado à qualificação de gestores escolares em exercício no Estado do Paraná. O Caderno Pedagógico foi organizado com o objetivo de compartilhar estudos e pesquisas, sobre a utilização e o auxílio de recursos tecnológicos na educação, com os professores da Rede Estadual de Ensino.

Para tanto a estruturação e a elaboração do caderno contou com as contribuições bibliográficas dos estudos de Leite (2003), Sancho (2006), Sandholtz (1997) por meio dos quais foi possível organizar textos teóricos que expressam o entendimento sobre a utilização de instrumentos tecnológicos para qualificar a prática docente.

⁴¹³ Professora Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista do CNPq. Membro do Grupo de Estudos Etno-Culturais (GEEC/ UNIOESTE) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/ UFSM).

⁴¹⁴ Universidade da Amazônia

Como resultados esperados, queremos explicitar alguns fundamentos do princípio educativo, e sugerir possíveis aplicações em situações escolares. Partimos do pressuposto de que o uso de recursos tecnológicos em sala de aula colabora para que o conteúdo seja desenvolvido de forma dinâmica e agradável para os alunos através da interação. Parte-se do princípio de que o ambiente escolar torna-se mais interativo a partir da relação entre professor e aluno numa dinâmica inovadora em que se aprende e ensina de forma interativa e, portanto de abre espaço para a criticidade.

Palavras-chave: Formação de Professores, Novas Tecnologias, Estratégias de Ensino.

Introdução

O ensaio a seguir, faz parte de reflexões sobre o processo educacional como um todo e do trabalho do professor em específico, a partir do trabalho realizado no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, curso de formação continuada para professores estaduais da educação básica, no estado do Paraná, no Brasil. O PDE, faz parte de uma política pública estadual, prevista no "Plano de carreira do magistério estadual", por meio da [Lei Complementar nº 103](#), de 15 de março de 2004, que proporciona aos professores uma formação continuada. Em 2010, o programa sofreu algumas alterações em seus art. 11, art.14 e art. 21 pela Lei Complementar nº 30, de 14 de julho de 2010.

Por meio, de atividades teórico-práticas orientadas os professores estaduais, são estimulados a produzirem conhecimentos e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Dessa forma, fica estabelecido que o desenvolvimento do Programa seja de competência das Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES. Dessa forma, a pesquisa surge a partir das nossas aulas ministradas aos professores que participam da qualificação no PDE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

A inserção de diferentes tecnologias nas escolas fez surgir mudanças no planejamento e execução da prática docente, consequentemente provocou um impacto significativo na qualidade dos cursos de formação do profissional da educação. Observamos que nos últimos anos da política pública educacional, houve mudanças significativas no trabalho do professor e, para isso o Governo Estadual do Paraná, se utilizando do potencial da Internet, viabilizou as escolas públicas, um projeto de inclusão digital, o Paraná Digital (PRD). Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, foram disponibilizados computadores e internet, para 2.100 escolas públicas deste estado, incluindo as escolas rurais para que os professores, alunos e funcionários, se apropriassem da tecnologia da informação e da comunicação. Desta forma, por meio de programas educacionais disponibilizados pelo governo do estado são: a TV Paulo Freire, o Portal Dia-a-dia Educação, a TV Multimídia e os laboratórios de informática o governo do estado proporciona a inclusão do professor da rede pública a essas tecnologias, para uso e a devida adequação no plano docente, resultando em qualidade no ensino e aprendizagem.

As tecnologias na área da educação no Brasil foram inseridas nas escolas a partir da década de 50 com os chamados “pacotes de instruções metodológicas”, por meio do qual o profissional da educação, ou seja, não somente o professor que está em sala de aula, recebia instruções de como utilizar este ou aquele instrumento tecnológico (dependendo de qual instrumento a escola recebeu). A tecnologia, nesse período, apresentava-se como um meio gerador de aprendizagem, para resolver problemas educacionais dentro de

uma concepção tecnicista de educação. O professor caracteriza-se pela penúltima pessoa a não ser pelos alunos, que recebia as instruções e tinha atarefa de executar as propostas elaboradas por especialistas. É possível visualizar claramente que nesta hierarquia eram separados os que pensam dos que fazem.

No início da década de 70, a partir de algumas experiências e debates na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Universidade de Campinas - UNICAMP surge algumas discussões sobre a Informática na Educação.

Na década de 80, revigoram-se os debates sobre a conveniência, riscos e modalidades de aplicação das tecnologias e, por meio de diversas atividades, as tecnologias são disseminadas na maioria das escolas públicas, de forma muito sobressaltada, tendo em vista o fato de tais escolas, se utilizarem somente o quadro de giz e o livro didático como os recursos mais comuns da prática docente.

Desse modo, houve avanços e retrocessos ao longo dos anos, no que se refere ao compromisso com as questões pedagógicas tem sido ampliado, através facilitação da aquisição dos sistemas escolares de instrumentos tecnológicos em grande quantidade, pelo menos, nos centros urbanos.

Nota-se, que as tecnologias aplicadas à educação têm funcionado para a inovação de novos saberes nas práticas pedagógicas, mas as reações e práticas de alguns professores sobre essas ferramentas são extremadas. De um lado, existem professores que utilizam com frequência as novas tecnologias e, outros, acreditam que não passam de modismos. Em alguns casos, alguns professores tem dificuldade de assumir que não sabem dominar um determinado equipamento e sentem vergonha de solicitar auxílio, ou dificuldade em adequar o seu plano de trabalho juntamente com a utilização da tecnologia. Outros, por não aceitarem a nova forma de trabalho continuam resistentes à aceitação das novas mudanças apresentam um pessimismo pedagógico, não procuram aprimorar-se em suas metodologias e continuam trabalhando o conhecimento como se este estivesse pronto e acabado. Assim, o preparo profissional para a utilização das tecnologias aplicadas à educação não ocorre no mesmo ritmo e velocidade de mudança, tornando preocupante a subutilização destas, e a vida útil das tecnologias é pequena e podem se tornar obsoletas e alvo de desperdício de recursos.

Percebe-se então, que a Tecnologia da Informação e Comunicação poderá revolucionar o ambiente escolar se as crenças dos professores quanto à aprendizagem, quanto à relação professor-aluno, quanto ao seu papel e quanto a sua prática instrucional forem revistas.

É essa a revolução primeira pela qual a escola precisa passar. Antes de equipar as escolas e salas de aula, precisa-se primeiramente analisar os pressupostos de correntes teóricas que alicerçam o ensino, entre as quais tem destaque a construtivista, em seguida analisar qual é a prática pedagógica presente nos ambientes escolares, e, depois rever quais são os objetivos que espera-se do processo ensino e aprendizagem.

Atualmente, não podemos mais imaginar que o aluno vem para a escola como um ser passivo e propenso a ouvir e aprender tudo que se disser nesse ambiente. Tanto a criança como o adolescente estão cercados de mídias que favorecem informações novas e atualizadas a cada momento de seu cotidiano. Eles interagem com a realidade à sua volta e também, na escola, não poderá ser diferente. Precisamos valorizar as competências e habilidades do nosso alunado para que o processo de aprendizagem se concretize.

O professor, não necessita sair em busca desenfreada de novos softwares ou sites educativos para que suas aulas sejam atrativas para os alunos. O importante é compreender que ao utilizar das Tecnologias como um apoio pedagógico para suas aulas o professor necessita valorizar os conhecimentos sobre as tecnologias que os alunos trazem de casa. Antes de levar os alunos ao laboratório de informática, o professor precisa ter clareza que o aluno faz uso dessas tecnologias nos locais que encontra disponível e que pode contribuir trazendo suas pesquisas realizadas nestes ambientes para a sala de aula. Aliando-se à Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), o professor pode ser aquele que provoca dúvidas, estimula pesquisas e orienta na busca de resultados. Desta forma, nosso objetivo foi proporcionar estudos e pesquisas na área da tecnologia educacional no contexto das políticas públicas do Estado do Paraná, visando promover aos professores, fundamentação teórica e prática, a fim, de estabelecer um novo vínculo entre o professor e as novas ferramentas de trabalho, consequentemente novos encaminhamentos teórico-metodológicos, novas linguagens, novas relações. Segundo Kalinke (1999:15):

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado. (KALINKE, 1999:15)

Na literatura encontramos várias definições de tecnologia educacional, mas é recomendável se levar em consideração o objeto em causa e os objetivos pretendidos para depois defini-las. A perspectiva técnica científica dá ênfase ao aperfeiçoamento do ensino, ou seja, essa tecnologia é utilizada na solução de problemas.

Durante o desenvolvimento deste estudo, para a utilização da tecnologia aplicada à educação e, em específico no cotidiano educacional do gestor escolar, foi utilizada a metodologia do grupo focal. Para de Gatti (2005: 9), ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal,

[...] a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam o que pensam. (GATTI, 2005:9)

Nota-se então, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa pois os grupos focais constituem uma modalidade de entrevista coletiva, e essa no entanto, não se restringe a uma única concepção dos grupos focais, podendo variar de definições muito formais e restritas, para outras extremamente abertas.

Em nossa pesquisa, o moderador dividiu o grupo de professores em 5 subgrupos (entre 7 e 12 professores) para incentivar a interação entre os membros. Os tópicos escolhidos para as discussões foram os seguintes: A evolução tecnológica afeta nossas vidas? O que você como profissional da educação pode fazer para acompanhar a velocidade na informática e das tecnologias? A utilização das TICs tem que estar focada no desenvolvimento do estudante e de suas habilidades? Qual a melhor estratégia para atingirmos nosso objetivo? Qual a melhor tecnologia para o processo? É preciso saber se a tecnologia ajuda ou não a cumprir o objetivo proposto? Dessa forma, as discussões dos tópicos foram gravadas e duraram em torno de duas horas respeitando o tempo e as opiniões de todo o grupo. As discussões mostraram-se de fato

produtivas quanto ao objetivo geral da pesquisa. A dinâmica de interação entre os participantes, foi muito rica e, ao mesmo tempo em que evidenciou a adequação do critério de seleção das/os professoras/es, pois todas/os demonstraram significativo conteúdo e sensibilidade em relação às questões propostas, permitiu também um nível de aprofundamento das discussões desenvolvidas visivelmente superior àquele que fora possível nas entrevistas individuais.

Percebemos então, que ao desenvolver essa ênfase na interação, Kitzinger (1994) indica que a ideia por trás do método de grupo focal é que os processos do grupo possam ajudar as pessoas a explorar e a esclarecer seus pontos de vista de uma maneira que não seria possível de captá-los por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou os questionários.

Inicialmente, nossa proposta era a realização de um caderno pedagógico, destinado a qualificação de gestores escolares em exercício no Estado do Paraná como um apoio didático. Segundo Gadotti (2002), *"[...] pelo avanço das novas linguagens tecnologias, precisam ser selecionadas, avaliadas, compiladas e processadas para que se transformem em conhecimento válido, relevante e necessário para o crescimento do homem como ser humano em um mundo alto sustentável"*. (Gadotti, 2002:). Nesse sentido, a construção e o desenvolvimento do caderno pedagógico foram a partir das dúvidas, inquietações e perguntas realizadas pelos professores, durante as aulas que estão realizando no curso de formação continuada do PDE. Assim, o Caderno Pedagógico inicialmente foi organizado com o objetivo de compartilhar estudos e pesquisas, sobre a utilização e o auxílio de recursos tecnológicos na educação, com os professores da Rede Estadual de Ensino. Após o entendimento do processo, compreendemos que poderíamos realizar a troca de ideias e materiais de apoio didático para subsidiar o trabalho docente na sala de aula. O Material Didático elaborado, está composto por vídeos, textos específicos, objetivos, sugestões de atividades e referenciais ampliando a proposta inicial deste material para orientar todos os professores da escola, por meio das Unidades no seu trabalho em sala de aula.

Para tanto a estruturação e a elaboração do caderno baseou-se em estudos bibliográficos, de leite (2003), Sancho (2006), Sandholtz (1997) por meio dos quais foi possível organizar textos teóricos que expressam o entendimento sobre a utilização de instrumentos tecnológicos para qualificar a prática docente. As sugestões apresentadas no caderno partem do pressuposto de que ao se pensar em atuação profissional, é necessário que tenhamos clareza com relação ao plano de ação que é um instrumento que forma e condiciona a realização da tarefa docente.

Entende-se que a relevância nesta proposta de estudo é que ao possibilitar o uso de tecnologias em sala de aula com propriedade, o professor não se torna apenas mediador, mas sim orientador do processo de ensino e, o aluno por sua vez atua como colaborador/organizador dos saberes através do estabelecimento de relações, o que lhe possibilita elaborar livremente, sob a sua própria responsabilidade e autoria, caminhos de seu interesse, construindo significados novos e acrescentando relações a partir dos saberes já assimilado às informações que lhe possam ser apresentado, pois *"a aprendizagem pode se dar com o envolvimento integral do indivíduo, isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, do intuitivo, do sensorial em interação, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidades, do criar e do refletir juntos."* (Kenski, 1996:146). Deste modo nossa pretensão neste texto, é analisar as condições desta nova configuração do processo de ensino e aprendizagem frente à possibilidade da presença das chamadas "novas tecnologias" ou, de forma mais específica, das tecnologias da informação e da comunicação (TICs). A presença e a permanência têm sido cada vez mais explícita e

constante no cotidiano pedagógico, como também, na atuação metodológica dos professores em situações concretas de ensino. Pode-se afirmar que as TIC têm sido apontadas como elemento caracterizador das falas e/ou discursos pedagógicos *sobre o ensino e também como elementos de aprendizagens definidoras no processo de formação educacional*. Atualmente é possível visualizar, nos mais variados espaços educacionais, diferentes textos sobre educação que têm, em comum, apontamentos sobre a presença das TICs no processo de ensino e aprendizagem.

Em termos de pesquisa teórica é possível verificar os apontamentos relativos a presença das tecnologias da educação nos documentos que abordam a formação de professores, como por exemplo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, nos cursos de licenciaturas e de graduação Plena, no caso específico do Estado do Paraná, quando há a menção sobre a importância de se viabilizar nos cursos de formação de professores a preparação dos sujeitos- futuros profissionais da educação na sociedade da informação. Dentre os apontamentos que fazem menção a preparação dos professores para interagir com as Tecnologias no contexto escolar estão presentes algumas justificativas tais como: ampliar os recursos didáticos em sala de aula; contato com as mídias, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos; proporcionar ao ambiente de ensino e da aprendizagem recursos inovadores; aproximar os sujeitos aprendizes com a tecnologia e sua utilização em sociedade; propiciar de forma mais rápida e interativa o contato com o conhecimento e suas aplicações no cotidiano e, colaborar para incentivar os sujeitos em formação a continuarem a interagir com a tecnologia para sua formação contínua e permanente.

Compreendemos que, mesmo o professor preparado para utilizar os diferentes meios para construção do conhecimento necessita questionar-se constantemente, e para isso requer compreender e investigar questões que surgem no contexto e que se transformam em desafios para sua prática. Nesse sentido, Nóvoa (2001:15) acentuou que *“a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro).”* É um processo feito por muitas conquistas individuais e principalmente coletivas, e acontece permanentemente junto a ação. A escola é o eixo norteador de toda formação.

Como resultados, queremos explicitar alguns fundamentos do princípio educativo, e sugerir possíveis aplicações em situações escolares. Partimos do pressuposto de que o uso de recursos tecnológicos em sala de aula colabora para que o conteúdo seja desenvolvido de forma dinâmica e agradável para os alunos através da interação. Parte-se do princípio de que o ambiente escolar torna-se mais interativo a partir da relação entre professor e aluno numa dinâmica inovadora em que se aprende e ensina de forma interativa e, portanto abre espaço para a criticidade. Ao conversar com nossos alunos sobre o uso das tecnologias na escola debatemos questões éticas como: o cuidado para não utilizar a técnica de copiar e colar integralmente os textos que encontram na internet; não ficar restrito a uma única pesquisa (jornal, livro, revista, artigo); buscar informações em páginas da Web confiáveis, podendo assim, ampliar por meio da Internet a fonte de pesquisa, contribuindo nas mudanças do percurso de aprendizagem dos alunos ao utilizarem a Internet como meio de obtenção de informações e na necessidade de compreender essas mudanças para ensinar melhor e permitir que o aluno aprenda mais. Toda pesquisa é, em sua essência, uma coleta de informações a partir das quais se podem produzir resultados variados, que vão desde o uso

imediatamente da informação coletada até a produção de novas informações e novos conhecimentos a partir da análise, desconstrução e reconstrução dos conhecimentos obtidos com a pesquisa. A pesquisa escolar, quando voltada aos alunos do Ensino Básico e, em especial, aos alunos do Ensino Fundamental, visa objetivos bastante amplos, dos quais, para efeitos ilustrativos, relacionamos apenas dez objetivos gerais relativos ao uso das TICs: 1. desenvolver atitudes autônomas de busca de informações; 2. desenvolver a habilidade de usar diferentes meios de pesquisa (livros, revistas, entrevistas, experimentações, Internet, CDROMs e muitas outras fontes); 3. desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de textos; 4. expandir o universo textual do aluno, colocando-o diante de diferentes formas de linguagem (textos com diversas formas de linguagem, figuras, gráficos, ilustrações, imagens, filmes, etc.); 5. desenvolver a capacidade de análise e síntese das informações (respeitado o nível de desenvolvimento cognitivo da série e faixa etária do aluno); 6. desenvolver habilidades artísticas relativas à apresentação gráfica dos trabalhos de pesquisa produzidos, fazendo-se uso de imagens e ilustrações diversas, bem como de programas e instrumentos de produção artística; 7. desenvolver a habilidade de escrita, reescrita e produção textual; 8. desenvolver habilidades de comunicação ao apresentar os resultados da pesquisa; 9. desenvolver habilidades de trabalho colaborativo (pesquisando-se em grupos e contando com apoio de adultos); 10. trabalhar questões de ética e cidadania relativas à propriedade intelectual; 11. desenvolver habilidades no uso das TICs (computadores, Internet, gravadores, filmadoras e outras tecnologias de pesquisa, armazenamento de informações, tratamento de textos e imagens).

Nesse sentido, precisamos cuidar os limites em relação ao incentivo do uso das tecnologias no contexto educacional, principalmente, no que se refere ao posicionamento da tecnologia acima dos sujeitos que deveriam fazer uso desta, ou seja, para não propiciarmos no meio educacional o desenrolar de características peculiares referentes ao período do tecnicismo pedagógico no Brasil, no qual a racionalidade instrumental se sobrepunha a ao trabalho pedagógico reflexivo do profissional da educação. Diante deste fato é necessário incentivar e, ou defender a formação de professores como primeira instância para a interação com a tecnologia como aporte metodológico em sala de aula.

Assim, tanto a formação inicial como a continuada necessita partir do princípio de que a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e após a ação, daí a importância desse período histórico vivenciado pelos profissionais do Estado do Paraná, que através da SEED e suas Diretorias como a Diretoria de Tecnologia (DITEC) tem subsidiado os profissionais com Programas de Formação Continuada.

Considerações finais

Os professores ao investirem em suas profissões, necessitam atualizar seus conhecimentos constantemente para ter a competência de ensinar por meio da utilização das tecnologias em educação. Hoje, já não é mais aceitável que se faça resistência a umas e/ou a outra tecnologia, seja ela, de comunicação ou de informação, por insegurança ou falta de proficiência. Portanto, os professores, educadores e docentes de ensino superior, precisam estar profissionalmente qualificados e, hoje, não se pode falar em qualificação sem assimilação das novas tecnologias. Ao usar essas novas tecnologias, é fundamental que ele não se deixe usar por elas. É primordial que os professores se ajustem, deste modo, às diferentes tecnologias de informação e de comunicação.

Consideramos que, os processos de construção de conhecimento sobre a forma de aprendizagem de alunos e professores são fenômenos que necessitam ser mais estudados por ambos, mais, principalmente pelos professores que devem estar em uma constante busca de conhecimentos, de novas tecnologias. Pois, seus novos alunos já estão vindo, em muitos casos, com uma bagagem de conhecimento bem maior à que a dele.

Referências

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

KALINKE, Marco Aurélio. *Para não ser um professor do século passado*. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). *Didática: o Ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LEITE, L. S. (org.). *Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, n.142. Maio, 2001.

SANCHO, J. M. *Tecnologias para transformar a educação*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

SANDHOLTZ, J. H. *Ensinando com Tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Este trabalho trata da formação de professores de matemática a distância no âmbito da Universidade Federal do Pará. A pesquisa que deu origem a este artigo tem se desenvolvido a partir da minha inserção no curso, fruto das minhas reflexões sobre o trabalho do professor formador e do tutor, o que justifica o estudo por contribuir com a discussão de um tema que ainda conta com poucos resultados de pesquisas em Educação Matemática no Brasil. A necessidade de qualificar o ensino e suprir os déficits de professores de matemática para atuarem na educação básica no Pará, tem contribuído para a implementação de políticas públicas, com a participação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, um projeto do MEC em parceria com os Estados, Municípios e Universidades Públicas para oferta de Cursos de Graduação, Pós-graduação e de Extensão Universitária visando ampliar o número de vagas da educação superior, promover a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério e da administração pública. Considerando as peculiaridades da região amazônica, a formação de professores a distância, tem se apresentado como alternativa nas localidades em que não há presença de instituições universitárias ou oferta de cursos presenciais. Nesta modalidade, o aluno, não precisa se ausentar das suas atividades, o que contribui para aumentar as possibilidades de aplicação dos conhecimentos aprendidos durante a formação. O foco central da pesquisa encontra seu suporte teórico em Vásquez (2011), identificando-se como questão central a tese de que há diferentes níveis de práxis em um curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Segundo o autor, as percepções sobre as ações, nem sempre são conscientes, mas motivam as práticas. Ela revela conhecimentos, pensamentos, desejos, intencionalidades e necessidades – ela é teleológica. Aplicadas no contexto de formação de professores, estas premissas possibilitam identificar elementos das práticas formativas na acepção transformadora ou reprodutora. Isto posto, pretende-se aprofundar teoricamente elementos conceituais que possibilitem a compreensão das atividades do professor formador e do tutor no desempenho de suas atividades. Os fundamentos metodológicos adotados se apoiam na abordagem da pesquisa qualitativa, na perspectiva crítico-dialética mediante a justificativa de que, estudar as práticas desenvolvidas num curso de formação de professores de matemática a distância, implica compreender os significados atribuídos aos acontecimentos e às interações resultantes das experiências proporcionadas aos seus participantes, assim como sua interpretação, sem desconsiderar a realidade social mais ampla. Para o alcance dos objetivos, considera-se a pesquisa como descritiva, uma vez que caracteriza e faz o delineamento das dinâmicas e das práticas formativas dos professores formadores e tutores do curso, por meio da análise de conteúdo dos documentos e das entrevistas. A relevância do estudo é seu enfoque teórico, voltado para contribuir com reflexões sobre consciência prática e consciência de prática; práxis e seus níveis. Tanto Fiorentini(2003) como Garnica(1999) ratificam que a práxis pedagógica em Matemática é complexa, multidimensional e demanda reflexão para produzir as mudanças e os novos significados, forjados nas relações sociais e culturais da sala de aula. Identificar esse movimento e sua constituição, no âmbito de um curso de formação, não é tarefa simples, mas necessária para enriquecer os debates sobre o conceito de práxis desses professores formadores e tutores que atuam em cursos que tomam a modalidade de Educação a Distância, de como

⁴¹⁵ Universidade Federal de Alagoas – Brasil, marilyed@hotmail.com

percebem suas práticas, como elas são constituídas e ressignificadas durante suas atuações. É na prática como espaço privilegiado de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos que a reflexão se insere para tornar a experiência algo significativa para ambos.

Palavras-chave: educação matemática; educação a distância; formação de professores de matemática

Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre as práticas dos professores formadores e dos tutores no curso de Licenciatura de Matemática a Distância, no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), e tem por objetivo compreender como se dá a práxis docente na ação do professor formador e do tutor que atuam nas disciplinas específicas de conteúdos matemáticos e de áreas afins, e conteúdos pedagógicos da Ciência em Educação, a partir do que estabelece o Projeto Pedagógico do Curso, para o perfil do licenciando:

Contribuir para formar educadores na área de Matemática dotados de uma consciência crítica e espírito científico, capazes de elaborar e reconstruir o conhecimento de forma a intervir na realidade tornando-se sujeito de propostas próprias e aptos a participarem e contribuírem para o avanço democrático da sociedade brasileira (p. 10).

O texto está estruturado em quatro seções, a saber: 1) a problemática 2) a pesquisa, o contexto e a metodologia, 3) a discussão teórica, 4) as práticas em construção, e 5) as considerações finais.

A pesquisa será norteada teoricamente pelos estudos de práxis em Vázquez (2011), Kosik (1979), em conexão com autores da área de educação, tais como: Freire (1999), Sacristán e Pérez Gómez (1998) e Nóvoa (1995); educação a distância e educação matemática que pesquisam sobre formação de professores de Matemática e professores formadores: Fiorentini (2003), Garnica(1999), Gonçalves ()

A Problemática

A problemática desta investigação surgiu da necessidade de compreender a prática de professores formadores e de tutores no curso de Licenciatura de Matemática a Distância, surgida quando da nossa inserção no curso, a partir do ano de 2007.

Primeiro veio a necessidade de compreender o modelo pedagógico adotado no curso, o material didático utilizado, seguida da identificação da logística necessária à sua implementação, e a rede de apoio instalada na sede (UFPA) e nos polos. Parte das atribuições do professor formador é fazer visitas aos polos para acompanhar o trabalho do tutor, fazer a verificação das condições de infraestrutura, dialogar com os alunos e o pessoal administrativo que dá apoio no desenvolvimento das atividades do polo. Há também a possibilidade de inserir-se na atividade de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), outro momento bastante singular pelas condições de acesso aos municípios e pela configuração do processo, constituído de três encontros desde o momento em que se inicia o trabalho até a defesa.

Gradativamente nos apropriamos da dinâmica do curso e sua importância para a região amazônica permeada por tantas desigualdades e limitações. Ao mesmo tempo, fomos constatando a complexidade e a multidimensionalidade dos aspectos envolvidos na formação de professores na modalidade a distância. A esse respeito, tanto Fiorentini(2003) como Garnica(1999) ratificam que a práxis pedagógica em Matemática

é complexa, multidimensional e demanda reflexão para produzir as mudanças e os novos significados, forjados nas relações sociais e culturais da sala de aula.

O que esta nova realidade tem de especificidades, comparativamente, aos anteriores modos de “preparar professores” presencialmente, equivale a dizer que se iniciou ali um processo de ressignificação das práticas formativas para a pesquisadora. Esse aprendizado sobre formar professores a distância, na região amazônica, foi deixando marcas indeléveis em nossa experiência profissional, desde então.

As distâncias literais em que gestores e professores formadores se encontram dos tutores presenciais, dos alunos e vice-versa, e os papéis desempenhados por cada um, nos levou à reflexão sobre as singularidades das práticas levadas a efeito por cada um. Desde o início desta experiência, temos nos perguntado sobre o que é necessário para produzir as mudanças e os novos significados, forjados nas relações sociais e culturais da sala de aula no contexto da educação a distância? Identificar esse movimento e sua constituição, nesse âmbito formativo, não é tarefa simples, mas necessária para enriquecer os debates.

Consideramos que a práxis de professores formadores e tutores e os fundamentos das suas ações, desenvolvem-se no âmbito pessoal e profissional a partir de níveis de compreensão da realidade que os cercam, da consciência da sua prática, com implicações desse fazer sobre os alunos. Com base nestas reflexões, é pertinente investigar, em que termos se dá a práxis docente na ação de professores formadores e de tutores no curso de Licenciatura de Matemática a Distância da Universidade Federal do Pará?

A busca pelas respostas a esta questão, podem contribuir para aprofundar teoricamente com a discussão de um tema que ainda conta com poucos resultados de pesquisas, mesmo em face da crescente oferta de cursos a distância. Outro aspecto que justifica a realização do estudo é seu enfoque teórico, voltado para contribuir com reflexões sobre consciência prática e consciência da práxis e seus níveis numa perspectiva sócio-histórica, num curso de licenciatura em Matemática.

2. A pesquisa: contexto e metodologia

O contexto desta investigação é o curso de Licenciatura em Matemática a Distância, oferecido por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial.

A pesquisa em foco está sendo desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), com os professores formadores e os respectivos tutores da turma de 2009. Esta escolha se deu em razão do curso estar presente em nove polos, o que representa uma presença significativa em várias microrregiões do Estado e ter concluído o oitavo bloco de disciplinas, de um total de dez, o que faz com que as práticas dos professores formadores e tutores possam ser analisadas na sua totalidade, até o final da investigação. Para integralizar o currículo, o aluno deve cursar as 25 disciplinas ofertadas e neste caso, restam apenas três delas e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), isto é, o percurso formativo já atingiu 84% do curso.

Para o delineamento da pesquisa serão adotados os fundamentos metodológicos da abordagem qualitativa, mediante a justificativa de que, estudar as práticas desenvolvidas no curso de formação inicial de professores de matemática a distância, implica compreender os significados atribuídos aos acontecimentos

e às interações resultantes das experiências proporcionadas aos seus estudantes, assim como sua interpretação, sem desconsiderar a realidade social mais ampla.

Compreende-se que a abordagem qualitativa se apresenta como a mais adequada por propiciar uma investigação no ambiente da pesquisa; por ser descritiva, considerar cada aspecto em sua riqueza, o que é relevante para a composição dos dados em sua processualidade e não apenas em seus resultados. “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem, estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN;BIKLEN, 1994).

A esse respeito, ALVES-MAZZOTTI E GEWANSZDSZNAJDER (1998, p.131) confirmam que: “[...] a principal característica da pesquisa qualitativa é o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa [...]”.

A partir dessas premissas, esta abordagem de pesquisa concebe a realidade onde o curso funciona, em permanente movimento a partir do enfoque crítico-dialético. Consideram-se os conceitos no seu encadeamento, nas suas relações mútuas; explica o movimento pela luta dos contrários, descobre que um não pode existir sem o outro; que toda mudança, perpassa pelo modo de pensar e compreender a realidade como essencialmente contraditória e em constante transformação.

HOLLYDAY (1996, p.65) ratifica essa abordagem nos seguintes dizeres: “Por isso, tão importante como compreender o que fazemos, é situar o sentido com que orientamos esse fazer. Daí, que seja fundamental reconhecer e explicitar tanto nossas ações como nossas interpretações, sensibilidades e convicções.”

Essa perspectiva auxilia grandemente o olhar sobre a “práxis” dos professores formadores e os tutores e o modo como ele se apresenta para o pesquisador poder descrevê-lo e analisá-lo, utilizando instrumentos diversificados.

Nesse sentido, o processo de pesquisa segundo Triviños (1987, p.137), “não admite visões isoladas, parceladas, estanque. Ela se desenvolve em interação dinâmica (...)” A busca pela integralidade na investigação dos processos formativos, a partir do ambiente naturalístico onde “quase tudo acontece” possibilita ao pesquisador, segundo o autor, interagir com as pessoas e o “*locus*” de sua atuação, dando oportunidade de ver, ouvir e atentar para as situações, tornar a elas em outro dia e ir construindo ideias e pensamentos sobre o que está ocorrendo.

Os participantes da pesquisa formam dois grupos: os professores formadores e os tutores presenciais. Os primeiros são vinculados ao quadro de servidores efetivos da UFPA, tendo sido a seleção feita a partir da sua inserção no maior número de polos, resultando em 11, dos 15 que compõem o grupo das disciplinas das áreas afins, as específicas e as pedagógicas. No grupo dos tutores, todos os 18 foram incluídos na pesquisa, por representarem as disciplinas do curso como um todo e estarem desde o início atuando no curso. São professores da educação básica, licenciados em Pedagogia e Matemática, pertencentes ao quadro funcional das secretarias municipal e/ou estadual de educação, onde o polo está localizado.

À medida que as entrevistas foram sendo realizadas, foram surgindo temas nas falas dos professores e tutores que remetiam aos gestores do curso, tais como os 3 diretores e os 4 coordenadores da Faculdade de Matemática de modo que, sentiu-se necessidade de incluí-los na pesquisa, para compreensão de outros aspectos das práticas adotadas pelos professores.

Essa participação quase maciça do grupo de profissionais do curso é justificada á apoiada no princípio de que as falas e as práticas dos sujeitos que serão tomados como informantes, são frutos de representações – porque são construídas socialmente a partir de uma determinada posição em um determinado espaço – feitas sobre a realidade na qual estão inseridas.

Os procedimentos de pesquisa utilizados, são a entrevista semi-estruturada e a análise documental, importantes referências para a compreensão das falas e das práticas dos professores e tutores, assim como os documentos que compõem o arcabouço legal e pedagógico do curso. Estas são, segundo Flick (2009) as técnicas mais adequadas para este enfoque, na abordagem qualitativa.

Será utilizado como critério de análise, a classificação de Vásquez (1977), para quem a práxis se dá em diferentes níveis, a partir do qual se fará a triangulação das informações oriundas das diversas fontes, isto é, a combinação de procedimentos para abranger o máximo das potencialidades do objeto de estudo (Goldemberg, 1998).

O procedimento de interpretação dos dados coletados será a técnica de análise de conteúdo, a partir do que propôs BARDIN (1977, p. 42) sobre o terreno, o funcionamento e o seu objetivo:

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

Seguindo as orientações do autor, as análises seguem três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira, tem-se por objetivos sistematizar as ideias iniciais a partir da eleição dos documentos a serem analisados, para fundamentarem a interpretação final. A segunda trata da administração das decisões tomadas na pré-análise, isto é, levar adiante o processo de análise das “unidades de registro”, por meio da codificação – o tratamento dos conteúdos expressos nos documentos. Em terceiro vem o tratamento dos resultados daqueles dados que eram “brutos”, indefinidos e que passarão a ter sentido a partir da sua interpretação. A opção por esse modelo de interpretação tem contribuído para a compreensão do objeto de estudo e tem-se mostrado confiável para dar a cientificidade à tese.

3. Discussão teórica

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, adotou-se como aporte teórico, “a filosofia da práxis” do espanhol Adolfo Sánchez Vázquez (2011), por entendermos que os elementos dessa filosofia, apresentam congruências com as atividades de ensino desenvolvidas por professores formadores e tutores.

Para explicitar com mais clareza o direcionamento da discussão, será apresentada parte das reflexões sobre os conceitos de atividade e práxis e os níveis da práxis.

3.1. Conceitos de atividade e de práxis

O ponto de partida para analisar a prática docente dos formadores e dos tutores de Matemática e sua especificidade no contexto da EaD, tem-se como pressupostos que o trabalho do professor é uma práxis orientada pela relação teoria e prática e pela reflexão.

O trabalho desenvolvido pelo professor, expressa saberes, experiências, valores e atitudes, adquiridos ao longo da sua formação profissional e da sua trajetória de vida, e são manifestadas no desenvolvimento pedagógico das atividades da sala de aula e por isso pode ser considerado na sua totalidade, pois abrange múltiplos aspectos que contemplam a diversidade e a especificidade da prática. Diferentemente das outras atividades humanas, a docência é uma prática social que tem como fundamento e “resultado”, a formação integral do ser humano.

Como prática social, o trabalho do professor está inicialmente na esfera das ideias, a partir do qual, o grau de consciência e o modo como intervém na solução aos problemas postos pela prática, vai configurando se a atividade que ele desenvolve continuará no ideal ou no real.

Como trabalho processual, a ação, segundo Konder (1988, p. 11), impõe desafios que para superá-los, pode haver necessidade de repetição mecânica de determinadas ações, ao mesmo tempo em que leva a enfrentar problemas novos e inventar soluções. “Com isso o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa da sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. No trabalho se encontra, por assim dizer, o ‘caroço’ da práxis; mas a práxis vai além do trabalho.”

É a partir do seu processo de construção que as práticas dos professores envolvidos na formação dos licenciandos, precisam ser olhadas, pois em face da heterogeneidade das atividades que desenvolve, deve encontrar soluções aos problemas complexos da sala de aula e nessa busca vai sendo delineada a sua práxis com implicações sobre a vida dos alunos. Cortesão (2002) destaca que o professor universitário exerce influência sobre os alunos ao mesmo tempo em que, também ensina, a partir dos modelos que teve.

Para as discussões teóricas em tela, o conceito de atividade é de fundamental importância, pelo fato de ser parte integrante da dinâmica da práxis pedagógica transformadora – o ideal que se deseja ver alcançado por todo aquele que é um educador. Uma vez que o homem para constituir-se como sujeito histórico, deve agir sobre a realidade, mediada por instrumentos e signos produzidos culturalmente, a atividade, segundo Vázquez (2011, p.221) representa “um conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada.”

A característica marcante da atividade é portanto a ação, pensada previamente como ideal, para que durante o processo de busca do fim planejado, possa transformar-se em um “produto” real. Acrescentaria que, no caso da ação educativa, essa transformação não é só do agente, o professor, que intervém no processo sobre o aluno, mas também ele é modificado pelas novas crenças, pelos saberes, que são fruto da experiência formativa do percurso.

Entretanto, segundo Imbernón (2006, p.46), a ação do professor está relacionada ao seu desenvolvimento profissional, devendo abarcar não apenas

o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira.

Nesta perspectiva, a prática docente, como prática social é determinada por várias condições da profissão e por um conjunto de motivações, visões de mundo, interesses e intencionalidades, e sobretudo, pelo grau de consciência que orienta suas ações. Mostra também que esta prática social é rica de possibilidades e limitações, impostas pelas condições objetivas e subjetivas inerentes a ela.

Desta maneira, a práxis docente se apresenta como atividade teórico-prática, na medida em que o professor se vale de referenciais, da tomada de consciência para idealizar o resultado da sua ação que deve ser materializada pelo resultado real. Fora dessa composição não se produz conhecimento e não se produz a transformação. É nesse sentido que a prática fundamenta a teoria e ambas servem como “guias” da práxis, que por sua vez, as enriquecem.

Sobre isso Vázquez (2011, p. 263) afirma: “uma teoria que não aspira a realizar-se, ou que não pode plasmar-se, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática.” O autor preconiza que a unidade entre teoria e prática, implica, ao mesmo tempo, uma oposição e autonomia relativas.

Em termos da prática docente, significa que a idealização do resultado é parte importante da consciência, mas está no plano teórico, enquanto que, para que a realidade seja transformada, é necessária a prática, no sentido da ação que modifique, que produza uma nova realidade. Por esta razão, a afirmativa do autor, de que, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” faz sentido em presença da ação-reflexão-ação permeando a práxis.

3.2.Níveis da práxis

Segundo a teorização da práxis, o homem atua sobre a realidade para transformá-la e o modo como isso ocorre e o produto que resulta dessa intervenção, é proporcional ao nível de consciência de quem produziu a ação. Para o autor,

Se a práxis é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade, podemos falar de diferentes níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática.

O processo prático nessa perspectiva está relacionado a dois critérios: o grau de consciência revelado na ação, e o grau de criação revelado pelo produto. Entram aqui os elementos da objetividade e da subjetividade tão presentes na ação educativa. Para o autor, as percepções sobre as ações, nem sempre são conscientes, mas são elas que motivam as práticas. Elas revelam conhecimentos, pensamentos, desejos, intencionalidades e necessidades – ela é teleológica, ao buscar os fins e o propósito das ações.

Partindo destes critérios, é que ele apresenta os níveis da práxis em dois pares: “a criadora e a reiterativa ou imitativa; a reflexiva e a espontânea”. Vázquez (2011) destaca que o conceito de nível é relativo, uma vez que o sujeito não se separa do objeto e nem é superior ou inferior num momento para deixá-lo de ser em outro.

Do nosso ponto de vista, trata-se da interinfluência que um critério nivelador exerce sobre o outro critério. E mais, a especificidade presente em cada nível, não exclui a vinculação com outros, como por exemplo, a prática reiterativa guarda “parentesco” com a espontânea, ocorrendo com as demais, entre si, sem que no entanto eles fiquem isolados uns dos outros.

Aplicadas no contexto de formação de professores de Matemática, estas premissas possibilitam identificar elementos das práticas, nas acepções formuladas pelo autor, que podem estar num nível e outro, durante a experiência docente, se reveando, se alternando e se modificando.

A **práxis criadora** baseia-se no pressuposto de que o homem é um ser em permanente processo de criação, para se afirmar como sujeito histórico, na busca por solução aos problemas postos no cotidiano, na medida em que também cria novas necessidades. Entretanto, o homem não vive em permanente processo criativo, por vezes ele repete e amplia o modelo de solução, até que ele se mostre válido.

VÁZQUEZ (2011, p. 269) reitera que, para o homem, (...) “criar é a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem – como Hegel e Marx destacaram a partir de diferentes enfoques filosóficos – faz um mundo humano e se faz a si próprio.” Notadamente, em quaisquer das áreas em que o homem atue, a práxis se revela em ritmos alternados de criação, imitação, inovação e reiteração, de acordo com a finalidade a que se propõe, para efetivar sua presença no mundo e assim, poder contribuir para a inovação, a beleza, por exemplo.

Para compreender melhor as interfaces dos processos criativos, é preciso levar em conta que, a finalidade, ou a “prefiguração ideal”, podem quase sempre, sofrer alterações durante o processo prático, provocadas pelas muitas variáveis que interferem nos resultados, obrigando a consciência rever de dentro para fora e vice-versa a distância entre o prefigurado e o real. Segundo o autor, esse estado de coisas, introduz incerteza e indeterminação ao processo, ao mesmo tempo em que confere “um caráter único, imprevisível e irrepetível, que é justamente a característica de toda verdadeira criação” (p.271).

A respeito da imprevisibilidade do ato de ensinar, FREIRE (1999, p. 39) afirma que, “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico[...].

Compreendemos que toda prática social, independente do contexto onde ela ocorra há que se ter disponibilidade para o imprevisto e o emergente. Considerando o ato de ensinar e o ato de formar como dois exemplos dessa premissa, temos que, no caso específico desta investigação, tanto os formadores como os licenciandos se retroalimentam num processo que denominaremos de ‘circulo virtuoso’, no qual a criação, dá lugar à imitação, à inovação e à reiteração, sucessivamente num movimento dialético.

Podemos inferir que no campo do ensino, não bastam a consciência do que se deseja fazer e nem o planejamento do que deve acontecer em sala de aula, pois a complexidade das variáveis que interferem nos processos de aprendizagem, “tanto em número como em grau de interrelações que se estabelecem entre elas, afirmam a dificuldade de controlar esta prática de uma forma consciente” (Zabala, 1998, p.14).

A **práxis reiterativa ou imitativa** é situada pelo autor em um nível inferior em relação à práxis criadora, por não contemplar os três traços característicos presentes nela, ou por serem débeis em sua manifestação, a saber: a unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; a imprevisibilidade do processo e do resultado e a unidade e irrepetibilidade do produto(VÁZQUEZ, 2011).

Além de inferior, o autor chega a adjetivá-la como sendo uma práxis de “segunda mão”, por ser limitada a um modelo acabado e inalterado, em face das intercorrências próprias de um processo prático. Além desta performance, a práxis reiterativa ou imitativa, como o próprio nome anuncia, é negatizada por não produzir uma nova realidade, não provocar mudança e não transformar ela se repete.

Em que pese este lado negativo, esta práxis tem de positivo o fato de contribuir para a ampliação e multiplicação da área do já criado, em termos quantitativos. Ademais, do nosso ponto de vista, esta práxis carrega uma ambiguidade, a de ter sido originada em uma práxis criadora e fechar-se a ela.

Visualizamos aqui a possibilidade de associar o condutismo, ou o condicionamento operante de Skinner, à práxis imitativa. Este enfoque técnico, não se distancia da conduta universalista de ser programado a partir de condutas preestabelecidas, onde a atividade prática reside no cumprimento das etapas de um processo, sem que tenha um ato reflexivo, intelectual para sua realização. A aprendizagem é comparada a um processo cego e mecânico de associação de estímulos, respostas e recompensas (Pérez Gómez, 1998).

Na mesma linha de pensamento, FREIRE (1999) ratifica que, em contraste com a educação bancária, um saber apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista, é o de que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (p. 52).

Na perspectiva pedagógica, a práxis imitativa ou reiterativa equivaleria ao ensino tradicional, na qual a centralidade do processo pedagógico está na transmissão do conteúdo, assim como o processo de formação docente e o desenvolvimento profissional podem, de igual modo, ser ancorados no enfoque enciclopédico - quanto mais conhecimento o professor formador possua, melhor poderá desempenhar sua função de transmissão.

As implicações desse referencial para o estudante situa-se na forma como o licenciando desempenha seu papel de estudante – de apenas memorizar os conteúdos e repeti-los nas avaliações, com pouca ênfase no exercício do pensamento crítico-reflexivo, e “um baixo nível de consciência”.

Para a compreensão da **práxis espontânea e práxis reflexiva**, será necessário recorrer às premissas sobre “consciência prática” e “consciência da práxis”. A primeira é conceituada por VÁZQUEZ(2011,p.294) como sendo “a consciência que atua, no início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com a plasmação ou a realização de seus fins, projetos ou esquemas dinâmicos”. Segundo o autor, é a consciência que se eleva na práxis criadora e é reduzida em presença de atividade mecânica, indeterminada ou mesmo quando os fins fogem ao esperado.

A “consciência da práxis” é a consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma” (op. cit., p. 295). Isto é, a consciência da práxis, se ocupa de qualificar, de enriquecer a atividade real, material para o alcance dos fins a que se propôs.

VÁZQUEZ (2011) afirma que há distinção entre consciência prática da consciência da práxis, sem entretanto, separá-las, uma vez que ambas mostram a consciência em sua relação com o processo prático. Enquanto a primeira impregna o processo à medida em que o fim se materializa, a segunda se assume pela autoconsciência prática.

Do nosso ponto de vista, qualquer grande empreendimento, como o da educação, exige um elevado nível de consciência, pelo compromisso ético-político da transformação que se deseja efetuar. Nesse caso, como é mencionado pelo autor, é necessária uma correta concepção das relações que se estabelecem entre o espontâneo e o reflexivo – superestimar um em detrimento de outro – podem levar a consequências desastrosas. O que equivaleria a rebaixar o papel da teoria na prática ou desconhecer os elementos espontâneos que surgem durante o processo prático.

3. Práticas em construção

O fato de atuar no curso aguça o desejo de antecipar as análises sobre os primeiros achados da pesquisa. Para que as análises não se limitem ao que é rotineiro e interfira na proposta da investigação, tem sido necessária uma permanente vigilância para perscrutar, olhar e ouvir por meio do exercício da prática reflexiva e da autoavaliação. Isto torna o “familiar estranho” para não aceitar como certo o que já é conhecido.

Além disso, as narrativas dos participantes cobrem tempos e espaços diferentes, o que impossibilita a prepotência das certezas da pesquisadora, cabendo-lhe tecer os fios das percepções individuais e coletivas, inserir-se, fazer abstrações e construir a tessitura que os conteúdos proporcionam.

No momento atual da pesquisa, os fios que representam as práticas desenvolvidas pelos professores formadores e pelos tutores, ainda são bastante preliminares, e precisam do tempo adequado para serem analisadas com a devida cautela epistemológica para evitar reducionismos ou até mesmo exacerbações valorativas.

Do ponto de vista da UAB, da instituição, do currículo e no nível da prática, os desafios que se colocam para o curso, são: a proposta curricular; os aspectos didático-relacionais envolvendo fatores cognitivos, afetivos e comunicacionais entre gestores, professores formadores, tutores e estudantes; a constituição da profissionalidade docente frente às características dos alunos que frequentam o curso; a avaliação da aprendizagem; a condição funcional dos tutores e as tutorias.

Também se levantam os problemas da orientação e da supervisão dos estágios e do Trabalho de Conclusão de Curso; a disponibilização e uso de laboratórios, bibliotecas adequadas e a oferta de atividades acadêmicas para a efetivação do ensino, da pesquisa e da extensão nos polos. Quando ocorre do licenciando residir ou trabalhar em áreas remotas da região amazônica, em que a única via de acesso é o rio e o único transporte disponível as dificuldades financeiras somam-se às de comunicação e de locomoção.

Algumas iniciativas como as avaliações regulares dos tutores; a infraestrutura e as disciplinas, tem auxiliado na elaboração de um diagnóstico mais realístico das necessidades dos alunos e dos tutores, com implicações na área da gestão, do planejamento, das estratégias de ensino e a avaliação da aprendizagem, até então, práticas idealizadas e unificadas para todos os polos.

Considerações finais

A grande expansão das licenciaturas no Brasil após a promulgação da LDB nº 9.394/96, em especial, os cursos a distância, que representaram 50% da oferta, tendo o curso de Matemática a participação de 61%, de um total de 1570 cursos, até 2010. Esta modalidade de ensino, tendo proeminência sobre as demais, contrasta com o número de alunos que concluem os cursos, da ordem de apenas 18%, de um total de 12.994, em Matemática. Em localidades como é o caso da maioria dos 143 municípios do Estado do Pará, os programas do MEC são os únicos ofertados aos professores das escolas de educação básica.

Se de um lado sua importância é ampliada, de outro, os mecanismos de avaliação e supervisão tem-se mostrado insuficientes para atestar a qualidade do que se faz. Sem contar que, na maioria das localidades, os programas sofrem interferências político-partidárias, visto que a co-responsabilidade dos parceiros, os

gestores municipais e estaduais, nem sempre é compartilhada pelas mesmas diretrizes. Podem ser incluídas neste rol de interferências, as interrupções decorrentes das sucessões nas administrações municipal e estadual e a falta de aderência das propostas em cada instância.

A história recente da política nacional de formação docente a distância, pelo programa da UAB, justificam uma vez mais a relevância da pesquisa nessa área, no esforço por compreender as práticas de professores e tutores. Esta investigação reveste-se de importância também, pelo compromisso ético-político assumido no âmbito institucional, ao gerar uma expectativa quanto ao que vai ser colocado em questão e a pertinência das análises sobre as práticas dos professores formadores e dos tutores do curso.

GATTI; BARRETO; ANDRÉ (2011, pp. 106-107), em recente pesquisa sobre as políticas docentes no Brasil, concordam que a formação de professores a distância, é uma questão polêmica e atual e dentre tantas razões para os questionamentos levantados pelas autoras, figuram os da “socialização cultural” e as “vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso em cursos presenciais”.

A esse respeito, a pesquisa antevê que o atendimento satisfatório à multidimensionalidade e às singularidades das práticas de professores formadores e de tutores de um curso a distância, requerem o protagonismo da área governamental no aporte de recursos para todos os aspectos envolvidos no processo, assim como a constituição de uma tessitura entrelaçada por todos os que atuam no curso, independentemente do lugar e da posição que ocupam.

Logo, as práticas dos professores formadores e dos tutores, estão interligadas por muitos fios, que fazem parte de uma rede que é tecida gradualmente por muitas mãos, num movimento dialético permanente. O reconhecimento e a tomada de consciência sobre as intencionalidades das práticas de cada um são influenciadas pelos contextos histórico, econômico, político, social, cultural e teórico, que impactam no tipo de formação que os licenciandos recebem.

O surgimento de discussões coletivas, sinalizando preocupações em várias áreas de atuação do curso, são indícios de novas perspectivas e novas crenças quanto ao futuro, rumo ao atendimento às demandas por condições adequadas na formação inicial, de melhoria da carreira e dos salários e de infraestrutura favoráveis a um ensino de qualidade social.

Referências bibliográficas

- Alves-Mazzotti, A.J.; Gewandszajder,(1998). O método nas ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira.
- Bardin, Laurence (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). Resumo técnico do censo da educação superior de 2010. Brasília: MEC/INEP/DEED.
- Chizzotti, Antonio (1998). Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Cortesão, L.(2002). Ser professor: Um ofício em risco de extinção. São Paulo: Cortez.

- Flick, Uwe (2009). Introdução à Pesquisa Qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Freire, Paulo (1999). Pedagogia da Autonomia :Saberes necessários à prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Fiorentini, D.; Lorenzato, S.(2006). Investigações em Educação Matemática: Percursos teóricos e metodológicos. São Paulo: Autores Associados.
- Gatti, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D.(2011). Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- Holliday.Oscar Jara (1996). Para sistematizar experiências. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Imbernon, F.(2006). Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Jorge, G.; Antonini, E. (2011). Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. Vertentes. São João Del Rei, UFSJ, v.19, n.1, pp. 129 – 140, jan./jun.
- Kosik, K. (1976). Dialética do Concreto. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Konder, Leandro(1998). A derrota da dialética. Rio de Janeiro: Campus.
- Perez, G.(1999). Formação de Professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: Bicudo, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP.
- Ponte, J. P.(1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: Ponte, J. P., Monteiro, C., Maia, M., Serrazina, L., Loureiro, C. (orgs.) Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática: que formação? Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sacristán, Gimeno; Pérez Gómez, A. I.(1998). Compreender e transformar o ensino.4.ed.Porto Alegre: ArtMed.
- Triviños, Augusto N. S.(1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- Vázquez, Adolfo Sánchez (2011). Filosofia da Práxis. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Zabala, Antoni (1998). A prática educativa; Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed.

Webgincana como Estratégia de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior

Marily Oliveira Barbosa⁴¹⁶, Arlete Rodrigues dos Santos⁴¹⁷, Luís Paulo Leopoldo Mercado⁴¹⁸

Resumo

A webgincana consiste numa atividade de pesquisa realizada mediante recursos e de informações encontradas na internet, pelos alunos, em fontes previamente selecionadas pelo professor. Segundo Barato (2012) a webgincana se assemelha a caça ao tesouro, mas, diferencia-se desta, ao oferecer além das questões, missões e desafios que orientam os alunos na construção de conhecimentos, ou seja, não é apenas descoberta das informações na internet. Para o autor, a webgincana quando bem planejada, pode tornar-se uma atividade enriquecedora, pois além de capacitar os alunos a fazer leituras rápidas, mas criteriosas, de textos e imagens da internet, fomenta o interesse tanto do assunto que começa a ser abordado no programa de estudo, como também em atividades de consolidação e avaliação da aprendizagem, além de propiciar, dada a sua interatividade, o uso cooperativo da informação, problematização, e aplicação crítica dos elementos do currículo abordados na sala de aula. De acordo com o autor, esta estratégia ao propor questões curiosas, surpreendentes, instigantes e lúdicas, além de proporcionar prazer do jogo, geram conversas atraentes sobre o assunto, imaginação, gosto pela pesquisa e interesse por parte dos alunos. Porém, para que isso ocorra, é necessário que exista alinhamento entre os objetivos a ser alcançados e fontes consultadas, caso contrário, seu uso pode não alcançar os resultados esperados.

Palavras-chaves: Webgincana; Ensino superior; Estratégias de ensino.

Introdução

O professor universitário e a Universidade, vêm passando por inúmeras transformações. Com o surgimento de novos espaços educacionais, devido aos avanços tecnológicos, e produção de conhecimento, a tecnologia tem sido cada vez mais presentes, se constituindo em mais um dos desafios para a educação nessa modalidade de ensino, pois exige formação continuada dos profissionais, e a aquisição de novos saberes, e sua respectiva utilização de forma contextualizada, e inovadora no ambiente de ensino (Masetto, 1998).

Antes, para exercer esta atividade, era necessário ter apenas conhecimentos específicos sobre a área a qual iria lecionar, contudo, atualmente isso vem se modificando: necessita-se de professores que além dos conhecimentos específicos de sua área dominem técnicas e procedimentos de ensino. Dessa forma, para a Masetto (1998), não basta ao professor o domínio da sua área de conhecimento e da área pedagógica, mas uma constante atualização dos seus conhecimentos, flexibilização dos currículos e ferramentas e revitalização do uso do tempo na sala de aula, e produção de conhecimentos científicos novos dentro e para o processo de ensino aprendizagem.

⁴¹⁶ Universidade Federal de Alagoas – Brasil, arspsi@ig.com.br

⁴¹⁷ Universidade Federal de Alagoas – Brasil, luispaulomercado@gmail.com

⁴¹⁸ Universidade do Estado da Bahia, curvelloslima@gmail.com

A reconceitualização da docência universitária, passa também pelo reconhecimento da necessidade e uma formação específica para este exercício, pois essa atividade é complexa, e não se reduz a questões didáticas pedagógicas, mas uma indissolúvel relação entre ensino e pesquisa. Nesse sentido a profissionalidade no ensino superior, exige algo além do conhecimento, ou seja, competência e qualificação. Para Ramos (2010, p.48):

a profissionalidade congrega duas facetas interdependentes que não se reduzem a aquisição de um novo conhecimento, nem a realização de uma ação, mas implica considerar que o sentido de um novo conhecimento encontra sua expressão na ação. Ou seja, no caso da concepção de profissionalidade focada, qualificação e competência, apesar de serem distintas, respeitam um mesmo movimento relacional.

Outro aspecto fundamental é a dimensão política, e o enfrentamento dos problemas vividos pela sociedade, e do engajamento necessário na busca de respostas e proposições, que visem solucionar as questões que permeiam o cotidiano e as relações sociais, buscando formas de inserir a discussão sobre esses problemas nas aulas, assim como, o fomento do debate, e da ética. Segundo Pimenta (2009, p.40):

O método de ensinar e de fazer aprender depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor. Se o docente vê o currículo como uma somatória de disciplinas colocadas lado a lado, ou como grade, a lecionará como fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento. Nessa visão de ciência, o conhecimento é tomado como neutro, descontextualizado, distanciado de seu processo de produção, definitivo e verdadeiro.

Dessa forma, a transformação da prática docente no contexto universitário só se efetiva na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, dentro da universidade e fora dela, isto é, pressupõe conhecimento teórico críticos sobre a realidade. Para Pimenta (2009), a diferenciação entre profissionalidade e empregabilidade, permite maior clareza no processo de construção dos professores como profissionais, isto é, não basta apenas executar uma determinada tarefa, dentro de um modelo, como se caracteriza a empregabilidade, mas ter capacidade de conceber novas alternativas diante dos problemas com competência e autonomia. Segundo a autora:

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivos e de propostas educacionais que valorizam a formação dos professores não mais baseados na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece a capacidade de decidir (Pimenta, 2009, p.49).

Mas, estes saberes não chegam até o professor de forma pronta, concreta, são em sua grande maioria, adquiridos de diversas formas a partir das vivências de cada professor. Alguns profissionais obtêm esses saberes durante sua formação inicial e continuada e outros durante sua história de vida, portanto os saberes dos professores são múltiplos e heterogêneos constituídos juntamente com sua identidade (Farias et al, 2009).

As múltiplas experiências do professor nas esferas pessoais sociais e profissionais compõem os significados, que funcionam como um referencial, para atribuir sentido, e organizar sua atividade. Esse repertório de saberes, e experiências, orienta-o na tomada de decisões e na interpretação do mundo e de como este vive sua profissionalidade.

Atualmente, se faz necessário, que o professor universitário, além de dominar sua própria área de ação, construa articulações com outras áreas, visando proporcionar um processo de ensino aprendizagem eficaz. O professor antes de ser alguém que leciona determinado conteúdo, deve ensinar para a vida, de forma que, os alunos se sintam motivados ampliar seus conhecimentos, que caminhem para além daquilo que lhes foi ensinado pela universidade. Com isso, a utilização de novas estratégias de ensino aprendizagem são necessárias, tanto no ensino na sala de aula, como a partir de novos contextos de aprendizagem como os ambientes virtuais de aprendizagem. Neste artigo discute a viabilidades de uso no ensino superior de uma dessas estratégias é a webgincana.

Para auxiliar os alunos a webgincana possui a sessão recursos, que contem os links da internet para direcionar a busca dos conteúdos a serem estudados. E por fim a avaliação da webgincana vem para auxiliar os alunos a compreenderem se alcançaram os objetivos, seguidos por conclusões, créditos e referências utilizadas para a criação da webgincana.

O professor no ensino superior

As instituições de ensino superior são instituições educativas, responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes, responsáveis, e comprometidos, e para tanto o desenvolvimento dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e nos aspectos afetivo emocionais, além das habilidades profissionais, e nesse sentido, a universidade, é marcada pela prática pedagógica intencional – tem planejamento e objetivos próprios. Nas palavras de Masetto (1998, p.23):

A universidade é um lugar de se fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação político-econômico-social da população às políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam.

Historicamente a Universidade, é reconhecida como *lócus* privilegiado do saber. Ser professor no ensino superior hoje envolve o desempenho de papéis, responsabilidades e cobranças que vão muito além do papel tradicional, outrora representado na sociedade, e bem distante do ensinado na academia em sua formação inicial. O professor na atualidade precisa se adequar às características de uma sociedade da informação, democrática, e incorporar novos conhecimentos às suas ações. Quanto a isso, Pimenta (2009) salienta que para atuar no ensino superior existe a necessidade de uma formação sobre o método de ensinar. Uma vez que o exercício da docência exige do professor o domínio do processo de ensino-aprendizagem, do currículo, da relação professor-aluno e do processo de aprendizagem, tendo como domínio a tecnologia educacional (Masetto, 1998).

Para Pimenta (2009, p.47), quando se amplia a discussão da atividade docente, se percebe que ensinar não se reduz a uma questão de técnicas, mas de compreensão e análise de como, quando, e em que contexto ocorre a situação de ensino, favorecendo-o ou dificultando-o:

Aprender é muito mais do que obter informações, é processá-las, analisá-las, compará-las, contextualizá-las, problematizá-las, interpretá-las, e que para isso é preciso um método de investigação. O que coloca como

um desafio para os professores é aprenderem a realizar um processo de ensinagem, no qual a pesquisa é componente estruturante.

Nesta perspectiva, para Ramos (2010), a atenção à docência universitária no limiar do século XXI exige, entre outros aspectos, a compreensão da reconceitualização da docência inserida num processo de redefinição identitária de universidade, para uma nova forma de produzir conhecimento, que aponta para uma necessária consideração da complexidade das questões pedagógicas e didáticas, dando uma nova configuração à relação professor aluno, impulsionada pela Declaração Mundial sobre a educação Superior no século XXI: visão e ação (Unesco, 1998), que pontua a necessidade de centrar a atenção no aluno:

Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente. Esses novos métodos pedagógicos também devem pressupor, novos métodos didáticos, que precisam ser associados a novos métodos de exame que coloquem a prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, habilidade par o trabalho prático e a criatividade.

Os desafios pelos quais a universidade passa atualmente, não são novos e se referem aos seus preceitos baseados na hegemonia, legitimidade e institucionalidade, que a deixavam, como instituição, a margem da sociedade, impedindo-a de integrar, novos princípios e transformações e progressos da sociedade. Porém, o que se observa hoje, é novo movimento: rompimento de barreiras institucionais, incorporação, e da racionalização da especialização científica, que, impulsionada pelo movimento de profissionalização do magistério, fomenta o processo de reconceitualização da atividade docente. Para Burdoncle citado por Ramos (2010, p.25):

A relação da Universidade com a sociedade mudou. Já não é uma instituição marginal, reservada para formação de um grupo elitário, mas uma instituição central, muito ligada ao resto do sistema educativo; e já não pode limitar-se a dar uma formação liberal e geral, nem uma formação científica, ignorando a maneira como os estudantes poderão depois ganhar a vida.

Por outro lado, com o desenvolvimento das ciências e sua consequente necessidade de especialização, ainda fragmenta os saberes, delimitando-os profissionalmente em sua formação específica, não oportunizando a este as condições favoráveis para a formação humana de seus alunos, característica essencial hoje, para se fazer ciência. A esse respeito, Zabalza citado por Ramos (2010, p.30), aponta:

É necessário insistir, exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, e não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão, ou com determinada bagagem de conhecimento; o sentido de uma formação universitária, deve contemplar o desenvolvimento pessoal, articulado ao desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas que possibilitem uma visão mais ampla do mercado de trabalho, a fim de agir nele com maior autonomia.

Segundo Ramos (2009, p.51), a profissionalidade requerida então para diante do movimento de reconceitualização da docência universitária necessita ser compreendida no quadro do movimento de superação da visão de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”, mas uma profissionalidade docente equilibrada, um diálogo entre profissionalidade empírica e científica, ou seja, um novo estilo, uma nova identidade profissional.

É possível observar que além destes conhecimentos são necessários diversos outros saberes, além do conhecimento disciplinar. Farias et al (2009) afirmam que para o exercício da docência são necessários os saberes especializados sendo estes, os saberes da: formação profissional; disciplina; currículo; experiência; tradição e ação pedagógica, entre outros saberes que irão fornecer subsídios para exercício da docência.

Segundo Masetto (1998), a docência no ensino superior, passa por um processo de autocrítica, pois a atividade docente nesse contexto exige competências próprias, para o seu pleno exercício, entre elas o compromisso com a pesquisa. Desse modo, o processo de ensino aprendizagem, deve ser um conceitor e gestor do currículo, e abranger as condições para a configuração de uma aprendizagem significativa. Portanto, o desenvolvimento da atitude de parceria, entre alunos e professores e entre os próprios alunos, são estratégias necessárias.

Uma forma de proporcionar a autonomia são as ferramentas disponibilizadas pelo ambiente estruturado da internet, como as caça ao tesouro, webquests e as webgincanas, que podem proporcionar aprendizagem significativa e autonomia na busca do conhecimento, pois se inspiram dinamismo e interesse na descoberta da informação.

A webgincana como estratégia didática no ensino superior

A webgincana surgiu a partir da caça ao tesouro. Segundo Coma (2012, p. 187) “as caça ao tesouro são, basicamente, atividades didáticas nas quais propomos aos alunos que realizem uma pesquisa por meio da internet”. Atualmente toda a sociedade busca na internet adquirir as respostas necessárias para suas questões, e o mesmo acontece com a caça ao tesouro. O professor, através da internet, monta um caça ao tesouro, nos quais o objetivo é a obtenção de determinados conhecimentos relacionados aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Essa dinâmica que acontece no caça ao tesouro e na webgincana se caracteriza por levar em consideração a ideia de aventura em busca de algo muito precioso/valioso, esta preciosidade seria as informações, para obter assim o conhecimento, neste caso o tesouro a ser encontrado é a informação.

A webgincana é formada por diversos componentes, tais como introdução que consiste na parte introdutória do assunto a ser abordado pela webgincana; desafios que se assemelham as tarefas. Torres (2012) expõe que o conceito de tarefa se assemelha a atividade ou exercício proposto, tendo por objetivo a realização em um contexto educativo. Na webgincana os desafios são compostos por tarefas que se assemelham a um *quiz*, levando assim os alunos a buscarem respostas para as perguntas realizadas por intermédio da internet.

Os desafios da webgincana são formados por desafios que consistem em tarefas (atividades e missões). De acordo com Barato (2012, p. 168):

Além das solicitações de itens de informação que possam ser obtidos por meio de uso dos recursos da internet, as equipes deverão realizar atividades e missões quando essas forem solicitadas. Essas atividades e tarefas devem exigir a movimentação dos estudantes fora do espaço da aula de informática e da sala de aula. As missões e atividades devem ser planejadas a partir da descoberta do item de informação com o qual se relacionam. [...] as missões e atividades devem, portanto, um desdobramento da informação descoberta na

internet. Convém indicar, logo após a solicitação de um item de informação, os respectivos pontos que podem ser obtidos se o resultado esperado for alcançado.

Além dos aspectos dos desafios, temos na webgincana a sessão recursos no qual se localiza a lista de links de sites da internet, previamente elencados pelo professor, nos quais os alunos deverão pesquisar a respeito do conteúdo. Essa lista auxilia os alunos a entrarem em sites nos quais as informações são fidedignas, evitando o mau uso da internet. Para Barato (2012), na sessão recursos devem ter aproximadamente oito a dez indicações de recursos na internet, podendo ser estes sites, blog, vídeos e outras mídias disponíveis, pois quanto maior a exploração das diversas mídias melhor para o aprendizado do aluno.

Outro quesito importante na webgincana é a avaliação, ao qual Barato (2012, p. 168) expõe que “deve ser algo muito simples [...]. Na avaliação, o professor deve informar os critérios que utilizará ao conferir pontos às equipes que alcançarem o resultado esperado em cada item”. Finalizando as sessões da webgincana temos a conclusão, que servirá para firmar o que já foi dito na introdução e estimular o aluno a pesquisar mais sobre o conteúdo pesquisado e por fim teremos os créditos e referências, na qual, o professor indica as ajudas que recebeu para elaborar seu trabalho e relacionar os recursos utilizados com as ferramentas empregadas.

A webgincana pode ser utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), uma das maiores instituições de ensino profissional do Brasil, tem desenvolvido a webgincana dentro do estado de São Paulo como instrumento auxiliador no processo de aprendizagem de em diversos segmentos, tais como meio ambiente, educação, entre outras. A instituição possui um site institucional no qual centraliza diversas webgincanas e materiais que auxiliam os educadores a criarem a sua própria webgincana. O site pode ser visualizado a seguir:



Fonte: Senac-SP. Disponível em: <http://www1.sp.senac.br/hotsites/gde/index.asp?me=1>

O site possui diversas webgincanas, tais como: o uso racional da energia elétrica desenvolvido para o nível fundamental de ensino; saúde bucal desenvolvido para o ensino profissional; reflexão sobre o uso racional dos alimentos voltado para o ensino médio, entre outras. Todas as webgincanas possuem introdução, desafios, recursos, avaliação e conclusão. A partir de iniciativas como esta do Senac, observamos a

multiplicidade de uso da utilização da webgincana, sendo possível utiliza-la nos diversos níveis de ensino, desde o nível fundamental de ensino ao nível superior.

A utilização da webgincana no ensino superior

A dinâmica da webgincana proporciona autonomia; estímulo ao trabalho em equipe; à autoria; articulação com outras mídias; ludicidade; fomento a pesquisa em fontes de boa qualidade; capacidade de análise e síntese. Estes aspectos tornam a webgincana uma estratégia de ensino prática, criativa, que contribui para o processo de ensino aprendizagem no ensino superior. A proposição de atividades na webgincana, tendo por principal ferramenta o uso da internet como fonte de pesquisa, pode significar um caminho na utilização de computadores para fins de aprendizagem (Barato, 2012).

Segundo Barato (2012), a webgincana quando bem planejada, pode tornar o trabalho pedagógico uma atividade enriquecedora, tanto para os professores, como para os alunos, pois além de capacita-los os alunos a fazer leituras rápidas e criteriosas, de textos e imagens da internet, fomenta a curiosidade e o interesse tanto do assunto que será abordado no programa de estudo, como e também nas atividades de pesquisa, consolidação e avaliação da aprendizagem, além de propiciar, dada a sua interatividade, o uso cooperativo da informação, sua problematização, aplicação e discussão dos temas abordados na sala de aula.

De acordo com o autor, esta estratégia, ao propor questões curiosas, surpreendentes, instigantes e lúdicas, além do prazer do jogo, geram conversas atraentes sobre o assunto, imaginação, gosto pela pesquisa e interesse por parte dos alunos. Porém, para que isso ocorra, é necessário que exista alinhamento entre os objetivos a ser alcançados na webgincana, e as fontes consultadas, além da cuidadosa escolha de questões, que devem ser necessariamente, incentivadoras e desafiadoras, caso contrário, seu uso pode não alcançar os resultados esperados. Nas palavras de Barato (2012, p.166-167):

Em nossos estudos sobre a elaboração do desafio em webgincanas, fica cada vez mais evidente a necessidade de propor questões que exijam interpretação de informação. [...] O que se espera no caso é que os alunos leiam com certo entendimento e que desenvolvam estratégias interpretativas para converter informação em conhecimento. Mas isso dependerá da habilidade dos educadores ao propor itens de investigação numa webgincana.

A partir dos desafios, é possível auxiliar o processo de construção do conhecimento. Pensar a webgincana como ferramenta no processo de ensino aprendizagem fomenta a criatividade e a busca pelo conhecimento. Dentro do ensino superior foi solicitado, através da disciplina Metodologia do Ensino Superior com Tecnologias da Informação e Comunicação ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Alagoas foi solicitado pelo professor a realização de uma pesquisa sobre as estratégias didáticas de aprendizagem com a utilização das tecnologias, e um dos temas foi a webgincana, foco desta pesquisa.

Desta feita, realizamos uma vasta pesquisa sobre o conteúdo, e obtemos diversos conhecimentos e muitas utilizações para a webgincana. Essa estratégia de ensino vem sendo utilizada em larga escala pela Espanha e no Brasil ela está iniciando (Barato, 2012).

Após a pesquisa e apropriação do conhecimento, construímos a webgincana “autismo e seu espectro”, webgincana esta que foi disponibilizada para a comunidade acadêmica do curso licenciatura em Educação Física, tanto estudantes como professores puderam ter acesso a esta estratégia de ensino. É possível visualizar a webgincana a seguir:



Fonte: a autora

A webgincana “autismo e seu espectro” foi construída contendo todos os passos expostos por Barato (2012) e pode ser visualizada por completo no blog O Autismo na Educação, disponível em: <http://oautismonaeducacao.blogspot.com.br/2012/10/webgincana-autismo.html>. A partir desta experiência alguns professores do nível superior tiveram acesso a esta estratégia didática e atualmente a estão utilizando como instrumento de abordagem do conhecimento e avaliação.

De fato, a webgincana, como afirma Barato (2012), pode contribuir para a construção de competências e atitudes desejáveis a formação do aluno. Pois seu caráter dinâmico e lúdico pode alcançar dentro do processo educacional para os alunos do Ensino superior, acesso a informação, conhecimento e compreensão, além de análise e síntese e posterior aplicação dos conhecimentos, desde que sejam organizadas pelo professor para esse fim, tanto pela escolha do tema como do rol de questões e fontes a serem consultadas.

Considerações finais

É no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como profissional. A multidimensionalidade do processo educacional requer dos professores decisões complexas e diversificadas, de natureza pedagógica e política, que, em grande parte, extrapolam o espaço escolar. Tais decisões tomam como referência, o conjunto de valores, crenças, hábitos, e normas que determinam o que este grupo social considera

importante, assim como os modos de pensar, sentir, atuar, e de se relacionar, assumindo os valores da cultura docente e escolar (Farias et al 2009).

Outro elemento chave é a formação, e que para Farias et al (2009, p.66), “um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhece-se como profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com exercício da docência”. Isso implica em reconhecer que o professor é um ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do seu tempo em constante aprendizado, em continua renovação de valores e saberes que orientam a atividade docente, inclusive no contexto de trabalho, com seus pares.

Portanto o avançar no processo de desenvolvimento profissional através da preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional. Segundo Barato (2012, p.168) as TIC já ocupam um espaço importante no mundo, mas têm uso ainda pequeno em educação e aponta a estrutura das webgincanas, como meio de pesquisa na internet tem uma base metodológica sólida, nas quais se torna impossível cortar e colar. O modelo da webgincana proposto apresenta-se como elemento providencial na busca pela aprendizagem em contextos significativos, dotados de sentido, motivação e ludicidade, ao mesmo tempo, em que alia a facilidade de aplicação e recursos de fácil acesso: computador e internet.

Referências

- Barato, J. N. (2012). Webgincanas: um uso estruturado da internet para a educação. In: Barba, C. & Capella, S. (orgs.). *Computadores em sala de aula: métodos e usos*. Porto Alegre: Penso.
- Coma, N. (2012). A caça ao tesouro. In: Barba, C. & Capella, S. (orgs.). *Computadores em sala de aula: métodos e usos*. Porto Alegre: Penso.
- Farias, I. M. (2009) et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber.
- Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente In: Masetto, M.T. (org). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. G. (2009). A profissão professor universitário: processo de construção da identidade. In: Cunha, M. I. *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: Eduefs.
- Ramos, K. M. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática*. Porto: Universidade do Porto.
- Torres, I. P. (2012). Webtask: trabalhando por tarefas na internet. In: Barbra, C. & Capella, S. (orgs.). *Computadores em sala de aula: métodos e usos*. Porto Alegre: Penso.
- Unesco (1998). Declaração Mundial sobre a educação Superior no século XXI. Retirado em abril, 15, 2013, de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-duca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>

Resumo

O estudo trabalha o desenvolvimento de uma proposta de modelagem 3D para a cidade do Salvador Bahia - Brasil, na época de sua fundação. A ideia foi desenvolvida a partir do problema da inexistência de uma simulação na perspectiva dialógica, e, também que fosse construída através uma abordagem dialética para a produção e uso de museus virtuais. A modelagem computacional 3D da cidade do Salvador foi desenvolvida para o período de sua fundação entre 1549 a 1551. O estudo se inicia metodologicamente desenvolvendo a discussão que fundamenta o sócio-construtivismo como base para a modelagem da interatividade e do design pedagógico do modelo computacional. Assim, autores como Vigotsky e Bakhtin são os parâmetros desta pesquisa, principalmente. Em seguida, apresenta os elementos da pesquisa e a revisão em história sobre a cidade e as questões relativas à sua fundação no século XVI. Deste modo, é por meio da abordagem sócio-construtivista e do “Pensar Histórico” que se opta pelas estratégias de apresentação da simulação do ambiente da cidade e de seus habitantes em meados do século XVI, bem como se criam princípios de diálogo e de interatividade entre sujeitos do século XVI e do século XXI. Neste contexto, esta experiência fez solidificar bases desafiadoras e mais abrangentes no sentido de construir uma proposta de museu virtual que pudesse viabilizar um processo dialógico educacional que atenda à demanda por pluriculturalidade, hoje tão presente na Bahia. Neste íterim, seguindo por um processo epistemológico onde o dialogismo e a práxis, bem como, as bases interdisciplinares como a pluralidade, a memória, a história, a educação como meio para se entender o processo ensino aprendizagem e a tecnologia como suporte viável para o resgate destas construções do conhecimento humano é que se desenvolveu esta pesquisa, ou seja, estudos, análises para geração de conhecimentos onde a informação e aprendizagem sejam focos centrais. Logo, a simulação/modelagem ora presente neste trabalho/pesquisa é também avaliada em sua utilidade como material didático para educação à distância - EAD, assim como para outras modalidades de estudo com suporte digital, pois possibilita novas fronteiras para a pesquisa e o conhecimento histórico. Neste propósito, é desenvolvida também para que a práxis do e no indivíduo seja uma aprendizagem em processo contínuo, não quebrando com a sua tradição local, ou seja, a sua experiência de vida, e sim que fosse um suporte de Tecnologia de Informação e Comunicação que engendrasses a prática viva, significativa na e para as experiências do/no homem.

Palavras Chave: História, Educação a Distância, Museu Virtual, Aprendizagem Significativa

1. Construindo Material didático 3D para a História

Este trabalho apresenta os primeiros resultados da aplicação de *design* pedagógico que tem, como base teórica, os princípios sócio-construtivistas que, dentre outras coisas, possibilitaram a construção de um

⁴¹⁹ Universidade do Estado da Bahia, alfredo@matta.pro.br

⁴²⁰ No momento é possível acessar o modelo/simulação da Cidade do Salvador durante século XVI (1549-1551), através do site: <http://www.matta.pro.br>.

modelo em que os habitantes do século XVI, ainda que supostos, dialoguem com os sujeitos do século atual, proporcionando um espaço no qual ocorrem interações e aprendizagens em um tipo de modelagem computacional que é apropriado para ambientes ou cursos baseados em educação a distância - EAD ou outro tipo de aprendizagem de História que se realize a partir do suporte de ambientes digitais. Assim se apresentam aqui os princípios desta modelagem computacional para mostrar a cidade do século XVI, que é analisada com base em estudos sobre a época e os testemunhos, para depois apresentarmos um pouco das soluções de modelagem física e humana desta mesma cidade.

Finalmente, dedica-se a apresentar o modelo construído em primeira versão, as primeiras análises sobre seus usos e utilidades para o ensino-aprendizagem de História e sobre a questão do estudo experimental que se está realizando.

1.2. Modelando através da interseção dos princípios sócio-construtivistas

O trabalho de Vigotsky (2009) discorre sobre a necessidade de um sujeito mediar sua experiência em um contexto, que seja condição concreta para sua existência. Significa dizer que é através do processo de colaboração que este indivíduo constrói sua autonomia, e esta autonomia é o ponto de partida, senão, o mais importante, para que se processe a aprendizagem, conseqüentemente, o desenvolvimento deste sujeito. Nos seus princípios teóricos sobre pensamento e linguagem, Vigotsky defende que o indivíduo para construir conhecimento passa por três fases que seriam a ZDR (Zona de Desenvolvimento Real), ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) e ZDP (Zona de Desenvolvimento Potencial). Logo, o sujeito apreende através do seu processo e construção histórica. Assim sendo, o sujeito constrói conhecimento a partir da interação com seu contexto, da colaboração mediada e da interação com as condições ambientais e coletivas de sua existência.

Foi desta forma que modelamos a simulação da *Cidade do Salvador do século XVI (1549-1551)*. Na medida em que o sujeito-usuário tiver acesso e começar a interagir com a simulação, estará partindo para interagir a partir de sua práxis social concreta, de seu contexto e cotidiano. A práxis de cada sujeito está sempre permeada de ZDR, elemento advindo de suas experiências de vida. Está atuando mediada pelo modelo da cidade do Salvador, sistema de simulação preparado para colaborar com os usuários, munidos de seus contextos, ou seja, projetamos a interatividade de forma que a simulação procura o tempo todo, engajar o usuário e suas práticas sociais nas atividades e nas experiências proporcionadas pelo *software*. É o engajamento prático do sujeito no processo de mediação do ambiente digital da simulação, que vai possibilitar produção de sentido e conseqüente construção do conhecimento, gerando novas abordagens, aperfeiçoando as reflexões metacognitivas, principalmente à medida que se estabelece o diálogo com a História.

Bakhtin (2003), em um de seus princípios diz que todo ser humano emerge da interação com outro. Sendo assim, o ser humano só tem sentido se contar com o contato de outro semelhante. Em outras palavras só podemos ser através da coletividade. Neste propósito, Bakhtin (2010) afirma que **1)** É impossível conceber/pensar o homem fora do seu contexto; **2)** Que o outro me proporciona ver o que eu sozinho sou impossibilitado de ver; **3)** O outro é ponto chave na realidade dialógica; **4)** Que o signo refrata/reflete múltiplas vozes; **5)** A condição, para que o signo (reflexo das múltiplas vozes) constitua reação semiótica e ideológica no e para o indivíduo/outro, impõe que este tenha um valor social, ou seja, esteja dentro da

realidade do grupo. Sem o referido valor social, este signo (embora reflexo de múltiplas vozes, sujeito polifônico) pode- se tornar estanque e vazio de sentido visto não refletir a essência, o pensar hermenêutico que compõe a sociedade da qual deriva(m) este/s indivíduo/s, o que poderá, assim, acarretar uma quebra da consciência/prática social e possíveis quebras/fragmentação de e para uma consciência de classe. Assim conforme Bakhtin *Apud* Brait (2005), o homem é produto da história, ele não pode encerrar-se no passado, pois este é por essência dialógico.

Desta forma, de acordo com o pensar de Vigotsky e de Bakhtin, é que se construíram os princípios de interatividade e de concepção da História na modelagem. Bakhtin se faz presente no modelo, ou ambiência do *software* da *Cidade do Salvador do século XVI (1549-1551)* com sua ideia de dialogismo: concepção na qual se considera que através dos autores de um texto enunciado, seja ele literário, historiográfico, seja mesmo matemático, suas vivências, interações e contatos passam e podem compartilham existências com aqueles que serão seus leitores e que vão interpretar, portanto vivenciar, o que foi escrito, segundo suas próprias experiências.

“Pensar Histórico”: Martineau (1997), traz, em seus estudos, o conceito da problematização na história, pois sem problemas não há história, ou seja, para que o indivíduo desenvolva o raciocínio histórico, é necessário levantar questões no presente para responder ao passado. Para Martineau (1997), qualquer pessoa pode desenvolver o raciocínio histórico desde que apresente estas quatro operações: formulação de hipóteses a partir de questões problemas; procurar e criticar fontes de informação; interpretar informações e tirar conclusões e síntese interpretativa. Logo, a inserção do pensar histórico nos deu base também para definições da construção do conhecimento, ou seja, todo processo que o engendra, possibilitando ao sujeito/indivíduo um meio para a liberdade e a transformação da realidade/contexto em que vive.

Deste modo, a partir destas bases dialógicas e sócio-construtivistas de interpretação da educação e da interatividade é que se constrói a proposta de modelagem computacional deste trabalho de pesquisa. De fato, o exercício de modelagem presente está qualificado como um projeto de construção da modelagem sócio-construtivista de Salvador do século XVI, interpretada a partir de princípios do materialismo histórico. Portanto, esta modelagem das complexas relações sociais envolve o homem e sua práxis cotidiana a partir da perspectiva dos sujeitos do presente e daqueles que viviam a *soterópolis* colonial e sua aventura no novo mundo.

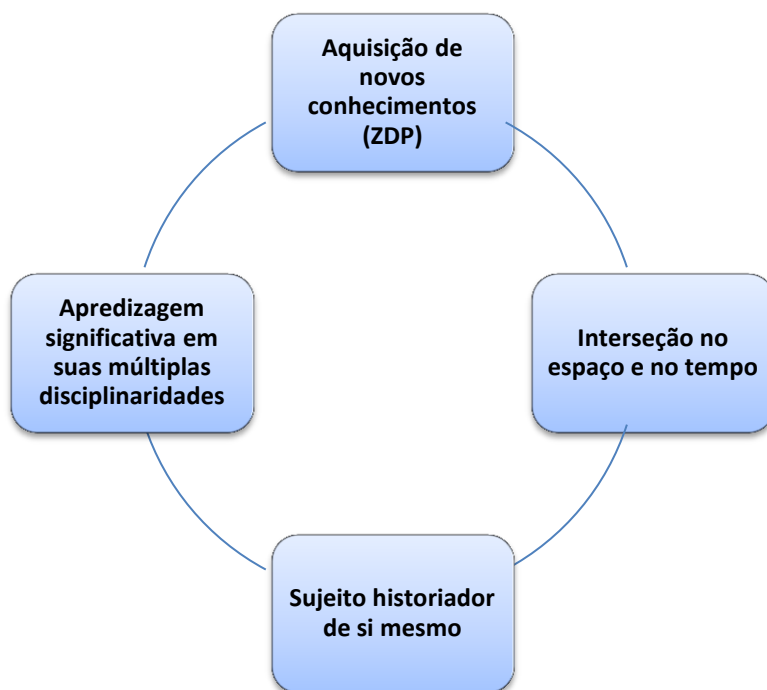


Figura 1: Princípios norteadores sócio-construtivistas presentes no modelo

Fonte: Dissertação de mestrado em 20/09/2011: Maria Antonia Lima Gomes: Modelagem da Cidade do Salvador Século XVI (1549-1551) através de uma Abordagem Sócio-construtivista

2. Espaço e tempo se encontram na modelagem

De acordo com Machado (2001), “modelo é uma abstração formal”, e simulação é “uma experimentação simbólica do modelo”. Valente (1993), também afirma que a simulação permite que o indivíduo explore situações que não mais existam. Simular nas Ciências Humanas no que tange a sua aplicação em áreas diversas, incluindo a educação, é uma fronteira recente do conhecimento, e se torna cada vez mais caminho para a produção de novas formas de produção do material didático, agora midiático e hipertextual.

Os resultados são modelos que representam inovações na forma de engajamento dos usuários-aprendizes com a virtualidade e com o ambiente digital. Pensamos que, a própria História, que passa pode ser, de certa forma, experimentada, ao menos no que se refere à característica dialógica de interação, a contextos nos textos construídos por autores. Esta abordagem parece apresentar, em nossa opinião, verdadeiras explorações de campos inovadores da cultura e dos estudos da História.

E, em se tratando de uma simulação sobre a História, a inovação da modelagem é maior, pois a técnica e metodologias próprias da modelagem e engenharia de sistemas devem estar a serviço da abordagem pedagógica e da perspectiva epistemológica, assim também como em função da interpretação histórica que se desejam presentes no modelo. Mesmo os estudantes de cursos presenciais são óbvios beneficiados pelas novas construções que vão surgindo. Mas, para os cursos (EAD), estes novos materiais representam campo próprio de estudo e podem ter uma utilização mais aprofundada e útil, já que, em se tratando de materiais digitais, é de fácil tratamento em rede, podem facilmente ser considerados e associados aos processos de educação à distância.

2.1. Modelando aspectos físicos e humanos de Salvador do século XVI.

Ao final de um processo de pesquisa histórica e da aplicação de uma abordagem dialética de interpretação do processo histórico, o resultado foi a construção de um modelo 3d com elementos também em 2d da cidade do Salvador logo após a sua fundação, no ano de 1551.

A modelagem foi toda construída segundo princípios sócio-construtivistas, e isso implicou ter atenção a um modelo no qual a interação dos sujeitos do século XVI com os do século XXI possa encontrar-se produzindo zonas de desenvolvimento imediatas (ZDIs) entre eles, fazendo com que os séculos se encontrem na construção do conhecimento do presente.



Figura 2: modelagem (panorama núcleo primitivo da Cidade 1549-1551)

Fonte: Dissertação de mestrado em 20/09/2011: Maria Antonia Lima Gomes: Modelagem da Cidade do Salvador Século XVI (1549-1551) através de uma Abordagem Sócio-construtivista

2.2. Processo de modelagem da Cidade do Salvador século XVI

Para dar corpo e forma a esta simulação do núcleo primitivo da Cidade do Salvador, foram utilizados recursos como o *Blender 3d*, o *Adobe Photoshop*, e o *Unity* a escolha destas ferramentas foi em função não só da sua ótima resolução gráfica quando se aplica à modelagem, à animação, à texturização, à composição, à renderização e a suas aplicações interativas em 3d e 2d, mas também porque se trata de *software* livre (*Blender 3d*).

Além do que estas ferramentas contribuíram para que o modelo físico e histórico do núcleo primitivo da Cidade do Salvador em 1551 fosse desenvolvido a partir dos pressupostos de interpretação dialógica e de pesquisa histórica, permitindo que o sujeito/usuário, historiador de si mesmo, conforme preceitos dialógicos construísse o interagir com o sistema de simulação, para poder criar, investigar, levantar hipóteses, e, assim, estabelecer uma relação de interação com o ambiente digital: simulação física e histórica da Cidade do Salvador entre 1549 a 1551.

2.3. Primeiros resultados da versão beta do software da Salvador (1549-1551)

A primeira versão, que chamamos de *beta*, da modelagem de Salvador em 1551, ficou pronta em 14 de julho de 2011, e foi apresentada ao público na página *WEB* do Jornal **A Tarde** de Salvador, Bahia, entre os dias 15 e 23 de julho do referido ano. Foi nesta aplicação que colocamos, em processo de validação, os pressupostos sócio-construtivistas e suas possibilidades de gerar engajamento nos usuários do sistema, para depois, prosseguir na direção de uma versão final coerente com as propostas de modelagem de história e educação propostas. Neste interim, foram observados acessos de 1.828 usuários, sendo que destes um total de 1.499 interagiu com o modelo de forma a confirmar os pressupostos de interatividade, participação criativa, engajamento, e reflexão sobre a história de si mesmo, a partir do diálogo com a interpretação da história presente no modelo.

Este número de interações, segundo os critérios que utilizamos, foi considerado intenso, pois a exposição ao público aconteceu em apenas 08 dias. Neste propósito, já foi um resultado que mostrou como o modelo dialogou bem com a comunidade e consequentemente com o usuário em questão, pois possibilitou, dentre outros nexos, a colaboração em rede, a interseção no espaço e tempo, o resgate histórico, a resolução de situação problema bem como a aprendizagem significativa. Assim, além da conexão local e da exposição em *blogs* como o *site* (Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia) (www.ufrb.edu.br), obtivemos também através da propagação da notícia divulgação nacional através do *site* da *TV Cultura* de São Paulo (Fundação Padre Anchieta) www.tvcultura.com.br/educacaoemdia intitulado Imagens em dia.

Neste contexto em que o modelo dialogou com a comunidade, as críticas foram parâmetros para melhorar o modelo, pois este foi construído com base no sócio-construtivismo, logo flexível e dinâmico, o que reflete também para que se torne um ambiente EAD, nada estanque, mas dialógico e onde o ato de conhecimento seja um processo contínuo, pois conforme Kenski (2003) um ambiente EAD, antes de qualquer coisa, tem que ter interação, cooperação e colaboração *online*. Neste contexto, análises dos resultados deste modelo (ambiente EAD) estão sendo construídos de forma criteriosa a fim de podermos oferecer à comunidade, seja presencial, seja à distância, mais uma forma enriquecedora de construção de conhecimento independente do seu nível de cognição.

3. Considerações

Portanto, levando-se em conta os resultados do experimento que pusemos em prática, no qual internautas visitaram e utilizaram a simulação 3D da cidade do Salvador em 1551, podemos afirmar que a simulação/modelagem oferece interatividade e características dialógicas de relacionamento com os usuários e visitantes, dentro dos limites da pesquisa realizada. Modelos como este podem provocar a sensação do compartilhamento de época e momentos históricos diferentes, que passam a tangenciar-se dialogicamente. Desta forma, através da modelagem dos testemunhos e simulações do remanescente de épocas passadas, provocamos que os sujeitos históricos contemporâneos dialoguem com sua história e consciência, o que lhes possibilitará dialogar com a herança de sujeitos do passado, segundo princípios dialógicos pressupostos. Ao dialogar com seu passado histórico, usando suas próprias experiências e vivências neste diálogo, o sujeito tem boa chance de construir relações entre ele mesmo e sua história, e é este procedimento que entendemos ser o de investigar a si mesmo. São possibilidades diferentes de outros tipos de produtos e materiais didáticos tradicionais, especialmente úteis à educação à distância, em grande

parte, *online*, pois tornam visível a concretude da relação histórica em cada interação, em cada interpretação, analisados como “contato” entre temporalidades.

A modelagem mostrou-se também capaz de realizar o ensino-aprendizagem de história, em conformidade com os princípios do “Pensar Histórico”. O sujeito-aprendiz exercita construir conhecimento e não apenas reproduzi-lo, conforme evidenciou a experiência. Foi assim que verificamos ser contato hipertextual, com a fonte histórica, com a ambiência da Cidade do Salvador durante o século XVI, com seus potenciais habitantes, capazes de levar o sujeito-aprendiz da atual cidade a reconstruir antigas relações sociais que foram estabelecidas aqui neste período, início do século (XVI), na primitiva Cidade do Salvador, o que acaba também levando-o a refletir sobre a cidade de hoje.

A ideia é que os sujeitos/usuários/historiadores de si mesmos, através desta modelagem/simulação, obtenham, em tempo real, um aporte para possíveis conexões cognitivas e, a partir do desenvolvimento destas conexões, explorar, interagir, sentir-se sujeito do processo e, o mais importante, não só estabelecer relações com o passado e o presente, mas resgatar a sua historicidade, compreender a complexidade em que estão envolvidas as imbricações sociais que a realidade apresenta; elaborar e reelaborar paralelos, criar laços identitários, tornar-se um ser individual, mas em uma coletividade, resgatar também, através desta modelagem, a dignidade da etnia, da pessoa, do ser dialético que é.

Em termos teóricos, no estágio atual, a pesquisa satisfaz outro aspecto relevante para os pesquisadores, pois os pressupostos didático-pedagógicos sócio-construtivistas e as abordagens próprias para a educação à distância – EAD puderam ser aplicados como proposta de design-pedagógico aplicado a um protótipo que pode ser apresentado na forma de modelagem 3D produzida em (*Blender 3d*). E como o processo de pesquisa que desenvolvemos são processos contínuos, ou seja, em que a aprendizagem está sempre em constante construção, e a partir desta experiência adquirida, na qual simulamos/ recriamos ambientes de aprendizagens, utilizando os pressupostos do Museu Virtual, que tem dentre outras possibilidades a democratização de espaços e também o resgate de objetos históricos, que não mais existem, e que resultou em diversos trabalhos apresentados, como exemplo no *International Conference on Modeling and Simulation in Engineering, Economics and Management for Sustainable Development -2012*, .

E, mais uma vez utilizando uma abordagem sócio-construtivista é, que iniciamos nova pesquisa, que fundamenta atualmente a minha tese de doutorado, desta vez voltada a produção da experiência de Museu Virtual através do sócio-construtivismo sobre o antigo Teatro São João da Bahia, marco da história, da memória e da dinâmica das relações sociais na cidade do Salvador, que iniciou suas operações em 1810, e teve seu fim em um incêndio, até hoje não muito bem explicado, ocorrido em 1922 e que foi demolido definitivamente na gestão do então Governador J. J. Seabra no ano de 1923.

Assim, esta primeira experiência fez amadurecer bases desafiadoras, dialéticas capazes de elaborar problemas mais abrangentes para delinear uma proposta mais complexa de museu virtual, que utilize o processo dialógico educacional que atenda à demanda por pluriculturalidade, hoje tão presente na Bahia.

Por tudo apresentado chegamos à conclusão de que a solução de simulação histórica é mesmo capaz de conduzir as situações de aprendizagem e de interatividade previstas no modelo. Além do mais ser um meio

para que a construção do conhecimento nunca se finde, mais ao contrário, permaneça sempre nas e para as gerações.⁴²¹

4. Referências

- BAKHTIN, M. M., in BRAIT, B., (org.), (2005), Dialogismo e construção do sentido. São Paulo, Campinas.
- _____. Estética da Criação Verbal, São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- _____. (2010), Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Haucitec.
- GOMES, Maria Antonia Lima. (2011), Dissertação de mestrado: Modelagem da Cidade do Salvador Século XVI (1549-1551) através de uma Abordagem Sócio-construtivista. SENAI-CIMATEC, Salvador, Brasil.
- MACHADO, A. (2001), Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo, EDUSP.
- MARTINEAU, R. (1997), L'Echec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'Histoire.. Dissertação (Doutorado em Educação) – Université Laval , Quebec.
- SMITH, Robert C. (1969), Arquitetura Civil do Período Colonial. vol. 17, Rio de Janeiro. SPAN.
- MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. (2006), Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história – utilizando comunidades de aprendizagens e hipercomposição. Líber Livro Editora. Brasília.
- VALENTE, J. (1993), Computadores e conhecimento: repensando a educação, Unicampi : São Paulo.
- VIGOTSKY, L. S. (2009), A construção do pensamento e da linguagem. Martins Fontes: São Paulo.

⁴²¹ Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, joaomiguel.upt@sapo.pt

Avaliar o impacto do portátil Magalhães no 1º ciclo do ensino básico (concelho de Matosinhos): Fatores de (des)motivação no contexto educativo.

João Paulo da Silva Miguel⁴²², Eusébio André Machado, Natércia Felgueiras Seabra Durão, Maria Margarida R. Barbosa, Rosa de Sá⁴²³

Resumo

A presente comunicação dá conta dos resultados preliminares de um trabalho de investigação, sob a designação de Avaliar o impacto do portátil Magalhães no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no concelho de Matosinhos: fatores de (des)motivação nos agentes educativos, que é o resultado da procura de enquadramentos, contributos teóricos e metodologias fundamentais no âmbito de vários projetos de inclusão das tecnologias da informação e da comunicação no processo educativo.

Em Portugal, desde a sua implementação, o Plano Tecnológico (PT) constituiu-se como um tema central nas múltiplas discussões educacionais. Trata-se de um plano que trouxe uma série de mudanças para a sociedade portuguesa, tendo como objetivo o de responder às “pressões” de modernização muito frequentes nas retóricas políticas. Este plano determinou um conjunto de estratégias com vista à mudança, ao conhecimento e à competitividade baseado na promoção do conhecimento, da tecnologia e da inovação, abrangendo empresas, famílias e as demais instituições, incluindo as de ensino, existentes no nosso país.

No âmbito do Plano Tecnológico, a Escola assumiu um particular protagonismo como instituição inclusiva que lidera as mudanças estruturais, sendo capaz de inovar e criar estratégias perante a nova realidade social, sobretudo em termos pedagógicos face ao novo mundo do saber tecnológico e à era digital em que vivemos. Com efeito, o Plano Tecnológico foi extremamente importante ao “dotar as escolas de meios informáticos e tecnológicos capazes” e que ajudaram “os professores a ensinar, os alunos a aprender e os pais a reconhecer os trabalhos desenvolvidos por aqueles dentro e fora do recinto escolar” (Rochosa, 2009, p.1).

Inserido nas medidas do PT, encontra-se o *programa e.escolinhas*, no âmbito do qual cerca de meio milhão de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico receberam o “portátil Magalhães”. Partindo do princípio que o uso do “portátil Magalhães”, em contexto educativo, é hoje uma mais-valia para todos os agentes educativos (alunos, professores e encarregados de educação), os desafios da mudança educativa, embora claros para alguns, parecem não ser fáceis de vencer para outros, sendo necessário avaliar e medir de forma quantitativa as opiniões dos diferentes agentes relativamente à motivação, uso e importância atribuída. Realizamos uma investigação *ex-post-facto*, predominantemente de natureza descritiva/ quantitativa, onde os dados resultantes dos inquéritos foram tratados e analisados com recurso ao *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), um dos *softwares* mais usados nas áreas das Ciências Sociais.

De um modo geral, os resultados obtidos neste estudo revelaram que não é suficiente, por si só, ter acesso a ambientes tecnológicos, é necessário também que a escola forme alunos autónomos, críticos e criativos

⁴²² Universidade Portucalense

⁴²³ Este artigo foi desenvolvido após o encerramento do Curso de Especialização Mídias na Educação, oferecido pelo NUTES/UFRJ (Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde) durante o período de 2011 a 2013.

dotados de capacidades para usarem as tecnologias como forma conhecimento e de emancipação social. Por outro lado, este estudo permitiu avaliar e identificar as diferenças e semelhanças entre os diferentes agentes educativos (alunos, professores e encarregados de educação), proporcionando a cada um deles um olhar sobre o impacto do “portátil Magalhães” como fator de (des)motivação para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Portátil Magalhães, motivação, desmotivação, conhecimento, professor, aluno, família, sistema educativo.

Introdução

Em Portugal, entre os anos letivos de 2008 a 2011, foram dados grandes passos em termos de investimento e apetrechamento das Escolas no que diz respeito a *hardware* e *software*. Contudo, a utilização efetiva desses equipamentos, nas atividades escolares, parece estar aquém do que seria desejável e necessário.

A ideia da distribuição massiva do “**portátil Magalhães**”, com a finalidade de democratização do acesso às tecnologias e sua implementação, no quotidiano das salas de aula para preparação do cidadão para o futuro, parece estar votada ao fracasso. Existe, assim, um longo caminho a percorrer para valorizar o esforço financeiro que foi aplicado e permitir que as tecnologias sejam incluídas de forma transversal nos *curricula*, surgindo nas escolas do 1º ciclo de uma forma sistemática e planeada em vez de pontual e espontânea.

Os dados tratados estatisticamente e agora divulgados resultam da análise de três tipos de questionários aplicados a um total de 682 agentes educativos (n=682) (alunos, professores e encarregados de educação), recolhidos em várias escolas dos onze agrupamentos do concelho de Matosinhos (consultar Tabela 2.1). Nesta comunicação, apresentamos uma descrição breve do estudo de campo, assim como uma súmula dos objetivos, análise, resultados e conclusões.

Para esta publicação, efetuámos uma seleção de tabelas e gráficos, cuja leitura e interpretação consideramos interessante para a comunidade educativa e científica em geral.

METODOLOGIA

2.1 - Descrição:

O presente estudo teve por base uma tecnologia específica “**o portátil Magalhães**” como instrumento de partida, pretendendo-se avaliar o impacto desta ferramenta tecnológica no 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Matosinhos, assim como os seus fatores de (des)motivação nos agentes educativos. Este estudo permitiu avaliar e identificar as diferenças e semelhanças entre os diferentes agentes educativos, proporcionando o olhar sobre a realidade de cada um dos agentes. Foram, assim, criados três tipos de questionários: um dirigido aos alunos, outro dirigido aos encarregados de educação e um terceiro dirigido aos professores do 1º CEB (Inquéritos submetido à monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tendo sido aprovados em 24/05/2012, com o nº de registo 0289600001- DGE).

2.2 - Objetivos:

Os objetivos gerais desta investigação passaram, por um lado, por determinar e compreender o que pensam os alunos, professores e os encarregados de educação, acerca do “**portátil Magalhães**” e, por outro lado, saber quais as representações, a importância atribuída e as atitudes que estes agentes detêm sobre esta ferramenta de trabalho.

Por sua vez, os objetivos específicos escolhidos foram os seguintes:

- compreender as dificuldades sentidas pelos professores, alunos e família na utilização do “**portátil Magalhães**”;
- compreender o que pensam os professores, os alunos e os pais sobre o “**portátil Magalhães**”;
- identificar as (des)motivações dos agentes educativos sobre esta ferramenta tecnológica;
- avaliar a forma como os professores, os alunos e a família utilizam o “**portátil Magalhães**”, quer a nível pessoal quer profissional;
- entender as razões, que levam os professores, os alunos e a família a utilizarem ou não o “**portátil Magalhães**”.

Pretendemos, ainda, compreender os efeitos previstos e imprevistos do *programa e.escolinhas*, ou seja, de que forma os agentes educativos beneficiam com a sua implementação e quais as principais virtudes ou constrangimentos que este programa enfrenta.

2.3 - Problema/questões de investigação:

- Que impacto causou o “**portátil Magalhães**” nos diferentes agentes educativos?
- Quais os fatores de (des)motivação na utilização do “**portátil Magalhães**” no sistema educativo?
- Será que o “**portátil Magalhães**” veio modernizar a Escola e colocar Portugal na vanguarda da inovação?
- Será que o “**portátil Magalhães**” veio beneficiar o contexto educativo português?
- Será que o “**portátil Magalhães**” veio motivar e estimular os alunos para a aprendizagem?
- Será que o “**portátil Magalhães**” veio aproximar os agentes educativos (alunos, professores e encarregados de educação) no processo educativo?
- Será que os encarregados de educação utilizam o “**portátil Magalhães**” para colaborar mais no processo educativo dos seus educandos?
- Será que os professores reconhecem que já não são os detentores da transmissão de saberes e aceitam que as novas gerações têm outros modos de aprendizagem, baseados em estruturas não lineares, diferentes da estrutura sequencial em que se assentam os saberes livrescos tradicionais?
- Será que os alunos estão preparados para entenderem que o “**portátil Magalhães**” é mais um meio privilegiado de alargar conhecimentos?

- Será que os encarregados de educação estão conscientes que esta ferramenta permite uma familiarização precoce com o mundo digital, com todos os perigos inerentes, quando usada de forma incorreta fora do contexto escolar?

2.4 - Hipóteses:

Feito o levantamento do estado da arte sobre a problemática em estudo, e conscientes que outros caminhos podem ser desbravados, levantam-se as seguintes hipóteses de investigação:

- 1º. A inclusão do **“portátil Magalhães”**, nas práticas correntes, está ainda longe de ser um dado adquirido por falta de conhecimentos por parte dos agentes educativos.
- 2º. Há uma grande pressão a favor da utilização do **“portátil Magalhães”** na Escola, fruto da evolução do meio socioeconómico.
- 3º. A formação que é dada aos agentes educativos para utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não é a mais eficaz.
- 4º. Os agentes educativos mais novos têm menos apreensão que os mais velhos relativamente à utilização do **“portátil Magalhães”**.
- 5º. Existem mais desmotivações do que motivações na utilização do **“portátil Magalhães”** nos diferentes agentes educativos.

2.5 - Caracterização do universo e da amostra:

Para a presente investigação e de acordo com os pressupostos previamente conceptualizados, procuramos que a amostra fosse o mais representativa possível. Assim, tendo como área geográfica o concelho de Matosinhos, esta investigação contou com a colaboração dos onze agrupamentos de escolas do concelho, em que foram distribuídos um total de 1542 **“portáteis Magalhães”** (de acordo com dados da Direção Regional de Educação do Norte). De modo a assegurar a representatividade da nossa amostra, começámos por dividir toda a população educativa dos onze agrupamentos das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico nos seguintes três estratos ou subpopulações de interesse: um estrato constituído pelos alunos do 3º e 4º ano de escolaridade (por imposição da Direção Geral do Ensino apenas pudemos considerar estes dois anos de escolaridade), outro constituído pelos professores e, por último, um estrato constituído pelos encarregados de educação – **agentes educativos**.

A Tabela 2.1 permite-nos ter uma ideia da matéria humana disponível nos agrupamentos do concelho de Matosinhos. De seguida, distribuímos os três tipos de questionários (Secção 2.1) pelos onze agrupamentos escolares, tendo-se constatado que, dos 650 inquéritos entregues aos alunos, recebemos 400, o que corresponde a uma percentagem de resposta de 62%; no que respeita aos encarregados de educação, foram entregues 300 inquéritos, sendo preenchidos 181, o que corresponde a uma percentagem de 60%; e, por último, dos 150 inquéritos entregues aos professores foram recebidos 101, o que corresponde a uma percentagem de resposta de 67%.

Agrupamentos de Escolas de Matosinhos	Diretores de Agrupamento	Alunos			Encarregados de Educação			Professores		
(Ano Letivo 2011/12)		Nº de inquéritos entregues	Nº de inquéritos recebidos	%	Nº de inquéritos entregues	Nº de inquéritos recebidos	%	Nº de inquéritos entregues	Nº de inquéritos recebidos	%
Agrupamento de Escolas de Custóias	Aurélio Dias	50	25	50%	25	14	56%	10	7	70%
Agrupamento de Escolas Irmãos Passos, Guifões	Cristina Bessa	50	26	52%	25	13	52%	10	8	80%
Agrupamento de Escolas da Lavra	Isabel Santos	50	26	52%	25	13	52%	10	8	80%
Agrupamento de Escolas de Leça do Balio	Manuel Gonçalves	50	27	54%	25	13	52%	10	6	60%
Agrupamento de Escolas de Leça da Palmeira / Stª Cruz do Bispo	Jorge Sequeira	50	26	52%	25	14	56%	10	6	60%
Agrupamento de Escolas de Matosinhos	Eisabete Ferreira	50	25	50%	25	14	56%	15	10	67%
Agrupamento de Escolas de Matosinhos Sul	Aurora Anastácio	50	25	50%	25	13	52%	15	9	60%
Agrupamento de Escolas de S. Mamede de Infesta	António Lopes	50	25	50%	25	13	52%	15	8	53%
Agrupamento de Escolas Perafita	Óscar Pereira	50	27	54%	25	13	52%	15	12	80%
Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora	Maria Luisa Santos	150	130	87%	50	40	80%	30	21	70%
Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora nº2	José Guilherme Azevedo	50	38	76%	25	21	84%	10	6	60%
Totais		650	400	62%	300	181	60%	150	101	67%

Tabela 2.1 - Caracterização do universo e amostra

A amostra deste estudo ficou, então, constituída por 400 alunos dos 3º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, 181 encarregados de educação e 101 professores pertencentes ou agregados aos onze Agrupamentos de Escolas do Concelho de Matosinhos (conforme Figura 2.1).

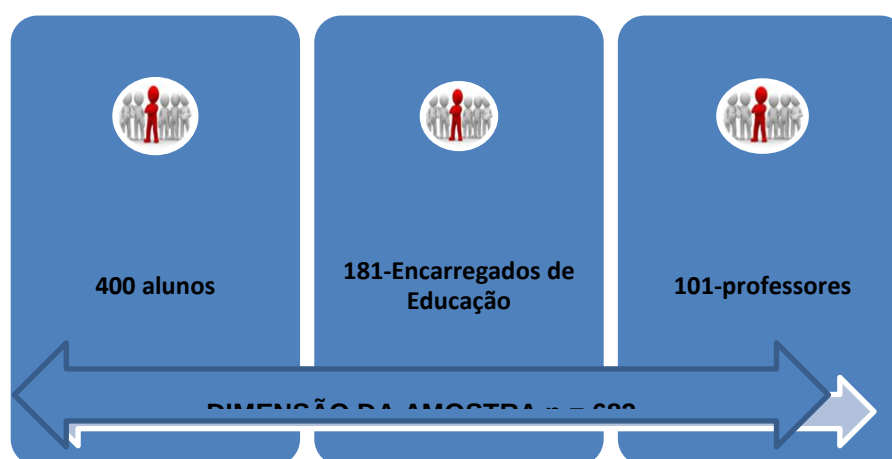


Figura 2.1 - Caracterização da amostra

RESULTADOS

3.1- Comportamentos dos alunos relativamente ao uso das TIC

Os resultados que aqui apresentamos são decorrentes da aplicação dos três questionários, durante os meses de maio, junho e julho de 2012, juntos dos agentes educativos (alunos, professores e encarregados de educação). Os dados recolhidos serviram para avaliar um conjunto de aspetos relevantes relacionados com o impacto do “**portátil Magalhães**” e alguns fatores de motivação ou desmotivação nos diferentes agentes educativos.

Podemos, assim, destacar que a maioria dos agentes educativos inquiridos afirma ter computador em casa (95,5% dos alunos, 95,6% dos professores e 96% dos encarregados de educação). Concluímos que uma fração apreciável dos inquiridos declara ter um ou mais computadores em casa.

Questionados quanto à existência/ frequência e uso da internet em casa, 91,8% dos alunos afirma ter acesso à internet e (62,8% utiliza-a muito). Por outro lado, 70,7% dos encarregados de educação e 66,3% dos professores referem que utilizam e fazem uso diário da mesma.

Relativamente à internet no espaço sala-de-aula, 92,2% dos alunos e 63,4% dos professores referem a sua inexistência.

Avaliando o tipo de atividades que os alunos ou educandos realizam na internet, constatamos que: 55,2% dos professores afirmam não ter conhecimento sobre as atividades dos seus alunos na internet e 95% dos encarregados de educação referem ter conhecimento sobre as atividades que os seus educandos fazem na internet. No entanto, 64% dos alunos garantiram que os seus progenitores não costumam consultar o histórico das atividades que eles realizam e 79,3% preferiram não estarem sujeitos a qualquer espécie de bloqueio ou filtros na utilização da internet. De referir ainda que, 62,3% dos alunos dizem estar *online* sem a presença de adultos e apenas 23,5% garantem ser controlados.

Os dados apontam, desta forma, para um contexto de autonomia dos alunos face aos pais no que respeita ao uso das TIC e, em particular, da Internet. (Gráfico3.1).

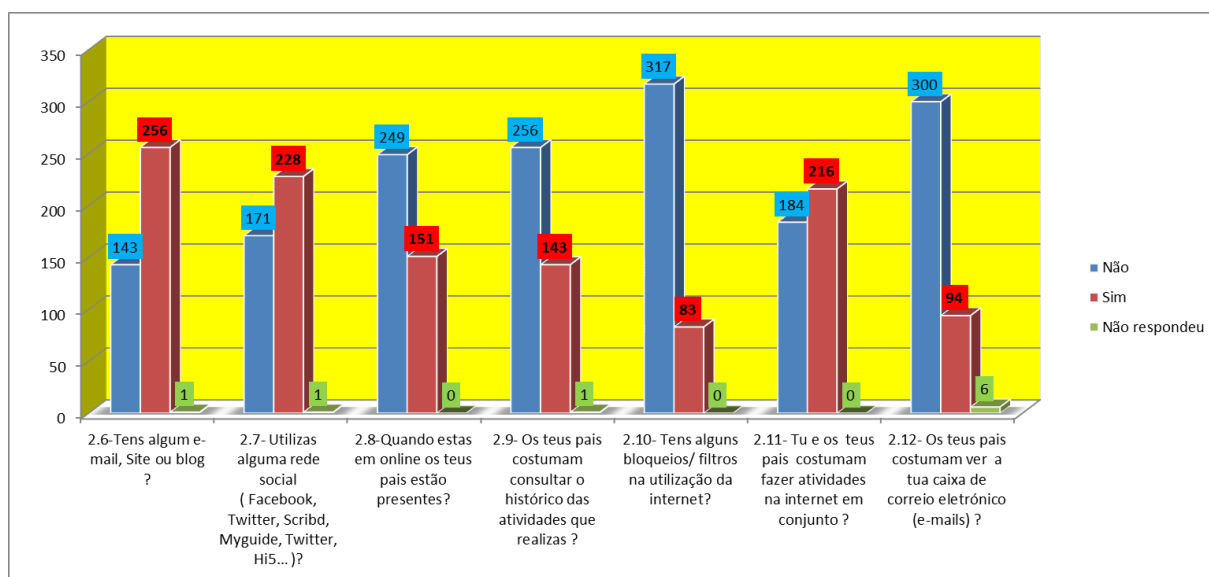


Gráfico 3.1- Uso / domínio e controlo dos alunos

Não obstante, os encarregados de educação que participaram na investigação acreditam que têm os filhos sob controlo. De destacar que quase 80% deles afirmaram impor regras quanto ao comportamento dos seus educandos na internet e metade deles disse possuir algum tipo de controlo de acesso instalado nos seus computadores domésticos.

Estes resultados evidenciam uma desconformidade entre os dados recolhidos junto dos encarregados de educação e os dados obtidos junto dos alunos relativamente ao envolvimento parental e no que diz respeito às atividades realizadas na internet.

De acordo com o Gráfico 3.2, quanto aos conteúdos que os alunos procuram na rede, surgem, como primeira opção, os jogos *online* (87,3%), seguidos de pesquisas para fazer trabalhos (85,3 %), ver videoclips (73,8%), descarregar músicas, filmes, jogos (66,0%), criar avatares (53%), pôr fotos ou vídeos (53,8%), usar a webcam (49,8%) e enviar ou receber e-mails (47,8%). Os conteúdos culturais, os blogues, as notícias e os conteúdos relacionados com *software* e informática são menos populares.

É ainda interessante referir que os rapazes são os que mais procuram informação na rede, descarregando música, filmes e jogos e, criando avatares, enquanto as raparigas tendem a procurar mais conteúdos culturais e educativos. Relativamente aos conteúdos de jogos e de vídeos, as raparigas revelam um interesse menor do que os rapazes, embora, em termos absolutos, seja elevado.

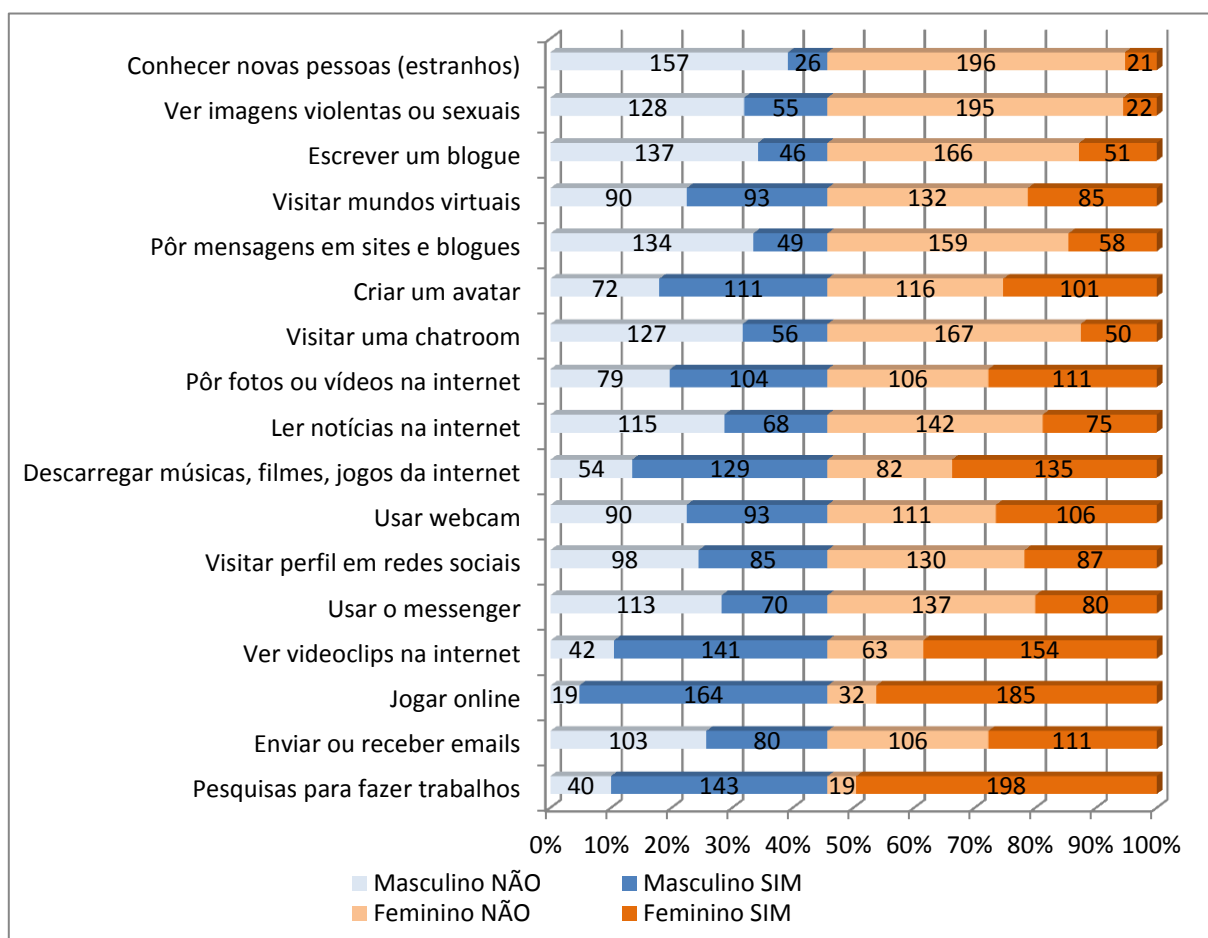


Gráfico 3.2- Atividades dos alunos na internet por sexo

Assim sendo, jogar, fazer pesquisas, ouvir música, ou navegar na internet são práticas que se justapõem em regime de multitarefa com outras atividades quotidianas.

Mais de metade dos alunos (57,0%) afirma que costuma utilizar *sites* de redes sociais como o *Facebook*, *Twitter*, *Hi5* (consultar Gráfico 3.1). No entanto, constatou-se que (Gráfico 3.2) existe uma maior percentagem de raparigas que visita apenas os perfis nas redes sociais sem as utilizar.

Descargas músicas, filmes e jogos é uma prática mais ou menos frequente dos inquiridos (66,0%), enquanto (34,0%) afirma que nunca o faz.

A grande maioria das crianças inquiridas (80,8%) afirma que nunca visitaram páginas na internet com conteúdos violentos ou sexuais, sendo, no entanto, a visita uma prática mais comum nos rapazes do que nas raparigas (Gráfico 3.2).

- Práticas de uso do Portátil do Magalhães

Questionados acerca do “**portátil Magalhães**”, 87,8% dos alunos afirmam que gostam de trabalhar com o computador em geral.

Apesar do “**portátil Magalhães**” estar concebido para ser resistente à utilização por crianças, verificamos que 32,8% dos portáteis já tinham avariado e que apenas 67% refere que o computador ainda está operacional.

Relativamente à localização do “**portátil Magalhães**” num espaço comum da casa, a maioria dos alunos refere o quarto (48,8%), contra 39,5% que utiliza a sala e, 7,8% o escritório (consultar Gráfico 3.3). Ainda que o isolamento ou independência proporcionado pelo espaço quarto possa ter algum efeito no aumento de situações com impacto negativo nos alunos, estamos apenas perante comportamentos residuais, uma vez que somente 19,3% dos alunos afirma ver imagens violentas ou sexuais (ver Gráfico 3.2). Embora esta percentagem seja baixa, é merecedora de alguma atenção, sem que isso signifique que o uso do espaço quarto seja de todo problemático.

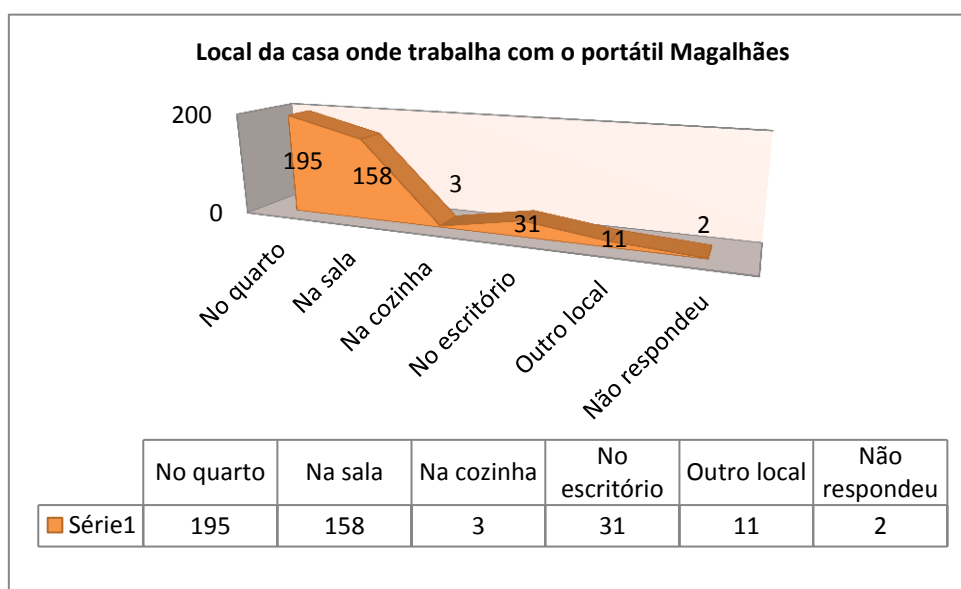


Gráfico 3.3 - Local da casa onde o aluno trabalha com o portátil Magalhães

Por parte de todos os agentes educativos, destaca-se a “diversão” como sendo o sentimento de eleição perante a chegada do **“portátil Magalhães”**: para os alunos foi de 39,6% (consultar (Gráfico 3.4), para os pais foi de 39,6% e para os professores foi de 22,1%.

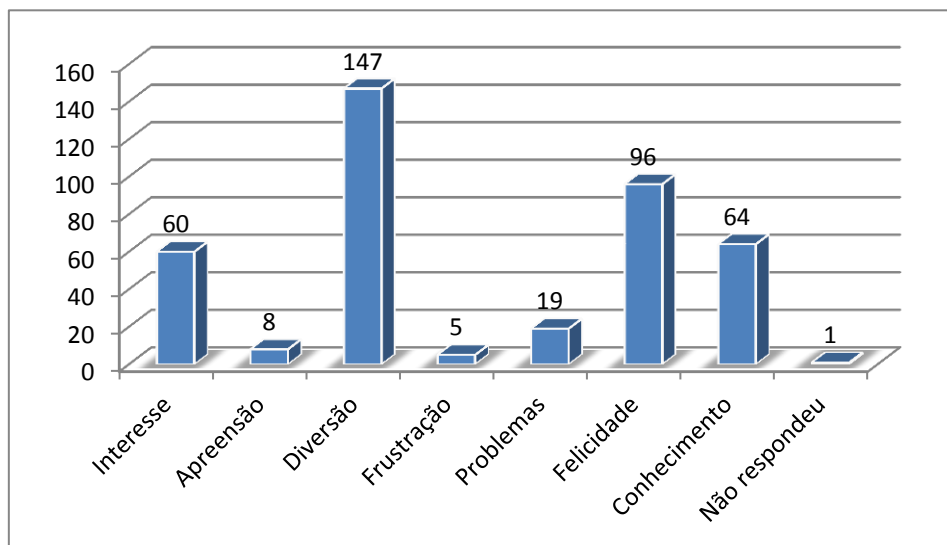


Gráfico 3.4 - Sentimento causado pelo portátil Magalhães pelos alunos

No que se refere à utilização do **“portátil Magalhães”** dentro da sala de aula, há um aspeto comum: os dados dão conta da fraca utilização desta tecnologia por parte de todos os agentes educativos. A título exemplificativo, apresentamos o gráfico obtido para os alunos (Gráfico 3.5).

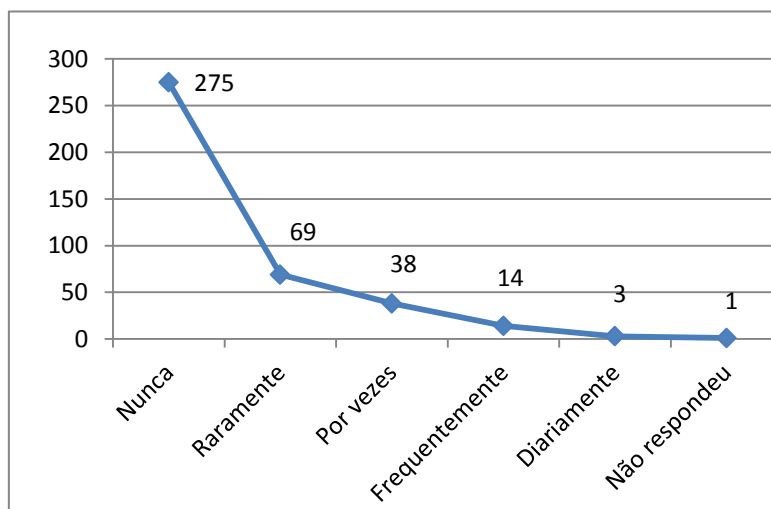


Gráfico 3.5 -Frequência de utilização na sala de aula do portátil Magalhães nos alunos

Com efeito, 84,5% dos professores, 89,1% dos encarregados de educação e 86% dos alunos consideram que nunca ou raramente o computador é usado na sala de aula. Verificamos ainda que 51,5% dos docentes não estão motivados para o uso desta ferramenta de trabalho.

O **“portátil Magalhães”** surge aqui, fundamentalmente, como um recurso esporádico. Por outras palavras, os docentes tendem a indicar valores mais baixos sobre a frequência e uso do **“portátil Magalhães”** no

contexto sala de aula quando comparados com os encarregados de educação. Os alunos são os grandes impulsionadores do uso desta ferramenta, destacando-se que 36,5% dos alunos aprenderam a trabalhar sozinhos com o computador e 42,5% tiveram ajuda de familiares. Verifica-se que, não obstante uma futura possibilidade de trabalho conjunto entre a escola/casa, o **“portátil Magalhães”** não veio facilitar, até ao momento, as limitações existentes, nem a superar as distâncias entre alunos, docentes e encarregados de educação. Além disso, não abriu as portas para uma maior flexibilização do processo de ensino/aprendizagem, já que 40,3% dos professores inquiridos não têm opinião formada sobre este assunto e 33, 7% dos encarregados de educação concordam parcialmente sobre o mesmo assunto. Por conseguinte, a mobilidade supostamente permitida pelo equipamento é pouco rentabilizada enquanto elo de ligação entre as tarefas académicas realizadas nos espaços da escola e da casa.

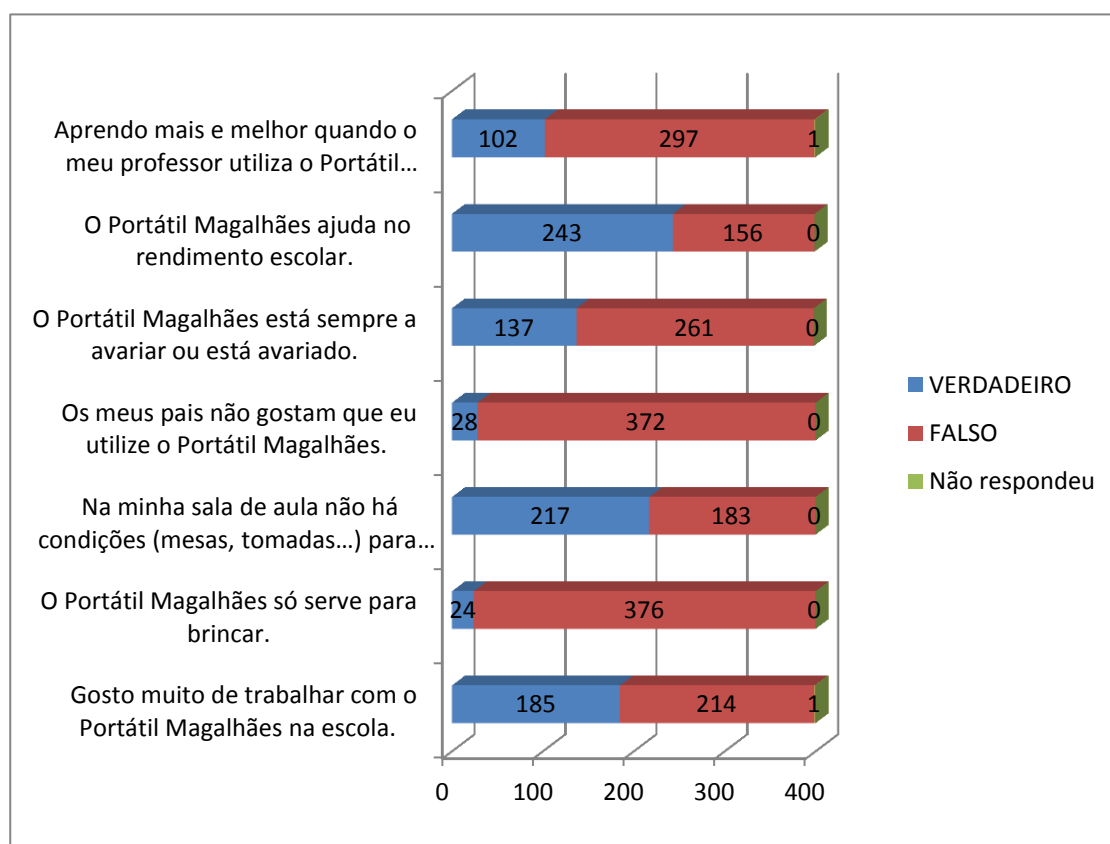


Gráfico 3.6 - Opinião dos alunos sobre utilização do “portátil Magalhães”

Analisando o Gráfico 3.6, é de salientar que, na perspetiva dos alunos, o **“portátil Magalhães”** não serve só para brincar (94%) e 60,8% considera-o como uma ferramenta de trabalho que ajuda no rendimento escolar. No entanto, só 25,5% dos alunos considera que aprende mais e melhor quando o professor utiliza o **“portátil Magalhães”** na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Em geral, não se verificam diferenças significativas entre a opinião dos professores e dos encarregados de educação no que diz respeito à importância atribuída ao impacto positivo no rendimento escolar e

construção de conhecimentos. Ambos (43,1% dos professores e 48,5% dos encarregados de educação) consideram esta tecnologia como uma ferramenta cognitiva que está ao serviço dos agentes educativos, fomentando e promovendo a qualidade de pensamento diversificado dos alunos.

Partindo dos depoimentos e verificando que 42,6% dos professores afirmaram necessitar de formação em várias temáticas, podemos interrogar-nos:

- Que tipo de formação está a ser oferecido pelos Centros de Formação?
- Será que os professores só tendem a reproduzir o que aprenderam?

Verificamos que a preparação dos professores para a utilização das novas tecnologias implica muito mais do que o fornecimento de conhecimento sobre computadores. Implica também um processo de ensino que crie condições em vários domínios tecnológicos para a aprendizagem ativa de conceitos, habilidades e atitudes, que ganha sentido à medida que os conteúdos abordados têm relação com os objetivos pedagógicos e com o contexto social, cultural e profissional dos alunos.

Relativamente ao estudo das hipóteses referidas na Secção 2.4, verificamos que apenas existe um comportamento idêntico entre os diferentes grupos de análise (agentes educativos) no que toca, às Hipóteses 4 e 5, ambas rejeitadas por todos os grupos (ver Tabela 4.1). Em todos os outros casos, há sempre um grupo que difere dos restantes.

São ainda de salientar as seguintes observações:

- Apenas a Hipótese 3 é verificada, ainda que parcialmente, por todos os grupos.
- As opiniões dos alunos e dos professores são bastante coincidentes entre si, não sucedendo o mesmo entre qualquer um destes grupos e os encarregados de educação.

1ª- A inclusão do “portátil Magalhães”, nas práticas correntes, está ainda longe de ser um dado adquirido por falta de conhecimentos por parte dos agentes educativos.		
Alunos	Professores	Encarregados
Verifica-se Parcialmente	Verifica-se Parcialmente	Rejeita-se
2ª- Há uma grande pressão a favor da utilização do “portátil Magalhães” na escola, fruto da evolução do meio socioeconómico.		
Alunos	Professores	Encarregados
Rejeita-se	Rejeita-se	Verifica-se
3ª- A formação que é dada aos agentes educativos para utilização das TIC não é a mais eficaz.		
Alunos	Professores	Encarregados
Verifica-se Parcialmente	Verifica-se	Verifica-se Parcialmente
4ª- Os agentes educativos mais novos têm menos apreensão que os mais velhos relativamente à utilização do “portátil Magalhães”		
Alunos	Professores	Encarregados

Rejeita-se	Rejeita-se	Rejeita-se
5ª Existem mais desmotivações (constrangimentos, dificuldades) do que motivações (expectativas) na utilização do “portátil Magalhães” nos diferentes agentes educativos.		
Alunos	Professores	Encarregados
Rejeita-se	Rejeita-se	Rejeita-se

Tabela 4.1- Hipóteses (Secção 2.4)

A presente investigação permitiu-nos avaliar o impacto do “**portátil Magalhães**”, tirando algumas ilações que importa agora objetivar:

A **primeira ilação** é que o *programa e.escolinha* e o “**portátil Magalhães**” tiveram uma grande adesão, por parte das famílias, havendo um grande impacto no concelho de Matosinhos aquando da sua distribuição, mas, em contrapartida, houve uma fraca integração nas atividades letivas. Os dados mostram que esta ferramenta apenas tem sido usada de forma esporádica dentro do contexto sala de aula. O estudo revela que, apesar do governo português ter feito um grande investimento, não houve um retorno imediato por parte das instituições escolares. A Escola, enquanto agente modificador, não soube colaborar, anulando ou atenuando as barreiras/ constrangimentos sentidos.

A **segunda ilação** é a de que os alunos, de forma autónoma, intuitiva e produtiva, foram descobrindo novas competências, como se pode demonstrar pela facilidade na exploração das interligações entre várias realidades mediáticas: tais como jogar, fazer pesquisas, ouvir música ou navegar na internet.

A **terceira ilação** passará por uma reflexão atenta por parte de todos os profissionais que trabalham nos diferentes Agrupamentos de Escolas do Concelho de Matosinhos, em conjunto com o Centro de Formação e Associação das Escolas de Matosinhos, pois ficou patente, através desta recolha de dados, que os professores precisam de adquirir e desenvolver competências, para poderem utilizar o “**portátil Magalhães**” em especial e as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) na educação em geral.

A **quarta e última ilação** leva-nos a verificar a ausência do essencial, como por exemplo:

- a dificuldade que os alunos têm em preservar os “**portáteis Magalhães**” em termos funcionais;
- a falta de coordenação no projeto já que os professores se sentiram sozinhos e sobrecarregados com a burocracia e avarias dos computadores;
- a falta de liderança, envolvimento e incentivo por parte dos diretores dos Agrupamentos;
- a falta de salas apetrechadas com tomadas e com ligação à internet;
- a falta de assistência técnica aos “**portátil Magalhães**” que avariaram com alguma frequência e facilidade;
- a falta de modelos/tipo de planificação que integrem o “**portátil Magalhães**” nas atividades letivas e nos *currícula*, dirigidos aos alunos do 1º CEB .

Referências bibliográficas:

Pouts-Lajus, S .,& Riché-Magnier, M. (1998). *A Escola na Era da Internet*. Lisboa: Instituto Piaget.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.

Rochosa, C. (2009). *O Plano Tecnológico*. Acedido julho 12, 2011 em
<http://costarochosa.blogspot.com/2009/07/o-plano-tecnologico.html>.

Moroco, J. (2003). *Análise estatística, com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Saberes e Competências do Professor em Contextos de Ensino a Distância: entre discursos e práticas construídas 424

Reginaldo Guedes⁴²⁵

Resumo:

Na área da educação percebemos um grande movimento de virtualização do ensino, na perspectiva de *e-learning* (BARRETO, 2004). Neste novo cenário, os papéis tradicionais do professor, aluno e escola precisam ser mais bem compreendidos e investigados para fazer frente às mudanças que se impõem. A educação a distância (EaD) via Internet redefine substancialmente o papel do professor. Como elemento central no processo ensino-aprendizagem, portanto, precisa ter sua função, sua prática, seu papel questionado, compreendido, estudado. Na EaD, o professor passou a ter várias denominações, tais como: professor online, tutor, mediador etc. Independente da denominação recebida pelo professor, ele necessita desenvolver habilidades diferenciadas para atuar neste novo modelo que transcende as dimensões tradicionais do ensino presencial. Para Tardif (2001), os docentes são os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares, porém, muitas vezes a formação inicial desse professor não dá conta de prepará-lo para essa nova realidade que se coloca e, principalmente, para a rapidez das mudanças na sociedade. Por outro lado, Perrenoud (1998) afirma que é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. A partir de relatos de professores/tutores e de cursistas de um curso de pós-graduação lato-sensu (especialização), realizado a distância e oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Brasil), este trabalho nos instiga a refletir sobre as competências dos docentes necessárias para o desenvolvimento e atuação no ensino a distância. Além de discutir os obstáculos enfrentados neste meio e as estratégias adequadas para superar a distância geográfica e temporal existente entre professor-aluno, busca analisar questões pontuais, tipo: o que o cursista aprendeu? Quais dificuldades foram encontradas, por parte dos cursistas e tutores? Quais foram superadas? Como superou as dificuldades? Por meio de análise documental e de observações realizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso, foi possível investigar as percepções de professores e cursistas a respeito de seu processo de mediação e construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tecnologias. Saberes Docentes. Competências.

O crescimento e ampliação da oferta de cursos online fazem com que a modalidade de Educação a Distância (EaD) contemple hoje um dos maiores desafios proporcionado aos profissionais da educação. Tais desafios invadem os espaços educacionais, com a geração de um novo perfil de alunos, chamados de *nativos digitais* – nascidos em meio às novas tecnologias - que por muitas vezes, fazem com que os docentes criem resistências e/ou se sintam ameaçados pela ausência de informações sobre o tema.

⁴²⁴ Doutorado em Educação (PUC-Rio); Docente Colaborador do NUTES/UFRJ. Contato: regisguedes08@gmail.com

⁴²⁵ O curso Mídias na Educação é um programa de educação a distância, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. Há três níveis de certificação, que constituem ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas. Criado em 2006, o programa foi desenvolvido pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas (MEC, 2013).

Neste contexto, percebe-se a importância na gestão e no planejamento de ações colaborativas e de interações por parte das equipes pedagógicas diante do processo de aprendizagem mediado pela tecnologia. Vislumbrando, junto ao corpo docente, o desenvolvimento de novas ferramentas para a construção de um promissor estoque de competências, que sustentem um novo olhar para este formato de aprendizagem, tendo como prospecção novas estratégias na EaD.

De acordo com Barreto (2004), tais mudanças proporcionam a análise do surgimento de um “novo paradigma” (também chamado de paradigma emergente) na área da educação. Percebemos um grande movimento de virtualização do ensino, na perspectiva de *e-learning*: cujo uso mais comum tem sido “educação a distância via Internet” ou, em termos gerais, aprendizagem por meios eletrônicos.

No “novo paradigma” o professor passou a ter várias denominações, tais como: professor, professor online, mentor, tutor, mediador etc., entre outras já existentes e outras que ainda surgirão. Independente da denominação recebida pelo professor, ele necessita desenvolver habilidades diferenciadas para atuar neste novo modelo de sala de aula que transcende as dimensões tradicionais do ensino presencial. Ou seja, há demanda de procedimentos, estratégias e competências comuns.

Esta nova proposta dialética de aprendizagem significa também em se aventurar e conhecer novos formatos de avaliação e novos ambientes. E no caso da EaD, torna-se fundamental conhecer o seu ambiente de trabalho: os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Para atuar nestes novos ambientes há muitas condições necessárias para que o ensino online seja bem sucedido, que Berge (1997) categorizou em quatro áreas e propõe quatro funções/dimensões atribuídas ao professor online, a saber:

1.2. Dimensão Pedagógica (intelectual; tarefa):

Alguns dos papéis mais importantes da discussão online (professor/moderador/tutor) certamente giram ao redor das funções de um facilitador educacional. Os professores trazem seu conhecimento e percepções especiais, usam perguntas e tentam provocar respostas dos alunos que direcionem a discussão para conceitos, princípios e habilidades críticos.

- Social:

Criar um ambiente amigável e sociável que promova o aprendizado também é essencial para o ensino on-line bem-sucedido. Isso sugere que promover relacionamentos humanos, fornecer oportunidades para que os alunos desenvolvam um senso de coesão de grupo e outras maneiras de ajudar os membros a trabalhar juntos em uma causa comum são todas atividades essenciais ao sucesso das atividades de aprendizagem on-line.

- Gerencial (organizacional; procedural; administrativo):

Esse papel envolve definir a programação e o ritmo da experiência de aprendizagem: os objetivos da discussão, os horários, as regras de procedimentos e as normas de tomada de decisão. Os comentários do professor podem ser usados para resolver problemas de contexto, estabelecer normas, clarificar e ajudar os

participantes a lidar com o excesso de informações. Gerenciar o fluxo sem represá-lo, é uma condição *sine qua non* da facilitação bem-sucedida da aprendizagem online.

- *Técnica:*

Os professores devem primeiro se sentir confortáveis e hábeis com a tecnologia e então garantir que os participantes estejam confortáveis com o sistema e o software usado na experiência/ambiente de aprendizagem on-line. O objetivo técnico final para os professores é tornar a tecnologia transparente.

A partir de relatos de professores/tutores e de cursistas de um curso de pós-graduação *lato-sensu* (especialização), realizado a distância e oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), este breve cenário apresentado nos instigou a refletir sobre as competências dos docentes necessárias para o desenvolvimento e atuação no ensino a distância. Além de discutir os obstáculos enfrentados neste meio e as estratégias adequadas para superar a distância geográfica e temporal existente entre professor-aluno, busca problematizar questões pontuais, tipo: O que o cursista aprendeu? Quais dificuldades foram encontradas, por parte dos cursistas e tutores? Quais foram superadas? Como superou as dificuldades? Por meio de análise documental e de observações realizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso, foi possível analisar as percepções de professores e cursistas a respeito de seu processo de mediação e construção do conhecimento⁴²⁶.

Competências e seus desdobramentos o desenvolvimento profissional dos docentes

Na área da Educação encontramos uma grande literatura que aborda a temática das competências docentes, seja a docência online ou presencial.

Segundo Oliveira *et alli* (2004), como definição de competências profissionais temos o de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitam um profissional a desempenhar as suas tarefas de forma satisfatória, tomando como critério avaliativo os padrões esperados em um determinado momento histórico, em uma determinada cultura.

Do latim, *competentia*, significa proporção, simetria. Refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela. É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa (ALESSANDRINI, 2002). Ou seja, a competência relaciona-se ao *saber fazer algo*, que, por sua vez, envolve também uma série de habilidades.

Por outro lado, Machado (2002) ao comparar os parentescos semânticos entre *competência* e *competitividade*, relacionando-os à disputa e busca pelo conhecimento, demonstra que quando se disputa algo com alguém se chega a uma conquista: um perde e outro ganha. Mas o conhecimento não é um bem material que se gasta ou se vende, é um “bem” que se conquista e se “disputa” junto com o outro. Tal reflexão nos proporciona uma ampliação no significado do termo *competência* no sentido de *se buscar junto com*.

⁴²⁶ No caso deste curso oferecido pelo NUTES/UFRJ, a estrutura curricular procurou contemplar o estudo integrado mais aprofundado de duas mídias (Informática, TV/Vídeo), em oito módulos.

Para se buscar o conhecimento junto com o outro se faz necessária uma mudança que enfatize a importância de um desenvolvimento de competências profissionais que se organize em torno da exploração colaborativa.

A conduta exploratória começa com uma troca de experiências, a qual permitirá que todos se conheçam melhor e relatem suas respectivas práticas, explicitem suas visões do futuro e negociem, a partir delas, uma problemática comum, que orientará sua exploração durante um determinado tempo. [...] A experiência mostra que o engajamento nesse tipo de conduta de exploração colaborativa permite aos professores desenvolver uma compreensão melhor dos processos de aprendizagem dos alunos (THURLER, 2002: 103).

Thurler (2002) apresenta as etapas essenciais para a adoção dessa conduta de exploração colaborativa que contribui para o desenvolvimento profissional do docente (online e presencial): na primeira figura, logo abaixo, são apresentadas as diferentes etapas de uma exploração colaborativa.

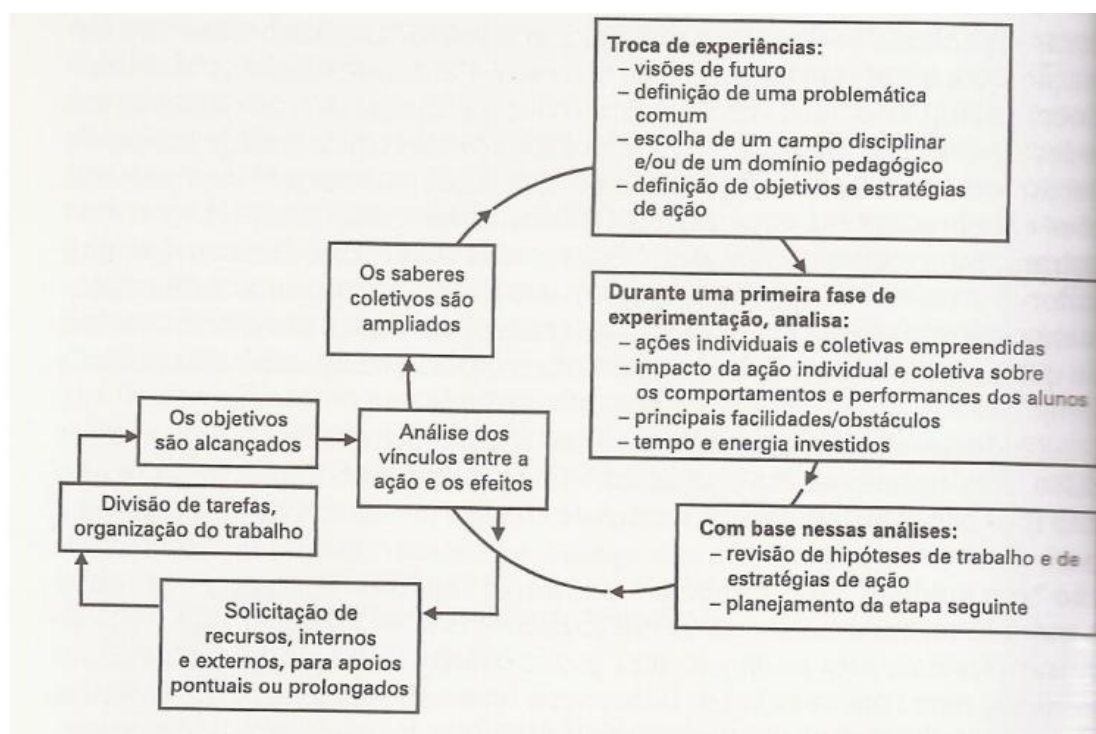


Figura 1: Diferentes etapas de uma exploração colaborativa.

Já na segunda figura são apresentados os atributos do desenvolvimento profissional do docente (online e presencial).

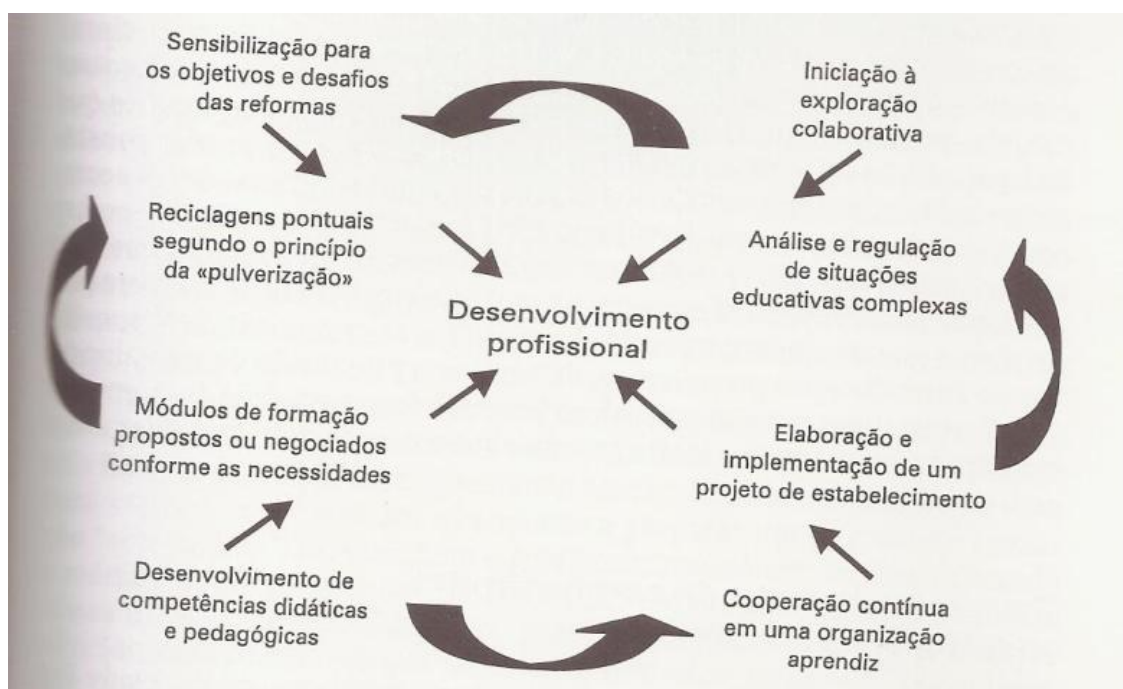


Figura 2: Desenvolvimento profissional dos professores.

Após a análise dos atributos característicos para o desenvolvimento dos docentes, partiremos para a exploração do tema *saberes docentes*, onde foi realizada uma comparação entre as atividades exercidas pelos docentes presenciais e à distância.

Saberes necessários à docência

Cabe ressaltar que a expressão *competência* não é unanimidade e autores como Maurice Tardif prefere o uso de outra expressão: *saberes docentes*. Consta que o saber do professor é plural (composto de saberes de variadas áreas do conhecimento) e estratégico (pelo impacto que tem junto às gerações jovens, à construção de novos conhecimentos e à definição de hegemonias no contexto social, entre outros fatores).

Assim, Tardif (*apud* OLIVEIRA *et alli*, 2004: 22) apresenta os saberes docentes, como os compreende:

- **Saberes da formação profissional** – transmitidos pelas instituições de formação de professores, pertencentes às Ciências da Educação e à ideologia pedagógica;
- **Saberes disciplinares** – pertencentes às variadas áreas do conhecimento;
- **Saberes curriculares** – correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos constantes dos programas escolares, e que o professor precisa saber aplicar;
- **Saberes experienciais** – desenvolvidos pelos professores na sua própria prática, no exercício das suas funções. Segundo Tardif, vão sendo incorporados à experiência individual e coletiva através do *habitus* e das habilidades (do “saber - fazer” e do “saber - ser”).

Percebemos que os quatro saberes apresentados acima são relevantes para o exercício do magistério, e em especial, os *saberes experienciais* surgem como o núcleo vital do saber docente. Podendo constituir-se

em propulsores para o alcance, pelos professores, do reconhecimento da sociedade e dos grupos geradores de saberes (op.cit.).

Os autores J. Michael Spector e Ileana de La Teja (2001) apresentam um quadro, que reproduzimos a seguir, comparando as atividades do ensino online e do ensino presencial.

Quadro I

COMPARAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES DOCENTES PRESENCIAIS E ON LINE				
Atividades docentes	Localização dos alunos	Possíveis interações	Temporalidade das atividades	Tipo de atividades
Presenciais	Todos no mesmo local	Aula expositiva, consulta, esclarecimento de dúvidas.	Síncrona	Similar para todos os alunos. Principalmente lideradas pelo professor. Discussões e trabalhos em pequenos grupos.
On line	Geograficamente dispersos	Aula expositiva, consulta, esclarecimento de dúvidas. Administração. Produção, difusão, edição cooperativa de textos. Extensa possibilidade de interações indivíduo - a - indivíduo, indivíduo - grupo, grupos entre si	Síncrona ou Assíncrona	Adequadas às necessidades individuais. Principalmente centradas nos alunos. Trabalhos individuais ou cooperativos (em pequenos, médios e grandes grupos).

Nessa mesma direção, Berge (1997) aborda as principais mudanças ocorridas nos papéis dos professores e alunos com o advento e experiência de ensino e aprendizagem online (Quadro II).

Quadro II

Mudando os papéis do professor	Mudando os papéis dos alunos
De mestre e conferencista para consultor, guia e provedor de recursos	De receptores passivos de conhecimento pronto para construtores de seu próprio conhecimento.
Os professores tornaram-se peritos em perguntar, em vez de fornecer respostas	Os estudantes tornam-se capazes de resolver problemas complexos em vez de apenas memorizar fatos
Os professores fornecem apenas a estrutura inicial para o trabalho do estudante, encorajando seu auto-direcionamento	Os estudantes aperfeiçoam seus questionamentos e buscam suas próprias respostas

O professor apresenta múltiplas perspectivas nos tópicos, ressaltando os pontos principais	Os alunos trabalham suas tarefas em grupo de maneira mais cooperativa e colaborativa; a interação em grupo aumenta significativamente

Fonte: Curso de Professores Online do Ibmecc, 2011.

A partir das quatro categorias de saberes propostas por Tardif, percebemos que os docentes necessitam de todas, e em particular o docente online necessita dos *saberes da formação profissional*, na crença da possibilidade de aprendizagem em ambientes não presenciais e de outro saber, *disciplinar*, denominado de *letramento tecnológico*, capacitando-o a utilizar, de forma competente, as ferramentas necessárias (OLIVEIRA *et alli*, 2004).

Retomando a nossa discussão inicial, Perrenoud (1998) afirma que é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. O autor relata que há dez novas competências para ensinar e para o desenvolvimento desse ensaio exploratório, vamos nos ater, em especial, à oitava competência por ele listada (*utilizar as novas tecnologias*) e ao exercício da docência online.

DISCURSOS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NO AMBIENTE e-PROINFO

O Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação trouxe uma proposta inovadora por ocorrer totalmente online, utilizando o ambiente de aprendizagem e-Proinfo desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Seu objetivo geral é proporcionar aos profissionais de educação, formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e comunicação.

Através da experiência vivenciada no Rio de Janeiro (UFRJ), apresentamos a seguir a estrutura do ciclo avançado do curso Mídias na Educação⁴²⁷:

⁴²⁷ Importante destacar também que os cursistas matriculados são professores da educação básica, onde alguns já são gestores escolares, porém todos com atuação em escolas públicas.

Quadro III

Especialização Estrutura Curricular			
PERÍODO	MÊS	DISCIPLINA	CH
1º		Texto e Hipertexto na Educação	15H
	JUN	Gêneros Informativos da TV	15H
	JUL	Aspectos Políticos da Televisão	15H
	AGO	Gêneros Educativos	15H
	SET		

O 1º período do curso de especialização em Mídias na Educação (Quadro III) teve início em Junho/2011 e foi desenvolvido em 4 módulos/disciplinas, compostos de uma carga horária de 15 horas cada. Cada módulo teve a duração aproximada de 30 dias.

Quadro IV

Estrutura Curricular			
PERÍODO	MÊS	DISCIPLINA	CH
2º	OUT	O uso de blogs, flogs, webquest na educação	15H
	NOV	Multimídia educativa - ferramentas de autoria	15H
	DEZ	Planejamento, Gestão e Avaliação do uso das mídias na Educação	15H
	JAN	Recesso	

O 2º período do curso foi composto por mais 3 módulos/disciplinas, conforme ilustrado acima no Quadro IV.

Quadro V

Estrutura Curricular			
PERÍODO	MÊS	DISCIPLINA	CH
3º	FEV	Metodologia da Pesquisa Científica	15H
	MAR a JUL	Desenvolvimento de Pesquisa I	30H
		Desenvolvimento de Pesquisa II	30H

Já o último período do curso (Quadro V) foi dividido em dois momentos: a) foi composto por 1 módulo/disciplina: Metodologia da Pesquisa Científica. Onde os cursistas, com a ajuda dos tutores, tinham como objetivo principal a construção de um projeto de pesquisa; b) e no segundo momento, com auxílio de professores-orientadores, houve o desenvolvimento da monografia, redigida individualmente, acerca da integração das mídias na educação como requisito para a conclusão do curso.

Além da coordenação geral do curso, existiam os coordenadores de Tutoria – responsáveis pela seleção dos professores/tutores. O curso teve início com, aproximadamente, 380 alunos: moradores de regiões próximas e de diferentes municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro⁴²⁸. Ao todo, foram formadas 12 turmas, com algo em torno de 31 cursistas em cada uma. Para acompanhamento e mediação de todo o processo de ensino-aprendizagem foram selecionados 12 professores/tutores.

A seguir, na Figura 3, apresentamos o ambiente utilizado no Programa. Trata-se do ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo, mantido pelo MEC, disponível no endereço <http://www.eproinfo.mec.gov.br/>

⁴²⁸ Neste artigo, além das observações realizadas no Diário de Bordo do ambiente e-Proinfo, foram analisados os relatórios produzidos pelos professores/tutores. Ao final de cada módulo, os tutores deveriam elaborar e encaminhar um relatório à coordenação do curso, contendo informações sobre: quantitativo de cursistas em atividade; estratégias para recuperação dos evadidos; dificuldades para a condução do curso etc.

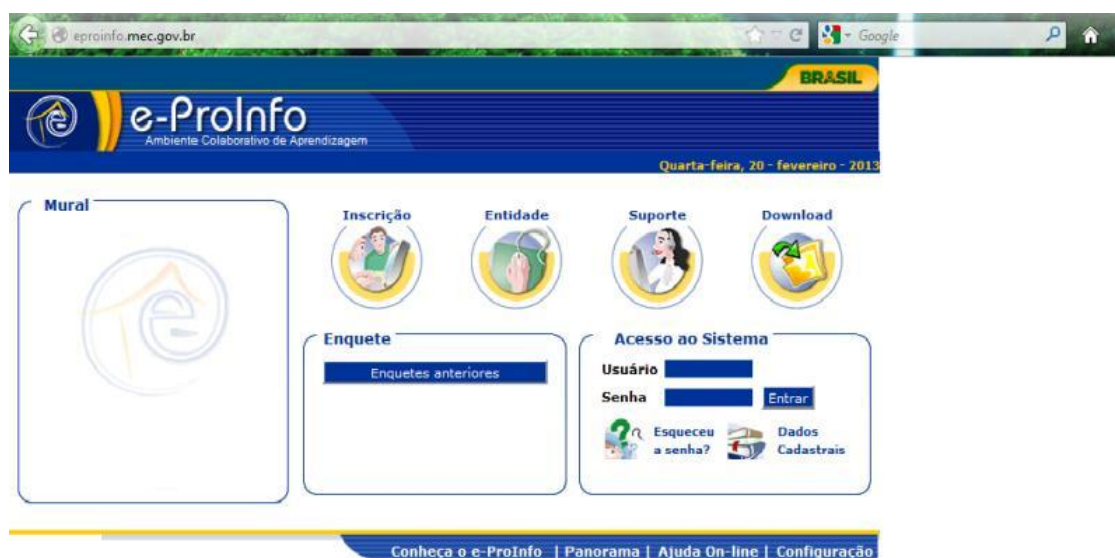


Figura 3: Página inicial do e-Proinfo

Para acesso ao curso, o aluno matriculado recebe um login – usuário e senha, que poderá ser modificado por ele a qualquer tempo. Ao entrar no ambiente e-Proinfo, o discente visualiza o curso, os módulos e a turma na qual poderá interagir .

Na figura 4 apresentamos as ferramentas disponíveis no e-Proinfo e que foram utilizadas no curso, são: **Apoio** (Agenda, Avisos, Tira-Dúvidas); **Interação** (Webmail - correio eletrônico, Fórum, Bate-papo (Chat), Diário de Bordo), **Biblioteca** (Material do aluno, Material do Professor), **Módulo** (Atividades do Módulo, Atividades da Turma, Conteúdo do Módulo).



Figura 4: ferramentas do ambiente e-Proinfo

Este Programa também chamou a atenção pelo papel que o professor/tutor desempenha junto aos cursistas, seja relacionado à permanência ou ao sucesso nas tarefas acadêmicas. Por conta disso, ao final de cada módulo, os alunos foram convidados a fazer uma reflexão sobre as dificuldades encontradas e sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no ambiente e-Proinfo. As reflexões foram registradas na ferramenta Diário de Bordo, ilustrada abaixo na figura 5. Essa ferramenta permite que sejam

realizadas pesquisas das anotações cadastradas e a inclusão de novas anotações e alteração das anotações. Proporcionando uma interação entre aluno e professor/tutor⁴²⁹.

Diário de Bordo

Aluno: Alexandre Mathias Pedro (A) (A) Anotação aguardando comentário

Texto: Pesquisar

12/2004
(02/12/2004 10:59)
Anotação aluno: Estou fazendo um teste, desconiderar

Comentar
Listar comentários(0)
Não comentado

09/2004
(08/09/2004 18:07)
Anotação aluno: Olá!

Comentar
Listar comentários(0)

Figura 5: Diário de Bordo do ambiente e-Proinfo.

No início do curso, ainda no módulo 1, através das reflexões registradas no Diário de Bordo pelos cursistas, a questão que ganhou maior destaque foi **a dificuldade em gerenciar o tempo**. Devido às diversas tarefas realizadas pelos alunos: dar aulas nas escolas, fazer cursos, cuidar dos filhos, da família etc. De uma forma geral, elogiaram bastante o aprendizado que foi alcançado no módulo, através das atividades e tarefas realizadas. Conforme podemos verificar nos relatos abaixo destacados:

Reflexão sobre o aprendizado do Módulo. Aprendi muito neste módulo, principalmente sobre a importância e aplicação dos hipertextos na formação de um texto. As grandes dificuldades que tive na realização das tarefas deste módulo foram duas: Primeiro, a questão da falta de hábito em fazer tarefas online. A Segunda dificuldade foi a má administração do tempo, pois em função dos exercícios de funções múltiplas, que temos que fazer para pagar as contas, o tempo para realização das tarefas tornou-se exíguo, apesar de ter realizado todas as tarefas dentro do prazo. (Relato 1 - Aluno: Turma 09).

Neste módulo aprendi que o hipertexto é uma ferramenta muito rica para ser utilizada com os alunos. A viabilidade é pedagogicamente pertinente, pois os alunos amam estar conectados a internet. No início tive algumas dificuldades para montar o hipertexto. Mas não sei se está certo. Gostaria desse retorno do o quê está faltando. Por causa do fim do bimestre, fechamento de notas e conselhos de classe sei que atrasei minhas tarefas, espero que embora com pontuação menor, meus trabalhos sejam aceitos. (Relato 2 - Aluno: Turma 01).

Não somente os cursistas, como os professores/tutores também sinalizaram dificuldades com relação a esse mesmo problema em gerenciar o seu tempo entre os estudos e a mediação pedagógica na plataforma:

Embora esse módulo tenha sido muito tranquilo e interessante para os alunos, o que de certa forma foi favorável na administração do meu tempo de dedicação à tutoria no módulo atual e avaliação dos módulos atrasados, interagi muito pouco no fórum. Estou sem modem e o tempo disponível ficou reduzido pelo acúmulo de atividades na coordenação da Pedagogia (muitas demandas relativas ao final do ano). Com isso,

⁴²⁹ Universidade Federal Fluminense

infelizmente entrei pouco na plataforma no módulo em curso e aproveitei para fechar completamente o módulo 2, inclusive com a elaboração das planilhas, iniciar a avaliação do módulo 3 e gerenciar a escolha das linhas de pesquisa e temas. Quando aceitei o convite para participar do curso como monitora, não tinha a dimensão da demanda, na prática e considerei que seria possível conciliar esse trabalho com as demais atividades que realizo. Hoje, tenho clareza que não atingi os objetivos quanto aos prazos, embora tenha também consciência da minha dedicação no sentido fazer o trabalho com o máximo de qualidade. (Relato 3 - Tutor: Turma 05).

Olá, eu também tenho uma impressão semelhante da minha atuação. Gostaria de contribuir mais, problematizar mais, mas não tenho conseguido fazer isso de uma forma plena... Acho que os prazos são muito apertados para os cursistas e para nós. Eu já havia lido os textos do módulo, mas mesmo assim tenho tido dificuldades de fazer questões relevantes, entrar nos blogs para uma análise crítica que me possibilite contribuir e intervir nos comentários. Penso que é um aprendizado, aos poucos vamos pegando o pique! Rsrssrs. (Relato 4 - Tutor: Turma 04).

Segundo Berge (1997), o gerenciamento das ações dos indivíduos (estudantes) tem como principal objetivo encorajar os alunos a postar mensagens e entregar trabalhos dentro das datas limites. A definição de regras e prazos (de entrega dos trabalhos e de retorno/feedback aos alunos) deve ser disponibilizado logo no início do curso, para que tais critérios sejam transparentes tanto para os alunos quanto aos professores/tutores.

Outro fator destacado pelos cursistas foi a dificuldade na construção de sua própria escrita, durante a elaboração das tarefas. Embora as atividades de elaboração de textos fossem solicitadas, em geral, ao final dos módulos, os alunos relataram possuir muitos problemas no momento em que tinham de construir, de forma individual, o seu próprio trabalho escrito. Muitos não conseguiam aproveitar as discussões prévias, realizadas no Fórum, para elaboração dos seus trabalhos finais em cada módulo.

Durante o desenvolvimento deste módulo, tive a oportunidade de refletir sobre o hipertexto. Visualizei uma cena em que meu aluno construía seu hipertexto quando resolvia um problema matemático. Gostei muito de elaborar um hipertexto. Não sei se está bom, mas é o primeiro de muitos. A minha maior dificuldade sempre é escrever, mas, a cada dia tento superar. No início, achei que seria difícil encontrar sites relacionados ao tema escolhido - Matemática, entretanto, tive sorte em encontrar os que necessitava. Além disso, em minha opinião, há grande necessidade de tempo diante do computador realizando pesquisa de sites na Internet tem sido um problema. c) Como superou as dificuldades? Como aderi à greve dos professores da rede estadual de ensino, tive tempo para realizar as atividades e procurar os sites que necessitava para compor o hipertexto. (Relato 5 - Aluna: Turma 09).

[...] Fico muito insegura em como organizar as ideias na redação, apesar de ter facilidade em mentalizá-las. (Relato 6 - Aluna: Turma 09).

É notório que a cada interação com os módulos a aprendizagem é despontada. Neste módulo iniciei a aprendizagem da dinâmica dialógica com os autores na produção do texto argumentativo. No início tive a insegurança de dialogar e não o fiz. Depois com incentivo do tutor, percebi que tinha que realizar este movimento e o fiz. Foi tão natural que não sei o que é trabalhar um texto sem convidar alguns autores para enriquecer o diálogo. Ao trabalhar o referencial teórico, vi despontar a insegurança e que o texto não estava bom, acredito que necessito de mais leitura para fundamentá-lo, decidi pedir a orientação do meu mestre-tutor. (Relato 7 - Aluna: Turma 09).

[...] Com o objetivo de ajudá-los, envio um roteirinho que poderá ser bastante útil. Definindo o tema e o problema da pesquisa:

Observe com atenção o dia a dia da sua escola de atuação. Reflita sobre o que está acontecendo nas salas de aula, na sala dos professores etc.

Com base em suas anotações estabeleça o(s) tema(s) que envolve(m) as situações descritas. Será que elas têm relação com o currículo? Com a (in)disciplina? Tendo o(s) tema(s) em consideração, escreva algumas questões (faça perguntas) para as quais você acha importante buscar as respostas.

Vamos supor que você tenha verificado que sua maior preocupação é relativa ao tema indisciplina na escola. Para continuar avançando, você poderá voltar às anotações e refletir um pouco mais sobre a situação na busca de pistas para a elaboração de questões que lhe ajudarão a problematizar o tema da indisciplina escolar, como por exemplo:

*A indisciplina é um problema individual? O que pensam os professores sobre a indisciplina na escola? **(Relato 8 - Tutora: Turma 02).***

O relato acima exposto revela a preocupação com o acompanhamento da turma – durante o módulo de Metodologia da Pesquisa - pela professora/tutora da turma 02, permeado por um vínculo sobre o qual a professora discorre tendo em vista ser um elemento impulsionador da aprendizagem. A situação descrita possibilita uma noção de complexidade e dinamicidade da docência, considerando a noção do movimento mediador/facilitador que o professor/tutor constrói continuamente: análise do grupo, organização e reorganização das atividades, intervenções paralelas etc.

Diante do desafio dos cursistas em construir e elaborar os trabalhos escritos, de autoria própria, começou a surgir situações de trabalhos com plágio ao longo dos módulos do curso. Os professores/tutores tiveram que agir de forma rígida junto a esses casos, porém tentando sempre alertar e orientar os alunos de maneira a não provocar constrangimentos.

*[...] Como resumo desta semana tenho: uma cursista que comunicou que não vai conseguir continuar no curso e um caso de plágio detectado. **(Relato 9 - Tutora: Turma 07).***

*Olá, M. O. Sua análise sobre o desafio de como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's) apresentam-se hoje às escolas foi muito pertinente e contextualizada com nosso atual paradigma técnico-educacional. Porém, existem trechos do seu trabalho que foram transcritos (sem indicar a fonte) da coluna do autor Rodiney Marcelo (disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/midia-impressa-midia-sonora-midia-audiovisual-reconstruindo-.htm>). Esse autor não foi encontrado nem nas suas Referências Bibliográficas. Em se tratando de um trabalho acadêmico, é importante dar destaque às suas próprias reflexões. Claro que isso não impede a consulta em livros, artigos e colunas da Internet, porém devem ser feitas colocando as devidas fontes de consulta. Ok?! Abs, R. **(Relato 10 - Tutor: Turma 09).***

Dentre os aspectos negativos do trabalho, tanto no ensino presencial como na EaD, a prática de plágio nas avaliações realizadas pelos alunos merece ser objeto de reflexão. Cada vez mais os alunos estão tendo acesso aos recursos das tecnologias da informação e comunicação, mas parece que alguns estudantes estão tendo dificuldades em filtrar as informações e transformá-las com suas próprias palavras e reflexões. Realmente esse é um ponto crucial: a autonomia intelectual. Neste caso, a autonomia intelectual do aluno é totalmente contrária à prática de plágio, visto que esse aluno deve saber se posicionar frente à multiplicidade de conceitos relevantes.

Como Struchiner e Giannella (2005) defendem a qualidade pedagógica em EaD, o desenvolvimento de competências e a ampliação das formas de participação, compartilhamento e colaboração, é possível

pensar nesses três itens como importantes para vários aspectos pedagógicos em EaD, mas também pode-se comentar que eles são importantes no combate ao plágio, pois a qualidade pedagógica perpassa o planejamento de atividades que incentivem a autonomia intelectual do aluno.

O desenvolvimento de competências que ajudem o aluno a aprender a pensar também pode ser proposto em estratégias de aprendizagem que favoreçam tais iniciativas. Já que a sociedade vivencia a web 2.0 e suas potencialidades, é preciso que os cursos a distância possam criar espaços de colaboração e compartilhamento, sendo os estudantes sujeitos ativos e participantes na construção do conhecimento. Neste caso, refletir sobre o plágio e propor estratégias que não valorizem a prática (como exercícios mais críticos, avaliações que estimulem o raciocínio e a reflexão e não simplesmente a decoreba) são desafios para propostas curriculares em EaD.

Retomando a nossa discussão acerca das quatro dimensões/funções do professor online propostas por Berge (1997), Vigneron (2003) enfatiza que é necessária ao sucesso de um curso a distância a criação de uma rotina de debates e discussões entre os cursistas. Essa rotina propicia a aproximação entre os alunos e incentiva a troca de conhecimento. Neste contexto, o papel do professor como mediador deste debate torna-se fundamental: “consideramos o fórum de debate como um elemento fundamental do curso a distância. Ele tira o aluno do seu isolamento. Ele dá acesso a um campus virtual. Mas ele precisa ser corretamente administrado. Vai ser um dos papéis importantes do tutor”.

Na Educação a Distância, o professor exerce um papel fundamental na administração dos trabalhos em grupo e junto à mediação das discussões, onde deverá:

- Elaborar perguntas que motivem a discussão nos Fóruns;
- Orientar o debate, reformulando as questões quando necessário, fazendo as sínteses, trazendo referências bibliográficas e evitando que outros assuntos poluam o Fórum;
- Verificar se um ou dois indivíduos estão dominando a conferência - lidar diplomaticamente com eles para criar um ambiente mais aberto e igual.

Nessa direção, foram feitos apontamentos no ambiente e-Proinfo a respeito da dificuldade em se formar um senso de coesão de grupo durante as discussões no Fórum. A superação desse obstáculo torna-se essencial ao sucesso das atividades de aprendizagem online.

A função *gerencial* e *social* do professor/tutor foi bastante requisitada no e-Proinfo, tendo em vista a criação de um ambiente amigável e sociável. Na busca de manter o grupo como uma unidade e de ajudar os membros do grupo a trabalhar juntos em uma causa comum. Conforme podemos analisar nos relatos abaixo descritos:

Olá! Obrigada pela atenção, e desculpa se não vi o comentário. É que são muitos e às vezes fica difícil encontrar. Gosto de interagir bastante e espero contribuir para o crescimento do grupo. Apesar de estar percebendo que alguns colegas se fecham num grupo e procuram interagir entre si, de repente por se conhecerem de outras turmas. Quase não há cursistas que fizeram parte das minhas turmas anteriores. Você poderia dar um alerta geral aos cursistas sobre esse fato, pois quanto mais aberto for o grupo, mais rica será a interação, você não acha? Abçs. R. (Relato 11 - Aluna: Turma 09).

[...] Nem todos da minha turma postaram suas contribuições ainda, mas já entrei em contato, mandei e-mail, procurei estimulá-los quanto a isso e acho que a coisa está indo. [...] tenho: uma cursista que comunicou que

não vai conseguir continuar no curso [...] Sem falar no meu cursista filósofo que continua questionando tudo (ninguém merece!). (Relato 12 - Tutora: Turma 07).

Para que um curso a distância possa oferecer aos seus participantes uma boa prática de trabalho em grupo, é preciso que os professores/tutores estimulem os membros a se sentirem parte de uma equipe, que deve trabalhar em prol de mais sinergia para o alcance dos objetivos comuns. Propostas de atividades colaborativas, com a ajuda do Wiki, por exemplo, seria uma boa estratégia para estimular o trabalho em equipe. Ainda que tais estratégias não possam conter eventuais conflitos entre as pessoas (o que é muito saudável quando existe intenção de realmente aprender com o outro), pelo menos é possível enfatizar um ambiente de colaboração, que pode ser de grande utilidade para os que desejam aprender a ter atitudes de maior interação.

Para concluir...

A educação online está em constante evolução. Segundo a pesquisa realizada por Litto e Formiga (2008), os professores online passam a maior parte de seu tempo em atividades gerenciais, no processo de receber as tarefas individuais dos estudantes. Essa mesma pesquisa indicou também que, das quatro funções, a pedagógica é a mais importante em relação ao processo de aprendizagem como tal. Mas também as funções gerencial, social e técnica oferecem apoio à função pedagógica, para que o professor possa exercitar mais sua tarefa como pedagogo e educador.

Além do papel de educador tradicional que o professor faz em sala de aula, no ambiente virtual os desafios também são complexos e exige desse profissional da educação um papel adicional de coaching; motivador e principalmente de um maestro que precisa o tempo inteiro provocar conflitos e questionamentos. Os desafios do professor no ambiente virtual são, em sua maioria, novos para esse profissional da educação e também para o aluno que, na maior parte das vezes, não teve nenhuma experiência educacional nesse segmento do ensino.

Hoje, a ideia da formação permanente vigora para todas as profissões, mas, em especial, para os profissionais da educação. De acordo com Grossi e Bordin (1992), o bom desempenho dos profissionais da educação repousa sobre a crença de que “só ensina quem aprende”. Neste sentido, para desenvolver o seu leque de saberes e de competências, o docente online necessita de formação especializada, ao se deparar diante de uma tarefa desafiadora e complexa ao atuar na EaD.

A educação a distância consiste em deslocar-se da pedagogia da transmissão/depósito para a pedagogia do diálogo, pois esses sistemas de aprendizagem possibilitam a construção e conhecimentos pautados nas ideias de autonomia e colaboração.

Vimos que Mauri Collins e Zane Berge (1996, *apud* Palloff e Pratt, 2002) classificaram as várias tarefas e papéis exigidos do professor online em quatro áreas: pedagógica, gerencial, técnica e social. Segundo os autores, para que o docente online ofereça seu máximo potencial, é preciso investir no seu aperfeiçoamento, capacitando-o sobre as técnicas em EaD.

Segundo Niskier (1999), o educador a distância reúne diversas qualidades e entre elas a de *técnico de informática*. De acordo com Tractenberg e Tractenberg (2007), “as competências tecnológicas se referem

ao domínio das ferramentas de TI necessárias para planejar, desenhar e implementar o curso, contatar alunos, cadastrar turmas”.

Embora este estudo tenha tido como objeto a análise das dificuldades e percepções de professores/tutores e de cursistas de um curso de pós-graduação *lato sensu*, não fazendo levantamentos mais abrangentes, as competências descritas já permitem identificar que o professor online possui diversos desafios e assume uma posição diferenciada do professor tradicional.

Para Tardif (2001), os docentes são os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares, porém, muitas vezes a formação inicial desse professor não dá conta de prepará-lo para essa nova realidade que se coloca e, principalmente, para a rapidez das mudanças na sociedade.

Referências

- ALESSANDRINI, C. D. (2002). O desenvolvimento de competência e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: Perrenoud, P. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BARRETO, R.G. (2004, Set./Dez.) .Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1181-1201. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- BERGE, Z.L. (1997). Characteristics of online teaching in post-secondary, formal education. Educational Technology, 37, pp. 35–37.
- DEMO, P. (1998). Questões para a Teleducção. Petrópolis: Vozes.
- GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (org.). (1992). Paixão de Aprender. Petrópolis: Vozes.
- IBMEC (2011). Curso de Professores Online. Disponível em: <http://www.ibmeccourses.com> - Acesso em: 20/11/2011.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). (2008). Educação a Distância – O Estado da Arte. São Paulo: Editora Pearson.
- MACHADO, N. J. (2002). Sobre a ideia de competência. In: Perrenoud, P. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- MEC (Ministério da Educação). Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/01/2013.
- NISKIER, Arnaldo. (1999). Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança. São Paulo, Loyola.
- OLIVEIRA, E. S. G. (et al). (2004). A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Comunicacoes/com20-28.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2011.
- PALLOFF, Rena e PRATT, Keith. (2002). Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço. Porto Alegre, Artmed.
- PERRENOUD, P. (1998). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.

- SPECTOR, M. & LA TEJA, I. (2001). Competencies for Online Teaching. In: Eric Digest, ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University.
- STRUCHINER, M. & GIANNELLA, T.R. Educação a Distância: Conceitos e Potencialidades. (2005). In: _____. Aprendizagem e Prática Docente: Conceitos, Paradigmas e Inovações. Washington: Organização Panamericana da Saúde.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber. In: Teoria e Educação, Porto Alegre, R.S.: Pannonica, n. 4, 1991. pp.215-231.
- _____. (2001). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. (2002). In: Perrenoud, P. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- TRACTENBERG, Leonel e TRACTENBERG, Régis. (2007). As seis competências essenciais na docência online independente. Artigo apresentado no XIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância, Curitiba/PR. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007113218TM.pdf. Acesso em 13.09.2011.
- VIGNERON, J. Formação do docente em EAD. (2003). In: BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo, SP: Umesp.

Andréia Santana de Carvalho, Lisete Salgado Marques Costa⁴³⁰

Resumo

Em pleno século XXI, a Educação a Distância (EAD) brasileira é delineada por uma rápida expansão, especialmente nos cursos de formação pedagógica. Pensamos que há uma necessidade de concebê-la em sua complexidade e especificidade para introduzir significativas mutações na aprendizagem de docentes. O presente trabalho é oriundo de várias inquietações tecidas na formação continuada de professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico), no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Projeto Educa/EAD, que por sua vez foi implantado em 2009 pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Guarujá-Brasil. O referido projeto utiliza a plataforma virtual do TelEduc para desenvolver cursos de extensão no âmbito da docência. Vale ressaltar que o TelEduc foi desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que projetou e estruturou ferramentas interativas assíncronas e síncronas. Em 2012, no Projeto Educa/EAD, duas (02) professoras e tutoras elaboraram e implantaram o curso “Qualidade de vida docente”, levando em consideração a petição que os participantes dos cursos anteriores fizeram para inserir o referido tema no cronograma de cursos. As professoras e tutoras convidaram três (03) renomadas profissionais da Baixada Santista-Brasil (uma educadora física, uma fonoaudióloga e uma psicóloga) para participarem de forma voluntária. Nos fóruns, os cursistas elaboraram e registraram diversas perguntas para as convidadas responderem. De forma paulatina, as profissionais teceram algumas considerações nos fóruns e as duas tutoras fizeram a mediação, realçando vários questionamentos para os cursistas e procurando fomentar reflexões coletivas para melhorar a qualidade de vida docente. No presente trabalho, analisamos as percepções das profissionais que interagiram com os participantes do curso “Qualidade de vida docente” e socializamos algumas compreensões que construímos sobre as interações virtuais de forma assíncrona, no referido projeto e no curso de especialização em “Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância” da Universidade Federal Fluminense, localizada no Rio de Janeiro-Brasil. Para a concretização deste labor, coletamos três depoimentos digitalizados de convidadas que interagiram com os participantes do curso “Qualidade de vida docente”. Utilizamos o referencial teórico de Zeichner (1993), pois depreende que na formação de docentes, a reflexividade é desencadeada na interação com outras pessoas e tem uma função preponderante para transformar as práticas pessoais e profissionais. É importante ressaltarmos que no Brasil, mesmo com todo o processo de recrudescimento da EAD, há poucos cursos virtuais que abordam a qualidade de vida docente. Compreendemos que este trabalho é uma iniciativa para vislumbrar possíveis estratégias pedagógicas que possam dirimir os empecilhos que dificultam a interação e a reflexão dos cursistas no AVA de uma forma flexível, inclusiva, autônoma, diversificada.

Palavras-chave: Interação virtual; Formação continuada de professores; Qualidade de vida docente.

⁴³⁰ IFNMG Campus Januária

Introdução e objetivos

Em pleno século XXI, a Educação a Distância (EAD) é delineada por uma rápida expansão, especialmente nos cursos de formação pedagógica. Nesta modalidade de ensino, os “(...) alunos e professores estão espacialmente separados – pelo menos boa parte do tempo. O modo como vão se comunicar as duas partes depende da tecnologia existente (...)” (CASTRO, 2009).

O referido autor também ressalta que inicialmente, a EAD era realizada mediante a utilização da correspondência postal “(...) Depois apareceu o rádio – com enorme eficácia e baixíssimo custo. Mais tarde veio a TV, área em que Brasil e México são líderes mundiais (com o Telecurso e a Telesecundária (...))” (CASTRO, 2009).

Na perspectiva instrucional, por exemplo, podemos depreender que o estudo por correspondência postal era alicerçado em uma comunicação unidirecional, uma vez que contemplava apenas os exercícios individuais, não priorizando a interatividade, a cooperação e a reflexividade.

Segundo Sumner *apud* Lapa (s/d), na “(...) comunicação primária unidirecional (unidades de curso, fitas de vídeo, televisão e rádio) (...) mal se poderia considerá-la realmente uma forma de comunicação dialógica mas, sim, apenas uma transferência de informação (...)”.

Corroborando com este posicionamento, a Universidade Federal da Bahia (2013, grifos da instituição) preconiza que “(...) a Educação só se realiza quando um processo de utilização das tecnologias garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa (...)”.

Acreditamos que o grande desafio da EAD é superar o modelo instrucional. A tônica da referida concepção está circunscrita ao acesso das informações e dos conteúdos programáticos.

Para Castro (2009), “(...) com a internet, EAD vira *e-learning*, oferecendo, em tempo real, a possibilidade de ida e volta de comunicação (...)” e, podendo incentivar a interatividade, a solidariedade e a reflexividade.

Enquanto professoras, tutoras e pesquisadoras em EAD, temos plena consciência que somos imigrantes das novas tecnologias da comunicação e da informação, pois nascemos antes do advento da internet.

No discurso de Freire (2010, p. 34) é possível depreender como deveríamos começar a vislumbrar as novas tecnologias: “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro (...). Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço (...)”.

Freire (2010, p. 34) ratifica que, “(...) não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores (...)”.

Na sociedade pós-moderna, necessitamos conceber a EAD em sua complexidade e especificidade para introduzir significativas mutações na aprendizagem de cidadãos.

Na referida modalidade de ensino, as mídias digitais transcendem os óbices geográficos e temporais, para que os profissionais e os alunos possam acessar redes, formar equipes, acessar informações e produzir outros saberes.

Entretanto, Magalhães (2013) considera que o curso a distância é válido, mas faz algumas ressalvas: na EAD falta interação, teti a teti, afetividade. Ela afirma que é um modelo limitado.

Podemos inferir que há grandes desafios para implantar e implementar a EAD no contexto brasileiro. O artigo 80 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

A EAD não é um *fast-food* no qual os professores e os tutores servem algo pronto para o corpo discente. As instituições de ensino necessitam investir no planejamento, na metodologia, na avaliação virtual, possibilitando um equilíbrio entre as necessidades individuais e coletivas.

Os desafios dos profissionais que trabalham com o planejamento, a implementação e a gestão da EAD são inúmeros para construir novas formas de aprendizagem e concretizar uma formação reflexiva, flexível, cooperativa, inclusiva, ética, diversificada e autônoma.

Este trabalho é oriundo de várias inquietações tecidas na formação continuada de professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico), no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do projeto Educa/EAD, que por sua vez foi implantado em 2009 pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Guarujá/São Paulo.

O referido projeto utiliza a plataforma virtual do TelEduc para desenvolver cursos de extensão no âmbito da docência. Vale ressaltar que o TelEduc foi desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que projetou e estruturou ferramentas interativas assíncronas e síncronas.

Na EAD, o vocábulo “assíncrono” significa uma “comunicação onde a mensagem emitida por uma pessoa é recebida e respondida mais tarde pelas outras, ou seja, não ocorre em tempo real” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007), por exemplo, o fórum.

Já, o *chat* é uma “atividade de bate-papo que permite a realização de uma discussão textual em tempo real (sincronia), sem a necessidade de esperar tanto tempo por uma resposta” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007).

Por meio do projeto Educa/EAD já planejamos e desenvolvemos quarenta e três cursos (43) com ênfase na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Técnico e na qualidade de vida docente.

Em 2012, elaboramos e implantamos o curso “Qualidade de vida docente”, levando em consideração a petição que os participantes dos cursos anteriores fizeram para inserir o referido tema no cronograma do projeto Educa/EAD.

Convidamos três (03) renomadas profissionais da Baixada Santista/São Paulo (uma educadora física, uma fonoaudióloga e uma psicóloga) para participarem de forma voluntária.

No presente trabalho, analisamos as percepções das profissionais que interagiram com os participantes do curso “Qualidade de vida docente” e socializamos algumas compreensões que construímos sobre as interações virtuais assíncronas, no referido projeto e no curso de especialização em “Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância” da Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada no Rio de Janeiro.

Metodologia

Para a concretização deste labor, coletamos três (03) depoimentos digitalizados de profissionais (uma educadora física, uma fonoaudióloga e uma psicóloga) que interagiram com os participantes do curso “Qualidade de vida docente” em 2012. Elas tinham entre vinte sete (27) a cinquenta e oito (58) anos de idade e eram pós-graduadas. Na carreira do magistério, as convidadas tinham de três (03) a vinte (20) anos de experiência.

Utilizamos o referencial teórico de Zeichner (1993), pois ele depreende que na formação de docentes, a reflexividade é desencadeada na interação com outras pessoas e tem uma função preponderante para transformar as práticas pessoais e profissionais.

Para a tessitura desta pesquisa estruturamos a seguinte questão-problema: Como as convidadas (profissionais) avaliaram as interações assíncronas no curso “Qualidade de vida docente”?

A partir dos dados coletados, fomos articulando uma análise das compreensões que permitiram tecer um texto compreensivo/interpretativo sobre as representações das referidas convidadas.

Discussão e considerações finais

Defendemos que o corpo discente de um curso a distância necessita ser um aprendente comprometido, disciplinado, organizado, motivado, autônomo, reflexivo, proativo, emancipador, resiliente, resolutivo. Ele precisa trabalhar em equipe e pesquisar os conteúdos disciplinares em outras fontes de informação, para utilizá-los de uma forma significativa, questionadora, cooperativa, ética e diversificada.

No curso “Qualidade de vida docente”, procuramos aguçar a curiosidade epistemológica dos participantes, mediando o processo de interação assíncrona. Uma participante registrou a seguinte mensagem para a equipe do referido projeto: *Parabenizo (...) pela forma de interação dos últimos fóruns postados onde fazemos perguntas para os especialistas. A ideia é ótima e muito produtiva (...)*.

Esta participante é incisiva quando ressalta que a interação com as profissionais esclareceu “(...) assuntos que presenciamos (...) e que queremos saber e por falta de profissional qualificado ficamos sem resposta e sem auxílio, acabando nós mesmos enfrentando sozinhos os problemas (...) Muito produtiva essa ajuda para o nosso trabalho em sala de aula (...)”.

De uma forma assíncrona, as profissionais teceram algumas considerações nos fóruns e as tutoras fizeram a mediação, realçando vários questionamentos para os participantes e procurando fomentar reflexões coletivas que vislumbrassem melhorar a qualidade de vida docente. Na perspectiva de Zeichner (1993), a reflexão coletiva deve ser feita para alcançar possíveis mudanças no sistema educacional.

Podemos inferir que a EAD precisa de profissionais especializados, de uma tecnologia adequada, de materiais didáticos especialmente criados para os cursos a distância.

No curso “Qualidade de vida docente”, a educadora física ratifica que vivenciou uma experiência maravilhosa. Ela sintetiza que pôde “(...) desfrutar dessa relação virtual, onde foi possível nos sentir próximos, acolhidos, contribuir com o outro e trocar experiências (...)”.

Ao interagir com as tutoras e os participantes, esta profissional sentiu o impacto do trabalho solidário. Segundo Zeichner (1993), a reflexão individual não é suficiente para a plena formação do professor, pois a introspecção é um exercício solitário, que pode incentivar o individualismo e a competição.

A educadora física ainda parabenizou os participantes do curso, deixando a seguinte mensagem: *“Agradeço (...) pelo carinho, dedicação e pela troca de conhecimentos e experiências que puderam proporcionar (...)”*.

A fonoaudióloga ratificou o pensamento da educadora física e considerou que o curso *“(...) oportunizou o desenvolvimento dos docentes, o que se refletirá sem dúvida nos alunos. Parabéns pela proposta e mais uma vez obrigada pela oportunidade de troca que pude vivenciar (...)”*.

A proposta deste curso era compartilhar dúvidas e experiências, pois de acordo com Zeichner (1993), o trabalho coletivo propicia arquitetar novos percursos pessoais e profissionais.

Corroborando com os pensamentos da educadora física e da fonoaudióloga, a psicóloga expressa que foi uma experiência *“(...) bastante gratificante (...) O fato de interagir com os participantes proporcionou um aprofundamento das experiências profissionais”*.

Enquanto professoras, tutoras e pesquisadoras em EAD, depreendemos que no referido curso estávamos preocupadas com a interação, com as relações de mediação e com a construção da autonomia do professorado.

Ao analisar a relevância da formação de professores, Zeichner (1993, p. 21-22), ressalta:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor (...). Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se perceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Acreditamos que este curso estimulou a formação continuada de professores alicerçada na coletividade, visando, assim, mobilizar novas maneiras de ser e estar na docência.

Para Zeichner (1995, p. 120), *“(...) um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações (...)”*.

A psicóloga esclarece que tentou *“(...) na medida do possível, responder a todos que enviaram suas perguntas da forma mais clara e abrangente (...) procurando conjugar a Psicologia com as vivências docentes (...)”*.

No entanto, algumas vezes, a psicóloga acredita que pôde *“(...) ter deixado de contemplar alguma questão proposta pelo fato de que não existem fórmulas prontas que possam ser aplicadas (...)”*.

Na concepção de Zeichner (1993), o trabalho coletivo não pode enfatizar a reprodução de saberes prontos e acabados.

Depreendemos que a interação virtual não pode pautar-se em um apêndice de orientações mecânicas para incentivar a reflexividade docente.

A psicóloga ainda considera que *“(...) é imprescindível levar em consideração tanto os contextos (tão diversos do ponto de vista escolar, social, financeiro, cultural e familiar) como os indivíduos (...)”*.

Vale lembrar que segundo Zeichner (1993), a dialogicidade é uma estratégia para fomentar a reflexão e o trabalho coletivo. Percebemos que as interações assíncronas do curso “Qualidade de vida docente” propiciaram um diálogo e uma reflexão sobre os desafios da vida docente.

Ainda é importante ressaltar que no Brasil, mesmo com todo o processo de recrudescimento da EAD, há poucos cursos virtuais que abordam a qualidade de vida docente.

Este trabalho é uma iniciativa para vislumbrar possíveis estratégias pedagógicas que possam dirimir os empecilhos que dificultam a interação assíncrona e a reflexão dos participantes no AVA de uma forma flexível, inclusiva, cooperativa, autônoma, diversificada.

Em suma, os dados coletados sinalizam o quanto é essencial o desenvolvimento de fóruns virtuais a partir das interações com profissionais de diferentes qualificações, concepções, saberes, propiciando novas interações, relações de mediação, formas de apreender no AVA.

Referências bibliográficas

- Brasil, Ministério da Educação (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União.
- Castro, Claudio de Moura (2009). Embromação a distância? Revista Veja. Retirado em Março 16, 2013 de http://veja.abril.com.br/150409/p_024.shtml.
- Freire, Paulo (2010). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Lapa, Andrea Brandão (s/d). Mas o que é Educação a Distância? Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Magalhães, Maria da Glória (2013). Ministério da Educação oferece cursos de inglês de graça pela internet. Retirado em Março 16, 2013 de <http://g1.globo.com/jornal-hoje/videos/t/edicoes/v/ministerio-da-educacao-oferece-cursos-de-ingles-de-graca-pela-internet/2463487/>.
- Universidade Federal da Bahia (2007). Glossário geral de termos em EAD. Retirado em Março 16, 2013 de <http://www.moodle.ufba.br/mod/glossary/view.php?id=11513&mode=&hook=ALL&sortkey=&sortorder=&fullsearch=0&page=0>.
- _____ (2013). Educação a Distância é o aprendizado planejado. Retirado em Março 16, 2013 de <http://pt.scribd.com/doc/132007273/Texto-1-Educacao-a-distancia-e-o-aprendizado-planejado>.
- Zeichner, Kenneth (1995). Novos Caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, Antonio (coord.), Os professores e a sua formação (pp. 115-138). Lisboa: Dom Quixote.
- _____ (1993). O professor como prático reflexivo. In: _____, A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas (pp. 13-28). Lisboa: Educa.

O uso de *softwares* livres no curso de licenciatura em matemática numa Universidade do Norte de Minas Gerais - Brasil: potencialidades, possibilidades e desafios.

Egídio Rodrigues Martins⁴³¹, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Silvana Neumann Martins⁴³²

Resumo

Cada vez mais, as tecnologias se fazem presentes na educação, sendo os recursos da informática objetos de inúmeras discussões e reflexões. Nesse sentido, este resumo, resultado da dissertação a ser defendida em março de 2013, tem o propósito de mostrar as possíveis contribuições do uso desses recursos, mais especificamente dos *softwares* livres de matemática *winmat* e *winplot*, na formação do professor. A pesquisa foi desenvolvida com nove docentes do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG – Campus Januária. Seu objetivo geral é discutir as potencialidades, possibilidades e desafios da implantação de *softwares* livres matemáticos no referido curso, analisar a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática na Instituição de Ensino, além de visar à construção de propostas de atividades práticas, empregando os *softwares* em estudo. A investigação é de caráter qualitativo e se caracteriza como exploratória, descritiva e explicativa. O referencial teórico discute a formação do professor de Matemática e sua postura diante das tecnologias de informática. Aborda a informática na educação, *softwares* educacionais e sua utilização em sala de aula. No que se refere a *softwares* livres que podem ser inseridos na formação do professor de Matemática, discute o *Winplot* e *Winmat*. Com base nas análises, ficou evidenciado que as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, Fundamentos da Matemática e Álgebra Linear, apresentam conteúdos com boa potencialidade para uso desses programas. Foi realizado um estudo sobre o contexto no qual se pretende implantar as tecnologias em atividade de ensino. Quanto aos professores, estes demonstraram ser um grupo disposto à discussão e que vê o estudo como uma boa alternativa para iniciar outras reflexões acerca da temática. Junto a eles, também foi possível gerar um ambiente de socialização de experiências com uso de recursos tecnológicos. Ademais, observou-se que vários desafios precisam ser superados, entre eles, a falta de capacitação do docente em usar tais recursos e a ausência de laboratórios de informática. Por fim, chegou-se à conclusão de que as possibilidades de inserção, em sala de aula, dos programas em questão são maiores que as possíveis dificuldades.

Palavras-chave: Informática na educação. *Softwares* livres. Formação do professor de matemática.

Introdução

Cercados de inúmeras justificativas, os recursos tecnológicos se fazem presentes nas instituições de ensino. Os *softwares* livres ou de domínio público têm se apresentado como uma boa alternativa de inserção nessas instituições, principalmente nas públicas. Pelo custo ser menor e, em alguns casos, não haver nenhum, esses *softwares* são uma boa alternativa para a inclusão de tais recursos na educação. Por

⁴³¹ Univates

⁴³² Informação não descrita no formulário, contudo disponível no quadro de encargos do IFNMG.

isso, este trabalho tem o objetivo de estudar as possíveis contribuições do uso dos recursos de informática, mais especificamente os *softwares Winmat* e *Winplot* na formação do professor de Matemática no curso de licenciatura do IFNMG – Campus Januária.

O objetivo geral deste estudo é discutir as potencialidades, possibilidades e os desafios da implantação de *softwares* livres matemáticos no curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal Norte de Minas Gerais – IFNMG – campus da cidade Januária estado de Minas Gerais - Brasil. Como objetivos específicos procuramos discutir junto aos colegas, a viabilidade da utilização dos programas na formação do professor de matemática na referida instituição. Para tanto, buscamos analisar a proposta do projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática na Instituição de Ensino, verificando as disciplinas e suas propostas que contemplam a possibilidade de uso de *softwares* livres; apresentar possibilidades junto às ementas e/ou conteúdos nas quais o uso de *software(s)* livres específicos de matemáticas possa apresentar um melhor aprendizado na disciplina e incentivar os docentes para a utilização desses recursos de forma reflexiva nos cursos de licenciatura em matemática; Gerar junto aos professores ambientes de socialização de experiências com uso desses recursos, possibilitando dessa forma uma melhoria no ensino e na aprendizagem de Matemática.

A Pesquisa foi desenvolvida com professores do Curso de Licenciatura em Matemática. Aplicou-se primeiramente um questionário para nove professores de matemática que atuam no curso de Matemática, sendo esse respondido via ambiente virtual. Posteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturada na qual foram escolhidos quatro professores que atuam nas disciplinas de Cálculo, Álgebra Linear e Fundamentos. Nas referidas disciplinas, analisou-se a ementa, verificando em quais conteúdos seria pertinente a inserção dos *softwares* e em qual se adéqua a proposta aqui apresentada.

A intenção com este estudo foi discutir temas como a formação do professor de matemática e sua postura diante das tecnologias, a informática na educação e a utilização de *softwares* educacionais em sala de aula. Metodologicamente a pesquisa possui caráter qualitativo com abordagem exploratória, descritiva e explicativa. Os procedimentos técnicos utilizados foram bibliográficos e experimentais.

A partir desta proposta, discutimos as potencialidades, possibilidades e os desafios da implantação de *softwares* livres matemáticos no curso de licenciatura em matemática no IFNMG - Campus Januária. Com a análise da proposta do plano do curso de Licenciatura em Matemática, verificamos quais as disciplinas e suas propostas que contemplam a possibilidade de uso de *Softwares* Livres. Assim, criamos e apresentamos possibilidades junto às ementas e/ou conteúdos nas quais o uso de programas livres específicos de matemáticas possam apresentar um melhor aprendizado na disciplina. Por fim, geramos junto aos professores, ambientes de socialização de experiências com uso desses, possibilitando, dessa forma, uma possível melhoria no ensino e aprendizagem de Matemática. Discutimos também, acerca da utilização, de forma reflexiva, da informática como recurso pedagógico na educação matemática, com ênfase no *Winplot*, *Winmat*. Entende-se que tais estudos possam contribuir para uma melhor aprendizagem no que se refere ao uso desses *softwares* por parte dos professores e consequentemente dos alunos, bem como para a quebra de paradigmas dos docentes, tornando-os profissionais ativos no exercício de suas práticas educacionais.

Referencial Teórico

O estudo tem como principais aportes teóricos autores como Borba (2010), Borba e Penteado (2007), Valente (1999), Fiorentini (2008), Tajra (2004), Froes (1998), Papert (1994). Discute-se a formação do professor de matemática e sua postura diante das tecnologias de informática. Abordaremos a informática na educação, *softwares* educacionais e sua utilização em sala de aula. No que se refere a *softwares* livres que podem ser inseridos na formação do professor de matemática, discutiremos o *Winplot* e o *Winmat*. Faz-se uma descrição dos mesmos, bem como avaliação das suas potencialidades com base em trabalhos já concluídos.

Os avanços tecnológicos têm apresentando um avanço significativo em vários segmentos. Pode-se perceber que inúmeras tarefas eram feitas com recursos manuais, mas atualmente têm dando lugar a mecanismos, máquinas e *softwares*. Inúmeros procedimentos são operacionalizados com maior precisão, com redução de tempo e custo. Pode-se dizer que houve um progresso expressivo, em setores como economia, medicina, astronomia, informática, indústrias e outros. Contudo, a educação não segue no mesmo ritmo essa evolução.

Papert (1994), em seu livro “A máquina das crianças”, faz em forma de parábola, uma analogia ao propor uma viagem no tempo de um grupo de médicos e um grupo de professores, na qual ambos saíssem do fim do século XIX, tempo que supostamente fizessem parte, e fossem transportados para o fim do século XX. Ele explica que os médicos ficariam surpresos com tanto aparato tecnológico, e que dificilmente conseguiriam exercer a sua profissão devido à necessidade de saber a operacionalidade desses equipamentos. Quanto aos professores, poderiam até encontrar um ou outro equipamento moderno, porém, em nada impediria o desenvolvimento de suas funções, e esses lecionariam tranquilamente sem nenhum maior desafio. Isso demonstra que a escola não se beneficia na mesma dimensão, em relação aos outros segmentos. As tecnologias disponíveis e as mudanças significativas ocorridas e principalmente perceptivas em tantas áreas da atividade humana, não ocorrem na mesma proporção na educação.

Contrapondo essa ideia, Valente (1999) em seu livro “O Computador na Sociedade do Conhecimento”, descreve:

A utilização de computadores na educação é tão remota quanto o advento comercial dos mesmos. Esse tipo de aplicação sempre foi um desafio para os pesquisadores preocupados com a disseminação dos computadores na nossa sociedade. Já em meados da década de 50, quando começaram a ser comercializados os primeiros computadores com capacidade de programação e armazenamento de informação, apareceram as primeiras experiências do seu uso na educação. Por exemplo, em 1955, foi usado na resolução de problemas em cursos de pós-graduação e, em 1958, como máquina de ensinar (VALENTE, 1999, p. 1).

Afirma também que nesse período, era dada uma maior ênfase ao armazenamento de dados em certa sequência e a transmissão dos mesmos aos alunos. Na verdade, segundo Valente (1999), seria uma tentativa de inserir a máquina de ensinar arquitetada por Skinner.

A temática Informática e Educação, segundo Borba e Penteado (2007), tem sido, nas últimas três décadas, assunto de muitas discussões no Brasil e há pouco mais tempo nos demais lugares no mundo. Os mesmos autores enfocam alguns discursos iniciais sobre essa temática, na qual se referiam à informática como algo

que oferecia perigo ao aprendizado do aluno, referindo que o computador realizaria inúmeras funções com apenas um toque do aluno, o que tornaria nesses moldes, o estudante mero repetidor de tarefas.

Cox (2003) menciona que a informática na educação provoca fortes discussões por se tratar de mudança, e como toda transformação há os que defendem severamente, e os que se opõem ferozmente a essa ideia. De um lado os que defendiam e atribuíam muitas vezes ao computador a solução de todos os problemas da educação, por outro, os que acreditavam que a sua inserção na sala de aula iria mecanizar o aluno ou promover a substituição do professor, provocando mudanças negativas no processo de aprendizagem.

Estudos mostram que essa substituição do professor pelo computador não ocorreu da forma como previam, como relata Borba e Pentedado (2003):

Com o passar do tempo diversos estudos e experiências acumuladas mostraram que o fenômeno da substituição do professor na área educacional não era algo com que se preocupar. Muito pelo contrário, a maioria desses estudos reservava um papel de destaque para o professor em ambientes informáticos. Assim desaparecia o “fantasma da substituição do professor pela máquina” (BORBA e PENTEADO, 2003, p. 55-56).

Formação do Professor de Matemática

A temática formação do professor tem sido evidenciada em muitas discussões, ocupando lugares de destaque, seja em encontros e congressos educacionais, ou em publicações de livros e artigos. Contudo, de acordo com Fiorentini (2008), fazendo uma análise mais detalhada nas publicações, constata-se que a maior parte do que se tem escrito tem pouca confirmação investigativa ou coerência teórica.

O autor continua sua reflexão relatando que há um modismo em muitos termos como: formação do professor crítico e investigador de sua prática, que esse profissional não pode ser detentor do saber e sim produtor de saberes, atribuindo a esses termos como peças-chaves para a inovação curricular e principal responsável para a melhoria na formação do professor. Porém, ainda há pouca perceptibilidade e aceitação sobre a definição desses termos.

O mesmo autor complementa:

Assim, apesar da mudança de discurso, o que percebemos nos processos de formação dos professores, é a continuidade de uma prática predominantemente retrógrada e centrada no modelo da racionalidade técnica que cinde teoria e prática. A verdade é que ainda sabemos muito pouco sobre transformar o discurso em práticas efetivas, ou melhor, como produzir discursos autênticos, e sem ambiguidade semântica, a partir de investigações e de experiências concretas que complementam as novas concepções do professor como profissional autônomo e investigador de sua própria prática (FIORENTINI, 2008, p. 9).

Essa discussão do autor é pertinente quando relacionada com as tecnologias. Muitos defendem, até acham interessante, contudo, poucos se dispõem a estudar sobre a temática e colocá-la em prática. Sabe-se que estar desprovido dos conhecimentos proporcionados pelas tecnologias informáticas disponíveis no mercado atual é, sem dúvida, um retrocesso. Cabe ao professor a necessidade não só de ensinar, mas também de aprender, no que se refere às novas tecnologias, principalmente dos recursos computacionais.

Dentre os profissionais de educação, de acordo com Borba (2010), o professor de matemática talvez seja o que mais sofre críticas. Atribui-se ao formador do professor de matemática críticas por manter uma matriz

curricular sem inovações ou que contempla uma efetiva formação que rompa com as tradições pedagógicas. Contudo, o mesmo autor, ilustra estudos que apontam resquícios que isso não é verdade, ressaltando que os educadores matemáticos, talvez, compõem um dos grupos profissionais que mais buscam se ousar por novos caminhos e com outros olhares em relação à formação do professor, aos seus saberes e à sua prática docente.

Software Educacional

Os recursos tecnológicos presentes no mercado estão cada vez mais sendo inseridos nos segmentos educacionais para otimizar inúmeras tarefas, entre elas facilitar os processos de ensino e de aprendizagem. Vários são os autores e educadores em nível de Brasil e de mundo que têm dado atenção especial à inserção desses recursos tecnológicos, sendo com maior frequência abordado o computador e *softwares* educacionais em sala de aula.

Definir o que vem a ser *software* educacional, de acordo com Mattos (2006), não é uma tarefa muito simples, a começar pelo termo *software* que surgiu como gíria no campo da informática. Define-se que o computador é composto de duas partes, *hardware* (parte física) e *software* (programas). Dessa forma o *hard* seria a “dura”, e *soft* a “mole”. Essas duas conotações foram incorporadas para distinguir as ferramentas de comunicação e mensagem, complementa a autora.

Seguindo os parâmetros legais no Brasil, em conformidade com a Legislação de *Software*, é definido como:

Programa de computador é a expressão de um conjunto organizado de instruções em linguagem natural ou codificada, contida em suporte físico de qualquer natureza, de emprego necessário em máquinas automáticas de tratamento de informação, dispositivos, instrumentos ou equipamentos periféricos baseados em técnicas digitais ou análogas, para fazê-los funcionar de modo e para fins determinados. (BRASIL, 1998).

Ressalta-se que essa lei foi criada com o fito de abordar sobre a proteção da propriedade intelectual de *softwares* e sua comercialização no país. Já *software* educacional é definido por Lentz (2002), como o conjunto de recursos projetados para serem auxiliares do processo de ensino e de aprendizagem visando ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Softwares Livres que podem ser utilizados no Ensino Matemática

O uso de *softwares* livres no ensino tem sido uma política bastante difundida nas últimas décadas, principalmente no que se refere às repartições públicas, uma vez que para a compra de um *software* com licença por essas instituições, essa só poderá ser efetuada por meio de um laudo técnico que comprove a não existência de um *software* livre correspondente.

Como mencionado anteriormente, alguns *softwares* podem ser utilizados como ferramenta pedagógica. Dentre esses existem alguns com características específicas para o ensino de matemática. Descreveremos a seguir algumas características principais, do *Winmat* e o *Winplot*.

Winplot

Winplot é um plotador gráfico dinâmico capaz de representar diversos tipos de gráficos, como também qualquer equação, desde pontos, funções, paramétricas, geometria analítica, assim como o desenvolvimento de cálculo, integral, limites e derivadas, além é claro da representação de gráficos em 2D e 3D. Segundo Souza (2004), foi desenvolvido pelo professor Richard Parris da Philips Exeter Academy, por volta de 1985. Escrito em C, chamava-se PLOT e rodava no antigo DOS. Com o lançamento do *Windows* 3.1, o programa foi rebatizado de "*Winplot*". A versão para o *Windows* 98 e posteriores surgiu em 2001 e está escrita em linguagem C++.

De acordo com Vasconcelos (2004) e Souza (2004), as vantagens do uso do *Winplot* são:

- Inteiramente gratuito. Disponível para *download* no sítio. (<http://math.exeter.edu/rparris.>)
- É de simples utilização, pois os menus são bastante amigáveis, existe ajuda em todas as partes do programa e aceita as funções matemáticas de modo natural.
- Existe a versão em português.
- É muito pequeno e portátil e roda em sistemas *Windows* 95/98/ME/2K/XP/VISTA/7. Existe também versão no qual torna possível o uso no sistema operacional *linux*.

Winmat

Experiências empíricas mostram que os conteúdos matemáticos hoje em dia necessitam de pensamentos lógicos e urge de um raciocínio rápido e dedutivo. Na contramão desse propósito, existem alguns que são meros exercícios sacrificantes e que têm um caráter exaustivo. Nesse propósito cálculos com matrizes são na verdade baterias de algoritmos que se repetem inúmeras vezes, sem na verdade fazer uma reflexão das operações realizadas.

Atividades matemáticas dessa natureza, que necessitam de inúmeros cálculos repetitivos, quando realizadas com o auxílio de algum dispositivo tornam-se mais rápidas, não ocorrendo perda de qualidade no propósito do conteúdo. Com esse intuito, o *software* matemático *Winmat* pode ser utilizado para facilitar os cálculos de matrizes.

Winmat é um *software* livre que tem como finalidade fazer cálculos com matrizes, desde a sua criação com a lei de formação, soma, multiplicação, inversa, escalonamento, determinantes, ou até mesmo encontrar as soluções de um sistema.

Uma das vantagens do uso desse programa é sua praticidade, sua gratuidade e é um dos poucos que existe na versão em português. Criado por Richard Parris da Phillips Exeter Academy, a versão em português foi feita por Adelmo Ribeiro de Jesus, professor da Universidade Federal da Bahia e Faculdade Jorge Amado (NASCIMENTO, 2004).

Caminhos da pesquisa

O estudo foi desenvolvido com professores do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais IFNMG – Campus Januária, Brasil. Aplicou-se

primeiramente um questionário para nove professores de matemática que atuam no curso de Matemática sendo esses respondidos via ambiente virtual. Posteriormente foi realizada uma entrevista semiestruturada na qual foram escolhidos quatro professores que atuam nas disciplinas Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Cálculo Numérico, Geometria Analítica e Fundamentos. Nas referidas disciplinas, analisou-se a ementa, verificando em quais conteúdos seria pertinente a inserção dos *softwares* e em qual se adéqua a proposta aqui apresentada. Com base nessas informações levantadas criaram-se três propostas de uso com os *softwares Winplot* e *Winmat*, especificamente para as disciplinas Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear e Fundamentos contempladas com as propostas de atividade.

O questionário teve sua aplicação no mês de agosto de dois mil e doze. Sua elaboração se fez por meio eletrônico - Google Docs. O formulário foi composto de seis indagações principais que tinham como objetivo coletar dados juntos aos professores. Na primeira pergunta buscou-se informações relativas à sua formação profissional e dados pessoais, procurou-se nesse quesito saber a idade, formação acadêmica inicial, titulações, instituições que estudaram, procurou-se também obter informações do tempo transcorrido dessa formação. A segunda versou-se acerca da sua atuação profissional, momento em que foram analisados o seu tempo de atuação como professor especificando quanto ao nível, se fundamental, médio ou superior, disciplinas ministradas, tempo de atuação no curso de licenciatura em matemática no geral, bem como no IFNMG.

A próxima indagação tratou da instituição em estudo, buscaram-se informações referentes à infraestrutura tecnológica na instituição em estudo, se fornece condições para uso de *softwares*, como laboratórios, monitores, treinamentos para uso desses programas. Nesse espaço o professor entrevistado pode informar as facilidades e dificuldades quanto aos aspectos de estrutura.

Na seguinte pergunta instigou-se sobre o plano de curso e ensino do curso de matemática. Investigou-se a contemplação ou não do uso de tecnologias, em especial, quais os *softwares* presentes e como eles visualizavam isso.

A quinta questão mencionou a prática pedagógica. Nela buscaram-se informações do uso das tecnologias na prática pedagógica em sala de aula, bem como que tipo de atividade vem sendo desenvolvida pelo professor, e se em suas atividades contempla o uso de algum *software* livres e com qual finalidade. Procurou-se ainda certificar junto a esses profissionais se possuem conhecimento dos *softwares Winplot*, *Winmat*, em especial. Caso eles tivessem, buscou-se descrever o que eles conhecem acerca desses *softwares*, quais são as potencialidades. No contrário, questionou-se se eles acreditam que é possível inseri-los em sua prática pedagógica e de que forma isso ocorreria, citando as facilidades e as dificuldades que eles encontram no uso desses *softwares*.

Com base nas informações do questionário respondido pelos professores participantes, tomou-se como ponto de partida a verificação de quais professores se daria a continuidade da pesquisa. A meta de trabalho foi analisar as ementas do plano de curso e propor sugestões de *softwares* livres em matemática.

Essa etapa tratou de apreciação do projeto do curso de Licenciatura, ocorreu entre os meses de junho a outubro de 2012 e foram analisadas as disciplinas contidas no Plano do Curso de Licenciatura em Matemática com suas respectivas ementas. Buscou-se, nessa fase, relacionar os *softwares* livres: *Winmat* e *Winplot* e suas potencialidades com os conteúdos das disciplinas do curso de Matemática.

O exame no projeto de curso teve uma considerável relevância, uma vez que para lançar proposta de trabalho, se fazem necessárias algumas informações, tanto no que refere aos conteúdos presentes nas disciplinas do curso, quanto nas funcionalidades dos programas matemáticos que se planeje fazer uso.

A terceira etapa da pesquisa ocorreu através de um questionário semiestruturado, aplicado individualmente previamente agendado, nas dependências do IFNMG, com gravação em vídeo com duração aproximada de duas horas cada, para efetiva comprovação da prática exigida no Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Exatas. Ocorreu entre os dias 12 a 25 de setembro de 2012 com a participação de quatro professores de matemática e que também se fizeram presente na primeira fase do estudo.

A escolha dos referidos professores é justificada predominantemente por lecionarem as disciplinas de cálculo diferencial e integral, álgebra linear, cálculo numérico, geometria analítica e fundamentos da matemática elementar. Foram analisadas suas ementas e em seguida, apontadas as possibilidades do uso dos *softwares Winmat e Winplot* conforme anteriormente descrito.

O questionário aplicado foi composto de seis perguntas semiestruturadas na qual e buscaram-se algumas informações não presentes no formulário anterior.

Resultados: Primeira Etapa

A população envolvida nessa pesquisa, como já citado, foi de nove professores que atuam no curso de licenciatura em matemática, com disciplinas de formação específicas. Para garantir o sigilo, as questões foram respondidas de forma anônima, e os professores envolvidos foram denominados $P_1, P_2, \dots, P_9$.

Quanto à idade, observou-se que a maioria dos professores tem entre 30 e 45 anos. Sobre a formação, constatou-se que todos os nove professores entrevistados possuem licenciatura em matemática, tendo tempo transcorrido após sua graduação entre 6 e 16 anos. A sua maioria tem mestrado, todos concluídos há menos de 4 anos. Evidenciou-se também que nenhum professor possui doutorado, porém, dois deles se encontram em andamento em programas de doutoramento⁴³³, e 3 deles possuem especialização.

Verificou-se que quase a totalidade dos professores não teve experiências significativas em tecnologias na sua graduação, sendo que boa parte deles não teve nem nas especializações, tampouco no mestrado.

Observou-se ainda que há professores com certo tempo de envolvimento em pesquisas nas quais fazem uso das tecnologias em educação, principalmente de *softwares* de matemática como relata o professor P_4 :

No curso de especialização em Matemática Superior, concluído em 1999, tive o primeiro contato com Educação Matemática e com recursos computacionais aplicados ao ensino, o que me interessei bastante a partir de então. Após vários anos de docência na educação básica e no ensino superior, onde ministrei várias disciplinas nas áreas de Matemática e Física, o interesse pela área das tecnologias de informação e comunicação (TICs) aplicadas ao ensino, aumentou consideravelmente. Sempre acreditei que as tecnologias computacionais contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nota-se que esse professor tem contato efetivo com as tecnologias na educação há um tempo considerável tanto no que se refere à formação quanto na sua atuação. Conforme Borba e Penteado (2007), a reflexão, a nível de Brasil, para o uso dessas tecnologias na educação tem ocorrido de forma mais consistente nas

⁴³³ Disciplinas que integram a formação específica do curso de Licenciatura em Matemática.

últimas décadas. Cogita-se dentre os professores analisados, este apresenta um maior tempo de atuação nessa temática.

Constatou-se também que os professores têm aproximadamente 13 anos de docência, sendo em torno de 8 anos a média de atuação no ensino fundamental, 10 no ensino médio e 6 no ensino superior. Nota-se que os docentes têm experiência de atuar na educação básica, constando que todos eles iniciaram sua atuação por esse nível de ensino. Constatou-se que eles têm, em média, 5 anos de atuação em curso de Licenciatura em Matemática, contudo, no IFNMG essa média é aproximadamente de 2 anos.

Nesse aspecto notou-se que os professores têm pouco tempo de docência no curso de Matemática do IFNMG, porém, percebeu-se que esse tempo aumenta consideravelmente quando se refere a outras instituições e quando se trata apenas de atuação em ensino superior.

No que tange às disciplinas ministradas, percebeu-se uma ampla gama de disciplinas ministradas, sendo a média de aproximadamente 8 disciplinas já ministradas no curso de Licenciatura em Matemática. Esse fato é uma característica peculiar dos Institutos Federais, uma vez que não existe a figura do professor de uma disciplina específica e sim professor de educação básica técnica e tecnológica.

Resultados: Segunda Etapa

Essa etapa constituiu-se da análise do projeto do curso de Licenciatura em Matemática nas disciplinas do núcleo específico⁴³⁴ com suas respectivas ementas, instituído no mês de dezembro de 2010, com validade a partir do 1º semestre de 2011. Buscou-se nessa fase relacionar os *softwares* livres: *Winmat* e *Winplot* e suas potencialidades com os conteúdos das disciplinas do curso de Matemática. Dentre as ementas das disciplinas estudadas destacam-se três: Fundamentos da Matemática Elementar II, Cálculo Diferencial e Integral II e Álgebra Linear.

A disciplina Fundamentos de Matemática Elementar II, possui uma carga horária de 120/aulas, constituindo 6h/aulas semanais distribuídas em 4 teóricas e 2 práticas, sendo as 2 últimas uma sendo desenvolvida em laboratório e outra em formação ou ensino.

Em sua ementa constam os seguintes conteúdos: Trigonometria; **Funções trigonométricas**; Números Complexos; Polinômios e Equações Algébricas. Para essa disciplina, o conteúdo de função trigonométrica é que apresenta possibilidade de aplicar os *softwares Winplot* para construção de gráficos e análise nas referidas funções.

A disciplina Cálculo Diferencial e Integral II possui uma carga horária de 80h/a, sendo 4h/a semanais, distribuídas em 3 teóricas e uma prática. Sua ementa contempla os seguintes conteúdos: Sequências e Séries numéricas; Funções de várias variáveis: domínio, imagem e gráfico; Curvas e Superfícies de nível; Limite e continuidade; Derivada total e Parcial; derivadas parciais de ordem superior. Verificou-se que o conteúdo referente a funções tem potencialidade para usar os *softwares Winplot*.

A disciplina Álgebra Linear I possui a carga horária de 80h /a, sendo 4 semanais distribuídas em 3 teóricas e uma prática. Sua ementa contempla os seguintes conteúdos: Matrizes; Determinantes; Sistemas Lineares;

⁴³⁴ Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Espaços Vetoriais; Base e dimensão. Constatou-se que os dois primeiros conteúdos apresentam possibilidades de uso do *software Winmat*.

Resultados: Terceira Etapa

Essa etapa contou com seis perguntas semiestruturadas. Buscaram-se algumas informações não presentes no formulário anterior. Ressalta-se que as discussões que se seguem são com base nas análises das respostas gravadas em vídeo.

Na primeira pergunta foi indagado aos professores a respeito da relevância das discussões com os professores acerca da implantação de *softwares* livres no curso citado. Nesse questionamento todos os professores afirmaram sobre a importância de se discutir tais propostas, como afirma a descrição do professor P₄:

Considero bastante relevante, tendo em vista que essa temática, o uso das tecnologias no ensino está bem em evidência no mundo. Infelizmente nos temos muito que mudar nesse sentido, porque muitos professores não estão preparados para utilizar essas tecnologias, ao contrário dos alunos que estão nas escolas, eles já estão nascendo nesse meio digital são os chamados “nativos digitais”, infelizmente os professores que saem das instituições de ensino e vão atuar com esses alunos se deparam com essa situação e não estão preparados para lidar com esse fato, eu tenho comigo que é obrigação nossa como formadores de professores preparar os nossos acadêmicos para lidar com essas tecnologias, melhorando assim o ensino dos nossos alunos que estão lá na educação básica.

Tais colocações do professor P₄ estão em consonância com o que Papert (1994) afirma em seu livro *A Máquina da Criança*. O autor já relatava essa tendência há quase duas décadas, se via como algo ainda em eminência, e o avanço em outras áreas se fazem presentes muito mais acentuadas que na sala de aula, e nós professores não podemos nos manter como conservadores.

Uma relevante notificação foi exposta pelo professor P₈, quando indagado pela pergunta supracitada:

Sim, é importante que sejam feitas essas discussões. O uso do computador pode contribuir para a aprendizagem, tornando-a significativa, o que poderá diminuir a evasão do curso, que atualmente é um número considerável (P₈).

Percebe-se na resposta do professor, a indicação que tais recursos poderão proporcionar alternativas de melhorias em outras vertentes do curso de licenciatura como é o caso da grande evasão presentes no curso de Matemática. Cabe ressaltar que tal indagação não se configura objeto dessa pesquisa, contudo, julga-se importante tal ilustração.

A segunda questão indagou os entrevistados se as discussões relatadas permitiriam uma possível viabilização o uso de recursos computacionais nas disciplinas do curso, e de que forma poderia proporcionar tal acontecimento. Todos concordaram com tal possibilidade sendo que alguns informaram que além das discussões, são importantes outras medidas como descreve o professor P₄:

Pode, não só pode realizar como deve, realizar esse uso dessas tecnologias de softwares de matemática principalmente dando condição para que o professor venha trabalhar, a maior dificuldade que vejo aqui na instituição é essas condições que infelizmente ainda não temos, principalmente falta de espaço, apesar de ter vários laboratório de informática dentro da instituição os laboratório estão na maioria das vezes ocupados com

outros cursos, e ainda nós não temos nosso espaço preparado para o nosso aluno de matemática, acho viável essa discussão não só com a coordenação do curso, como os colegas, mas também com os gestores para que nos deem condições e ocorra de fato esse trabalho como nossos alunos.

Na terceira pergunta, indagou-se sobre qual seria a percepção dos professores no que se refere ao fator de se fazer uma análise das ementas das disciplinas contidas no plano de curso de Matemática. Se permitiriam uma abertura de possibilidades para inserir o uso de *Softwares* livres no curso de formação de professores de matemática e a resposta foi positiva.

A questão de número quatro perguntou aos professores se o uso de *softwares* livres específicos de matemática, junto às ementas do curso, ofereceriam uma possibilidade de melhoria no aprendizado dos conteúdos nas disciplinas, e de que forma eles avaliariam isso. Nesse questionamento todos os professores concordaram com a proposta.

A pergunta número cinco indagou aos entrevistados sobre sua disponibilidade para discutir e analisar propostas de trabalho para o uso de *softwares* livres como o *Wimplot* e o *Winmat* e sua inserção no Plano de Ensino de Disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática. Todos os professores se dispuseram a participar e contribuir com a proposta.

Para conclusão solicitou-se aos participantes que descrevessem mais informações que eles julgassem relevantes sobre a temática em questão que ainda não tivesse sido indagada nessa etapa da pesquisa, bem como nas anteriores. Enfim, que o entrevistado descrevesse de forma geral os desafios e possibilidades:

Penso que um fator que pode ser dificultoso, primeiro fator é questão do próprio professor entender dessa importância, é um desafio todos os professores entender a importância de se trabalhar softwares livres, é um desafio muito grande mas que é possível de ser contornado. Outro desafio é a questão da falta de monitores na nossa instituição, é ... monitores que poderiam serem renumerados para auxiliar os professores no trabalho com softwares livres. Não dá para o professor atender, por exemplo, um grupo de 40 alunos num laboratório, o número de laboratórios também não é suficiente, tem perspectiva de aumentar o número de laboratório, mas ainda é insuficiente. Penso que esses desafios podem ser contornados se for feito um trabalho junto ao grupo de professores e coordenação, esses desafios podem ser contornados e a contribuição para o ensino é bem maior que os desafios que temos a enfrentar (P₈).

Após estes questionamentos foram elaboradas e apresentadas aos professores, propostas de uso desses programas no aprendizado da matemática nas licenciaturas. Por uma questão de espaço, estes não serão apresentados neste artigo.

Considerações

As considerações do trabalho apresentado retratam que as possibilidades de implantação dos *softwares* sugeridos sobrepõem os desafios. Procurou-se discutir as possibilidades e os desafios da implantação de *softwares* livres matemáticos no curso de licenciatura em matemática no IFNMG - Campus Januária, Minas Gerais, Brasil, bem como as possíveis potencialidades advindas da sua implementação. Com discussões junto aos colegas que atuam no Curso de Licenciatura em Matemática sobre a viabilidade de utilização dos recursos computacionais na formação do professor de matemática no Instituto Federal no Norte de Minas

Gerais *Campus* Januária foi possível realizar um estudo sobre a realidade do contexto no qual se pretende implantar o uso de novas tecnologias em atividade de ensino, como também identificar temas através dos quais é possível extrair importantes elementos para a compreensão da relação que envolve a informática e a educação matemática.

Com base nas análises das ementas do plano do curso de Licenciatura em Matemática, verificaram-se as disciplinas e suas propostas que contemplem a possibilidade de uso de *Softwares* Livres, assim, apresentou-se possibilidades junto às ementas e/ou conteúdos nas quais o uso de programas livres específicos de matemáticas possam apresentar um melhor aprendizado na disciplina.

Por fim, criou-se junto aos professores, ambientes de socialização de experiências com uso de recursos tecnológicos, possibilitando, dessa forma, uma melhoria no ensino e aprendizagem de Matemática. Com reflexão acerca da utilização de forma adequada da informática como recurso pedagógico na educação matemática, com ênfase no *Winplot* e *Winmat* entendemos ser possível contribuir para uma melhor compreensão do educando.

Referências

- BORBA, Marcelo de Carvalho (Org) (2010). *Tendências Internacionais em Formação de Professores de Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. (2003). *Informática e Educação Matemática*. 3. ed. Belo Horizonte – SP: Editora Autêntica.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy (2007). *Informática e educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BRASIL (1998). Lei dos Softwares – Lei 9609/98: **Dispõe sobre a proteção da propriedade intelectual de programa de computador, sua comercialização no País, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2727639/lei-do-software-lei-9609-98>>** acessado em: 12 jan. 2013.
- COX, Kenia Kodel (2003). *Informática na educação escolar*. Campinas: Autores associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FIORENTINI, Dario (2008). A pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. In: *Bolema*. Ano 21, n. 29, p. 43-70. Rio Claro: UNESP.
- FROÉS, Jorge (1998). *A relação homem máquina e a questão da cognição*. Retirado em Março, 10, 2013 de http://edu3051.pbworks.com/f/foes+cognicao_aula2.PDF.
- LENTZ, Cleide Regina (2002); GONÇALVES, Mirian Buss, PEREIRA, Rosimary. *Matemática e informática: Curso de complementação para licenciatura*. Florianópolis: UFSC/LED.
- MATTOS, Mára Beatriz Pucci de (2006): *Falsos rótulos de produtos educativos: a importância da avaliação da qualidade educacional de um software*. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo.

NASCIMENTO, Mauri C (2004). *Manual Winmat*. Dep. Matemática/UNESP/Bauru. Disponível em:
<<http://wwwp.fc.unesp.br/~mauri/Down/Winmatpr.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

PAPERT, Seymour (1994). *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Arte Médicas.

SOUZA, S. A (2004). *Usando o winplot*. Manual. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em
<<http://www.mat.ufpb.br/sergio/winplot/winplot.html>. Acesso em: 13 set. 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa (2004). *Informática na educação*. São Paulo: Érica.

VALENTE, José Armando (1999). *O computador na sociedade do conhecimento*. Org. Campinas, SP:
UNICAMP/NIED.

VASCONCELOS, Eduardo Silva. (2004). Manual: Explorando o winplot, Série Softwares Matemáticos, vol
1. Disponível em [http://issuu.com/renato.kenji/docs/](http://issuu.com/renato.kenji/docs/explorando-winplot-v.1) explorando-winplot-v. 1 Acesso em: 12 set.
2012.

“Visitantes” e “Residentes” Digitais: Usos, Motivações e Contextos de Uso Por Parte de Jovens Universitários Cariocas

José Mauro Gonçalves Nunes, Eloiza da.Silva Gomes Oliveira⁴³⁵

Resumo

Os impactos das tecnologias digitais no âmbito da educação superior é tema de extrema controvérsia entre os pesquisadores das áreas de educação e psicologia, servindo de campo fértil para os estudiosos na área de educação mediada pela tecnologia. Várias temáticas foram desenvolvidas com a eclosão da internet e das tecnologias digitais no âmbito da sociedade, visando discutir os seus impactos no campo da educação em seus diversos vértices: alunos, professores e instituições educacionais. O presente trabalho insere-se no âmbito da problemática da caracterização do perfil deste novo alunato, usuário intensivo das tecnologias digitais, em suas diversas plataformas (computadores pessoais, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, games digitais, dentre outros). Várias teorias foram propostas com o intuito de conceitualizar, descrever e caracterizar o perfil deste “novo aluno”, bem como o conjunto de habilidades e competências cognitivas, motivacionais e emocionais daí oriundo. Dentre estas, destacam-se os conceitos de “nativos digitais” (Prensky, 2001a, 2001b) e “geração digital” (Tapscott, 2010). Tais termos se referem à uma suposta nova geração de indivíduos que é intensivamente socializada desde a primeira infância no uso das tecnologias digitais, desenvolvendo um conjunto de habilidades e competências que lhe são distintivas e que impõem um conjunto de desafios para psicólogos e educadores. No entanto, nos últimos anos, tais tipologias vem sofrendo uma série de críticas uma vez que o impacto das tecnologias digitais se deve muito mais pelo tipo, contexto de uso e motivação dos diferentes usuários, do que propriamente uma tipologia caracterizada pela faixa etária e gênero. O objetivo do presente trabalho é discutir as principais críticas dirigidas a tais tipologias, a partir da noção de “visitantes” e “residentes” digitais proposta por White & Le Corru (2011). Além da discussão teórica proposta nas duas sessões iniciais do trabalho, foi realizada uma pesquisa exploratória com jovens adultos com idades entre 19 a 25 anos, de ambos os sexos, matriculados no curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, uma instituição universitária pública e gratuita, visando mapear os tipos, contextos e motivações de uso das tecnologias digitais em seu cotidiano, dentro e fora do ambiente universitário. Foram utilizadas entrevistas individuais em profundidade como método de coleta de dados. Os resultados obtidos corroboraram as hipóteses levantadas pelo trabalho de White & Le Corru (2011), indicando a variedade e a multiplicidade de níveis de engajamento e uso das tecnologias digitais por parte dos alunos, sendo fatores cruciais para este uso variáveis como: disponibilidade, interesse e domínio de tais tecnologias e suas respectivas plataformas. Professores, gestores educacionais e pesquisadores da área de educação com mediação tecnológica devem atentar para o fato que os alunos usuários destas tecnologias possuem um perfil variado, não restrito apenas à faixa etária, levantando uma série de desafios para tais profissionais.

Keywords: Visitantes digitais; Residentes digitais; Tecnologias digitais; Educação Superior; Educação com mediação tecnológica.

⁴³⁵ Universidade Federal de Alagoas

Nativos digitais: o conceito e suas limitações:

A eclosão da internet e das tecnologias digitais no quarto final do século XXI proporcionou uma alteração sem precedentes nos mais variados âmbitos da sociedade humana, bem como nas estratégias de construção e representação do conhecimento por parte do ser humano. As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais são discutidas por uma ampla literatura (cf. Bauman, 199; Castells, 2005; Giddens, 2000; Held & McGrew, 2000) que, recentemente, ganhou impulso com as recentes manifestações populares convocadas pelas redes sociais digitais ocorridas no Magreb (a chamada “Primavera Árabe”), na Europa (o movimento dos “Indignados” na Espanha), nos Estados Unidos (em Nova Iorque, no movimento intitulado “Occupy Wall Street”) e no Brasil, ocorrido em junho deste ano (Castells, 2012; Shirky, 2010, 2012).

No âmbito da Educação, o debate sobre a internet e as tecnologias digitais foi marcado, em linhas gerais, por duas grandes vertentes de discussão. A primeira enfoca as tecnologias digitais como ferramentas de aquisição, construção e mediação do conhecimento e que influenciou em grande parte as discussões atuais sobre Educação à Distância e demais vertentes da educação com mediação tecnológica. A segunda vertente, tão polêmica quanto a anterior, gira em torno do perfil do aluno usuário das tecnologias digitais, bem como os impactos das últimas nas formas de aquisição e construção do conhecimento.

O presente trabalho se insere na segunda vertente deste debate. Este foi dominado por uma vertente onde o impacto das tecnologias digitais é significativo nas formas de aquisição e construção de conhecimento por parte dos alunos. Duas constatações corroboram este ponto de vista: primeiro, o fascínio que estas tecnologias exercem sobre os jovens; segundo, a difusão em escala global da internet, bem como a mobilidade de acesso proporcionada pelas tecnologias móveis e sem-fio (*wireless*), que facilitam a navegação na internet por intermédio de telefones móveis inteligentes (*smartphones*) e tablets. A difusão destas tecnologias no cotidiano do aluno, desta maneira, seria indicativo de uma “caldo” de cultura material que cada vez mais tornaria difícil a demarcação dos usos das tecnologias digitais dentro e fora de sala de aula, mesmo que a velocidade de adoção neste último contexto não acompanhasse o mesmo padrão de difusão que no primeiro contexto.

A popularização da internet, o barateamento dos pacotes de acesso à rede mundial de computadores, difusão das tecnologias *wireless*, a transformação dos *smartphones* e *tablets* em objetos de desejo de consumo bem como a rápida adoção das mídias e redes sociais digitais (blogs, microblogs, YouTube, Facebook, Twitter, Tumblr, Google Plus, Pheed, Instagram, Mobli, dentre outras) por parte da população jovem deu ensejo à hipótese de uma nova geração de crianças e jovens que seriam socializados, desde a primeira infância, nas tecnologias digitais.

A literatura das ciências humanas e sociais procurou descrever essa geração utilizando vários qualificativos: “Geração Internet” (*N-Generation*), “Geração Digital” (*D-Generation*), “Geração do Milênio” (*Millenials*), “Geração Z” (Tapscott, 2010). Porém, no debate travado no seio do campo de estudos da Pedagogia, consolidou-se o conceito de *nativos digitais*. Criado pelo norte-americano Marc Prensky (2001a, 2001b, 2010, 2012), o termo evidencia o surgimento de uma nova geração nascida após os anos 1980 que, além da faixa etária, compartilharia certos comportamentos e atitudes de natureza positiva perante as tecnologias digitais, as mídias sociais e as redes sociais digitais. Outros autores como Thomas (2011) e Palfrey e Gasser (2011) reforçaram positivamente este ponto de vista.

Para Prensky (2012), os *nativos digitais* seriam os falantes desta nova linguagem digital que permeia o mundo dos *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, *games*, mídias e redes sociais digitais (p. 58). As metáforas de “alfabetização” e “letramento” digitais são muito importantes na argumentação de Prensky posto que, para o autor, trata-se da aquisição de uma nova linguagem que proporcionaria a aquisição e o uso desenvolvimento de novas competências e habilidades proporcionadas por tais tecnologias.

Tapscott (2010) descreve de forma mais abrangente as características distintivas desses indivíduos. São elas: uma maior liberdade de escolha e expressão, proporcionada pelo uso intensivo das mídias e redes sociais digitais; uma necessidade premente de personalização de produtos, serviços e experiências; capacidades investigativas e de escrutínio pronunciadas, possibilitadas pelas ferramentas de busca e navegação das tecnologias digitais; a convergência acentuada entre a seriedade e o lúdico, isto é, a busca da consonância das experiências de entretenimento e diversão em ambientes educacionais e de trabalho, o que é possibilitado pela adoção intensiva de *games* e outras formas de entretenimento digital; é também conhecida por ser uma geração da colaboração, do relacionamento e do compartilhamento – a prevalência de redes sociais digitais como o Facebook é indicador deste fato; a rapidez na busca, produção e retorno de respostas diante de atividades diversas propostas tanto no mundo digital quanto no mundo físico; por fim, são inovadores e buscam soluções criativas para a solução de problemas concretos que afligem o seu cotidiano – o desenvolvimento de soluções colaborativas que busquem a produção (*crowdsourcing*) e o financiamento de produtos (*crowdfunding*), além de atividades de cunho educacional (redes sociais de aprendizagem) é um dos exemplos mais típicos deste impulso à inovação por parte da geração digital.

Tal “letramento” digital possibilitaria ao *nativos digitais* desenvolver um conjunto de habilidades e competências que lhe seriam específicos, tais como: raciocínio e processamento de informações mais rápido; processamento paralelo de informação; navegação em saltos e randômica, e não linear e sequencial; prevalência da informação de natureza visual em detrimento da codificada de maneira textual; conectividade e preferência por atividades sociais síncronas; busca ativa de informação; entretimento entre atividades lúdicas e atividades ditas “sérias”; impaciência diante de atividades que não tragam recompensas rápidas e baixa tolerância à frustração; amplo convívio com a dimensão da fantasia; e, sensação positiva diante das tecnologias digitais (cf. Mattar, 2010, p. 11).

Outras características destes indivíduos seriam a habilidade de pensar a partir de imagens visuais, uma maior capacidade de integrar as dimensões virtual e física, a elevada flutuação da atenção, a prevalência do raciocínio indutivo e rapidez na produção de respostas, bem como a necessidade de retornos que também sejam rápidos (cf. Oblinger & Oblinger, 2005).

Em contraposição a estes, os *imigrantes digitais* seriam os indivíduos que aprenderam a dominar as tecnologias digitais ao longo da vida adulta e, por isto mesmo, apresentariam um “sotaque digital” distintivo que os diferenciaram dos anteriores. Tal “sotaque” abrangeria:

- Imprimir seus emails;
- Usar a internet como segunda fonte de informação, e não como primeira;
- Ler o manual de um programa, em vez de supor que o próprio programa o ensinará a utilizar;
- Precisar imprimir um documento escrito no computador para editá-lo (em vez de editá-lo na própria tela);

- Achar que a “vida real” é apenas o que acontece off-line (Presnky, 2012, p. 59).

Tais tipos dicotômicos obtiveram uma grande repercussão no âmbito da Educação, por ser uma hipótese explicativa para uma série de problemas atuais vivenciados nas instituições educacionais. O desengajamento cada vez maior dos alunos perante os modelos pedagógicos tradicionais dar-se-ia por um verdadeiro choque geracional experimentado no cotidiano escolar: alunos digitais “versus” professores analógicos. Um verdadeiro desencontro de formas de pensar, metodologias pedagógicas desalinhadas, letramento digital e competências docentes antiquadas que seriam responsáveis por este verdadeiro “diálogo de surdos” travado entre professores e alunos nas escolas.

No entanto, esta dicotomia começou a sofrer críticas na literatura pedagógica a partir do final da primeira década do terceiro milênio, dado o submetimento desta hipótese ao escrutínio de estudos empíricos realizados nas mais variadas regiões do planeta. A história da relativização desta hipótese, bem como a construção de novas categorias explicativas é o alvo da próxima seção deste trabalho.

“Visitantes” e “residentes” digitais: uma nova maneira de classificar os usos e as competências digitais:

A principal crítica a hipótese de Prensky reside na forma inflexível com que este categoriza a exposição dos indivíduos às tecnologias digitais ao longo da vida. Ao atrelar tais categorias a um critério etário-geracional, a argumentação de Presnky acaba sendo refém de uma armadilha maniqueísta envolvendo nativos e aprendizes de uma segunda língua, e que encobririam os diversos níveis de exposição, domínio e engajamento que as pessoas indivíduos porventura possam ter diante das tecnologias digitais.

Para Buckingham (2009), a dicotomia entre *nativos* e *imigrantes digitais* “superestima as diferenças entre gerações, e sobrestima a diversidade entre elas, assim como as subseqüentes desigualdades sociais” (p. 7). Tal “naturalidade” com a qual as gerações mais jovens lidariam com as tecnologias digitais esconderia o fato de que indivíduos de mais idade poderiam apresentar atitudes positivas diante destas, além de níveis de domínio, engajamento e motivação assemelhados aos mais jovens.

A familiaridade e o fácil acesso às tecnologias digitais por parte dos mais jovens não necessariamente implica em uma homogeneidade de adoção e uso destas. Além das diferenças de estimulação, motivação e uso, as diferenças sociais e econômicas impactariam de maneiras diferentes os indivíduos, maiores ou menores graus exclusão digital. Em países emergentes, como no caso brasileiro, tais questões tornam-se o pano quando são analisados os diferentes graus de “alfabetização digital” por parte de estudantes de diferentes níveis de ensino.

Em estudo realizado com uma ampla amostra de jovens britânicos, Helsper e Eynon (2010) destacou que o fator geracional é uma das variáveis a ser levada em consideração no que tange ao uso da internet por parte destes sujeitos. Outras variáveis como espectro de uso, experiência prévia, gênero e nível educacional são também relevantes, sendo em alguns casos mais importantes do que as diferenças geracionais na definição de uma suposta pertença do indivíduo à categoria de *nativo digital*.

No que toca a estudantes universitários, a adoção das tecnologias digitais por parte destes pode variar de acordo com o contexto de uso e os níveis de exposição a estes. Kennedy et al. (2008) realizaram uma pesquisa com aproximadamente 2.000 estudantes australianos recém-ingressos no ensino superior.

Demonstrou-se que, a despeito do elevado domínio das tecnologias digitais por parte destes estudantes, há um significativo nível de variabilidade de adoção, domínio e uso entre diferentes plataformas como internet, computadores e telefones celulares.

Em outro estudo mais recente, realizado por Margaryan, Littlejohn & Vojt (2011), a partir de uma amostra de universitários britânicos de cursos diferentes (Engenharia e Serviço Social), indicou que a utilização das tecnologias digitais para o aprendizado e a socialização variou bastante, sendo maior entre os universitários do primeiro curso do que os matriculados no segundo curso. A justificativa para tais diferenças se deu não por uma evidência geracional, mas sim pelo contexto de utilização das mesmas – os estudantes de Engenharia seriam mais expostos à mediação tecnológica pelos seus professores do que os estudantes do curso de Serviço Social.

Portanto, as evidências empíricas mostram que, a despeito da atração exercida pela hipótese de Prensky, um suposto forte vínculo entre as gerações mais jovens e o uso das tecnologias digitais deve ser visto com cautela, sem exageros e evitando possíveis inconsistências entre as hipóteses e as pesquisas empíricas. Além disso, as evidências empíricas entre habilidades inatas e competências tecnológicas entre jovens carecem de comprovação. Isto significa, para os críticos desta tese, que os argumentos que justificam a hipótese da existência de uma geração nativa digital são muito mais de natureza genérica, moral e ideológica do que propriamente empírica (cf. Bennett & Maton, 2010; Livingstone, 2009; Helsper & Heynon, 2010; Selwyn, 2009; Smith, 2012).

Objetivando sair da armadilha criada pela hipótese geracional de Prensky, White & Le Cornu (2011) propõem um entendimento mais sofisticado das relações que os jovens estabelecem com as tecnologias digitais. Tal classificação ressaltaria as diferenças individuais, além de possibilitar uma melhor compreensão das diferenças de comportamento e potenciais aptidões perante ao uso destas tecnologias. Os autores conceituam tal classificação a partir de dois pólos extremos: os *visitantes* e os *residentes* digitais.

Para White & Le Cornu (2011), os *visitantes digitais* encaram a internet “como uma oficina de ferramentas de jardinagem completamente desorganizada” (p. 6). Ao selecionarem uma tarefa ou meta específica, eles se dirigem à caixa, escolhem a ferramenta a ser utilizada, e depois de utilizada a devolvem para a caixa. Essa metáfora instrumental é intencional, posto que evidencia o fato dos *visitantes digitais* em valorizar os benefícios concretos do uso destas ferramentas como indicador de sucesso. Logo, sua relação com as tecnologias digitais é instrumental e direcionada para a tarefa. No entanto, no que toca aos usos sociais da rede, esses são mais comedidos: evitam a presença em redes sociais, deixam poucos traços de sua identidade digital, estabelecendo uma presença discreta e frugal. Segundo os autores, os *visitantes digitais* usam com facilidade ferramentas como Skype ou e-mail, mas são receosos quanto ao estabelecimento de um perfil online nas redes sociais. Para estes, as tecnologias digitais podem ser entendidas como próteses mentais, como o telefone, a caneta e o computador, por possibilitarem a expansão da capacidade cognitiva humana.

Por outro lado, os *residentes digitais* percebem a internet como “um espaço, parque ou edifício no qual existem um conjunto de amigos e colegas que podem se aproximar e compartilhar informações sobre suas vidas e trabalho” (White & Le Cornu, p. 8). Diferentemente dos visitantes, os residentes digitais encaram as dimensões online e offline como contínuos, com fronteiras tênues, dedicando-se com afinco às atividades nas redes sociais que definam sua pertença a diferentes grupos e comunidades. Sentem-se extremamente

à vontade nas redes sociais, e expressam com generosidade suas opiniões, crenças e valores nesses espaços, procurando estabelecer relações sociais recompensadoras e estimulantes. Para eles, mais do que uma ferramenta, a internet é um meio de expressão de suas identidades digitais.

A despeito de suas características distintivas, White & Le Cornu (2011) chamam a atenção para que tal classificação não seja vista de forma binária, mas sim como pontos extremos onde os usos tecnologias digitais são organizados. Nada mais natural, por exemplo, que uma pessoa tenha um perfil *residente* na sua vida profissional, mas torne-se *visitante* em sua vida privada nas redes sociais. Além disso, um perfil não é menos ou mais desprovido de habilidades digitais do que o outro, mas sim delimitadores de tipos específicos de relacionamento e engajamento do indivíduo com estas tecnologias em diferentes situações, locais, tarefas e contextos de uso.

Metodologia de coleta de dados:

Foram entrevistados 16 jovens universitários cariocas, entre 18 e 25 anos, matriculados no curso de graduação em Pedagogia de uma universidade pública carioca, no mês de junho de 2013. Inicialmente, foi aplicado um questionário pela internet a fim de delimitar o perfil da amostra, bem como os padrões de uso das tecnologias digitais. Posteriormente, foram entabuladas entrevistas em profundidade com a mesma amostra, visando um aprofundamento dos temas levantados pela fase quantitativa. As entrevistas foram realizadas pela internet, a partir de uma ferramenta de *chat*. O critério de seleção amostral foi do tipo não-probabilístico intencional.

Apresentação dos resultados:

Na primeira parte deste levantamento, um questionário enviado pela internet foi aplicado com o intuito de mapear os hábitos de uso de internet por parte dos jovens. Em termos gerais, o número de entrevistados foi de 16 participantes, sendo que 75% do sexo feminino, contra 25% do sexo masculino, o que marca o predomínio das jovens mulheres como majoritário nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. No que diz respeito ao acesso à internet, a totalidade dos entrevistados (100%) afirmou ter acesso regular à internet em suas residências, 42,86% acessam a rede em seu trabalho, e 35,71% acessam regularmente à internet nos laboratórios de informática da universidade.

No que toca aos hábitos de acesso à internet, 87,5% dos respondentes afirmaram acessar regularmente a internet dos seus telefones móveis, 68,75% de seus notebooks, 50% de computadores de mesa e apenas 25% de *tablets*, conforme a FIGURA 1:

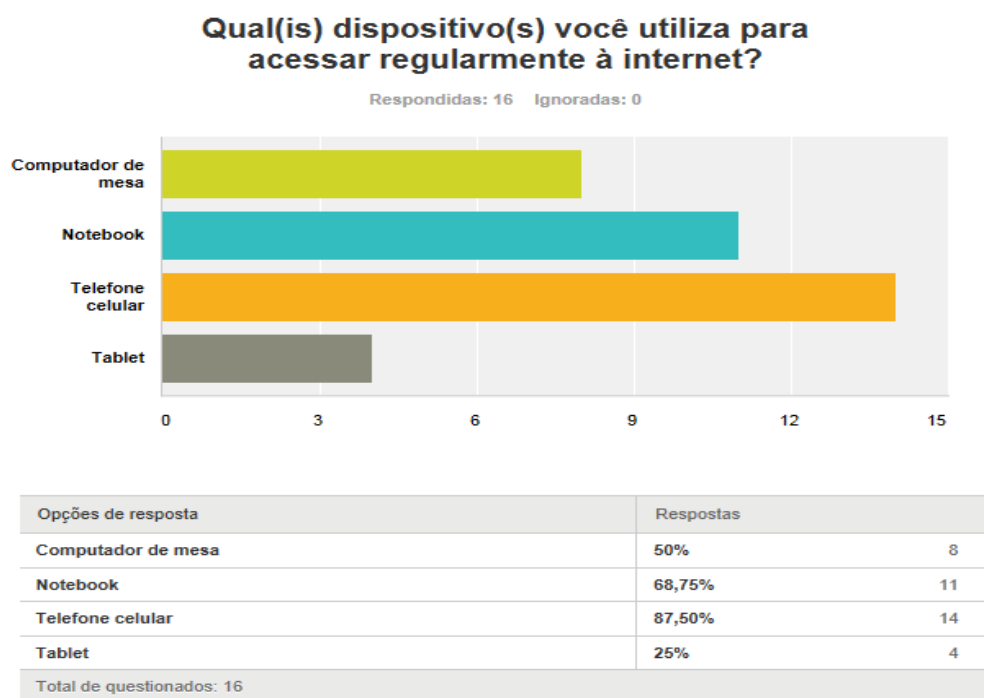


FIGURA 1 – Dispositivos de acesso à internet.

O uso das redes sociais por parte dos jovens universitários cariocas também foi dimensionado nesse estudo. O Facebook predomina na preferência deste pública, pois a totalidade dos entrevistados (100%) afirmou acessar regularmente esta rede social. Outras redes sociais citadas foram o Instagram (com 50% de preferência), o Twitter e o LinkedIn (ambos empatados, com 31,25% de citações) e o Google Plus, com 12,5% de preferência. Vale lembrar que outras redes sociais como o Tumblr, o Mobli e o Pheed não receberam nenhuma menção por parte da amostra entrevistada, conforme ilustrado pela FIGURA 2:

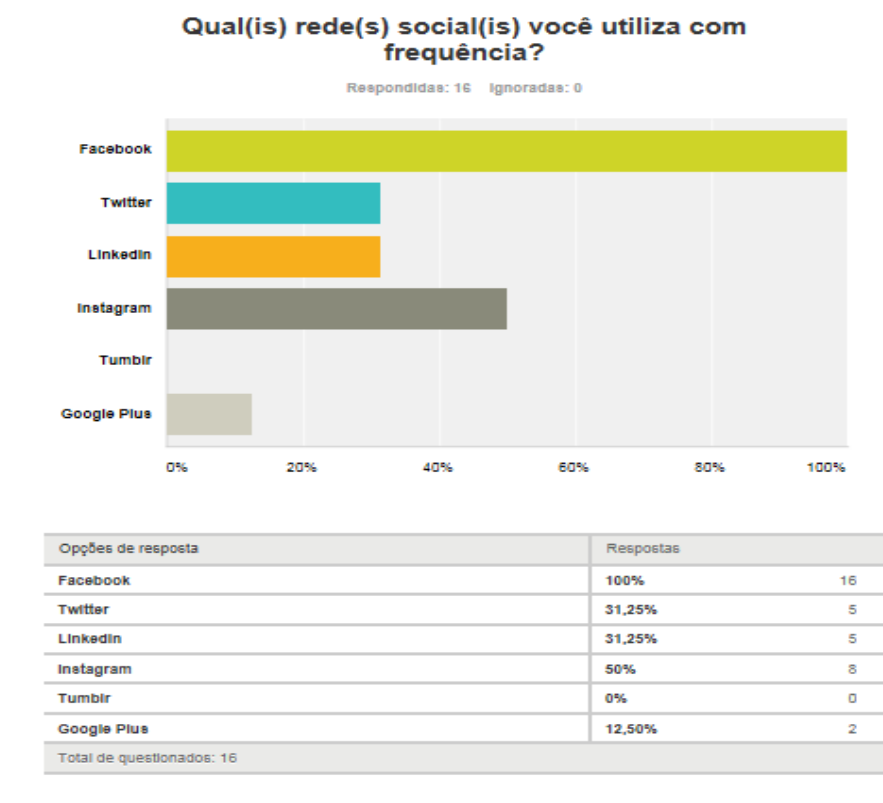


FIGURA 2 – Redes sociais mais utilizadas.

Os hábitos de uso de dispositivos móveis (telefones celulares e *tablets*) foram investigados nesse levantamento. 86,67% (a maioria esmagadora) dos entrevistados afirmaram acessar à internet desses dispositivos, e apenas 13, 33% afirmaram não acessar à internet dessas plataformas. O sistema operacional predominante é o Android (sistema operacional do Google, com 60% dos respondentes), seguido pelo iOS (sistema operacional da Apple, com 20% de citações) e o Windows Phone (com apenas 6,67% de citações).

Quanto ao uso de aplicativos nesses dispositivos móveis, a distribuição das respostas ocorreu da seguinte maneira. As ferramentas de produtividade (como as oferecidas pelo Google, como o Google Maps, o Gmail, dentre outras) ficaram empatadas com os jogos para celulares e *tablets*, obtendo ambos 86,67% da preferência dos entrevistados. Os aplicativos utilitários de uso para o cotidiano urbano (sites de consulta da situação do trânsito, de busca de táxis, de consulta a outros modais de transporte) também obtiveram um resultado expressivo (60% de citações). Por fim, o acesso à portais de notícias e os aplicativos educacionais obtiveram a preferência de 40% dos entrevistados. Vale ressaltar também que uma parte significativa dos entrevistados afirmou utilizar aplicativos de envio de mensagens instantâneas gratuitas, como o WhatsApp e o Viber.

A partir deste panorama inicial, foram realizadas entrevistas individuais com os participantes da pesquisa pela internet, sendo utilizado um programa de comunicação instantânea para coleta e do registro. Um tema bastante presente na fala dos entrevistados diz respeito a questão levantada por White & Le Cornu (2011) sobre o incremento na solução de problemas cotidianos permitida pelo uso das tecnologias digitais. Um trecho da fala de um dos entrevistados permite esse entendimento:

- “Acredito que o uso de tecnologias digitais ajuda bastante no dia a dia, uma vez que permitem que eu tenha acesso à muitas informações no momento em que eu quero e também permitem que eu possa me divertir quando estou na fila de espera do dentista, por exemplo. Uma vez precisava de um táxi e não tinha nenhum por perto. Utilizei o aplicativo e consegui rapidamente.”
- “Eu acredito que a tecnologia é uma ferramenta facilitadora de muitas tarefas como localização, comunicação”
- “As tecnologias trouxeram uma facilidade para o nosso dia a dia que não tínhamos antes. Hoje, com o auxílio de algum aparato tecnológico, conseguimos acessar informações na internet em qualquer lugar, tornando nossas vidas mais práticas. As tecnologias também ajudam a aproximar as pessoas, através das redes sociais, ligações via Skype”
- “Já faz parte no meu cotidiano assim como tenho que escovar os dentes tenho que ler meus emails todos os dias”

No entanto, os receios de afastamento do mundo físico também aparecem na fala dos entrevistados, dada a ubiquidade e o poder de sedução (reconhecidos pelos próprios entrevistados) que os dispositivos móveis exercem no cotidiano. Muitas falas dos entrevistados corroboram esse ponto de vista:

- “Porém, ao mesmo tempo em que ajuda na aproximação das pessoas mais distantes, pode afastar as pessoas mais próximas quando o contato com amigos, familiares, passa ser apenas via internet e se perde o hábito de ver as pessoas pessoalmente”.
- “As relações entre as pessoas acredito que tenham se tornado mais dinâmicas e um tanto quanto superficiais. Pessoas que não vemos há muito tempo, hoje tem conhecimento de nossas últimas novidades, através das redes sociais”.
- “Uma crítica a ser feita sobre o uso das tecnologias no cotidiano é o afastamento das pessoas próximas, pois a maior preocupação da maioria das pessoas com quem eu convivo, é: manter-se online o tempo inteiro, sendo assim, acabam deixando de dedicar-se aos assuntos fora do 'cibermundo’”.
- “Essas tecnologias tem deixado a vida mais prática, porém muitos tem abdicado da vida real para viver a vida virtual. Ou seja, muitos abrem mão de uma conversa em um bar com amigos para ficar postando na rede social”.

A despeito da baixa utilização das tecnologias digitais por parte dos seus professores, é uma opinião unânime entre os entrevistados as possibilidades de uso positivo das tecnologias digitais na sala de aula. Além disso, observam que as mesmas são excelentes ferramentas de mediação pedagógica, por possibilitarem um maior vínculo entre o conteúdo pedagógico e as experiências cotidianas destes. Além disso, o uso das mesmas não fica restrito ao âmbito do espaço educacional tradicional, ou dos conteúdos abordados, mas possibilitam um aumento da interação entre alunos, professores e a própria comunidade.

- “As tecnologias ajudam na aprendizagem do educando, na interação entre docentes-discentes e entre os próprios discentes”.

- “Acredito que facilita na busca de informações em diversos temas; na realização de trabalhos acadêmicos; e uma das maiores vantagens, possibilita a realização de trabalhos em grupo, sem precisar marcar encontros e sair da própria casa”.
- “São mediações que se bem exploradas, podem permitir outras formas de aprendizagem, mais interativas, criativas e contextualizadas com o cotidiano”.
- “As tecnologias digitais deveriam ser mais utilizadas para auxiliar o processo de ensino - aprendizagem, fomentando até o crescimento do Ensino à Distância”.

Chama a atenção também o fato do uso incipiente das tecnologias digitais por parte dos professores do curso de graduação, o que incorre em uma grande discrepância entre o novo perfil do discente, as necessidades crescente de reconfiguração do estoque de conhecimentos impostas pela Sociedade da Informação e a própria realidade do mercado de trabalho, em especial em segmentos de mercado como a Educação Corporativa, a Educação à Distância e o uso crescente de aplicativos e *games* com finalidades educacionais.

- “O uso de tecnologias digitais podem ajudar muito dentro do contexto do ensino superior, mas muitos professores ainda estão despreparados para o seu uso. Já vi muitos casos de alunos terem que ligar algum equipamento, pois os professores não sabem utilizá-los. Além disso, não é apenas a forma de utilizar que precisam aprender, mas precisam também saber como utilizar. A lousa digital quando ligada serve apenas para substituir o telão e se torna apenas um equipamento para exibição de slides, que não é sua finalidade e se torna assim porque os próprios professores preferem utilizar dessa forma. Acho que os jovens, cada vez mais conectados, sentem a importância de terem esse contexto tecnológico dentro de sala de aula e não fora dela ou em seus celulares e netbooks quando assistem a uma aula chata”.
- “É um processo lento ainda, os professores não estão preparados para utilizar a tecnologias de forma educacional e os alunos estão muito a frente e imediatistas, ou seja, se o professor não entende das tecnologias não serve”.
- “Falta integrar mais de modo que leve essa não-linearidade da internet para as salas de aula da graduação - que ainda mantém-se, em grande maioria, no modelo de aula meramente expositiva. O conteúdo é importantíssimo, mas o discurso de alguns docentes é de que nós devemos ser educadores didáticos e dinâmicos, onde o aluno se sinta instigado a participar. Contudo, este discurso, muitas vezes, se diverge da metodologia que ele mesmo está utilizando em sala de aula. No popular, vira um “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Acredito que esta ferramenta dos grupos on line para troca de experiências seja muito válida nas disciplinas da graduação. Além dos grupos, as redes sociais são instrumentos maravilhosos, fazem mais parte do cotidiano dos alunos, então, porque não inseri-las na sala de aula? Acredito que seja de grande valia essa inclusão das tecnologias digitais como instrumentos potencializadores no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior”.
- “Deveria ser mais utilizada no ensino superior, muitos professores ainda não o utilizam até mesmo porque a própria faculdade não permite isso por falta de estrutura. Com certeza as aulas seriam

mais dinâmicas e assim menos "cansativas" para já quem já chega cansado após um dia de trabalho".

Discussão e limitações do estudo:

Apesar dos resultados preliminares apresentados neste estudo, algumas observações podem ser traçadas em função da repetição de alguns itens presentes nos questionários aplicados e nas entrevistas individuais realizadas posteriormente.

O primeiro deles diz respeito à difusão das tecnologias digitais na amostra de alunos pesquisados. Por serem alunos de um curso de ciências humanas, onde a prevalência das aulas expositivas, da discussão de textos e do debate de sala de aula ser uma estratégia pedagógica assaz frequente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, os pesquisados demonstraram ter não apenas acesso e conhecimento a estas, mas também adotam tais ferramentas em seu cotidiano de maneira frequente, seja em âmbito profissional (nesse caso, em seu cotidiano de estudo e pesquisa) quanto no âmbito privado (dada a forte adoção das redes sociais por parte desses).

Os entrevistados demonstraram um domínio elevado no uso das tecnologias digitais, e os seus usos variam de acordo com o contexto, o local e a tarefa em questão. Mesmo que em sala de aula o uso das tecnologias digitais não seja tão prevalente conforme o relato dos próprios pesquisados nas entrevistas, os próprios criam maneiras de superar tais limitações empreendendo soluções que possibilitem o compartilhamento de informações, textos, comunicações, discussões e informes sobre as atividades de aula, mesmo quando não diretamente incentivados pelos docentes. A totalidade dos entrevistados afirmou, durante a coleta de dados, ter criado (ou então) usufruído de recursos tecnológicos criados pelos próprios alunos, tais como: criação de repositórios virtuais de objetos educacionais (textos, vídeos, imagens, links para outros conteúdos) para consulta e compartilhamento dos próprios alunos (utilizando ferramentas em nuvem como o Dropbox e o Evernote).

Outra iniciativa criada pelos próprios estudantes, e que independe da estimulação docente, diz respeito à criação de comunidades em redes sociais virtuais (como no Facebook, por exemplo), onde tais objetos educacionais também são compartilhados. Muitos dos alunos, inclusive, republicam estes conteúdos em suas próprias páginas pessoais no Facebook, compartilhando em círculos mais amplos estes conteúdos anteriormente restritos ao grupo de alunos inscritos nas disciplinas específicas em questão.

O uso das ferramentas de armazenamento de arquivo em nuvem, a disponibilização de informações nas redes sociais virtuais e a mobilidade proporcionada pelos *smartphones* e *tablets*, incrementam de sobremaneira o acesso, o compartilhamento e a discussão e o debate que ocorrem nas aulas presenciais, ampliando o espaço de aquisição e construção do para ambientes e situações não-formais. A potencialização destes espaços não-formais corrobora a hipótese de White & Le Cornu (2011) de que os pesquisados apresentam um perfil típico de *residentes digitais* quando o assunto é o uso das tecnologias digitais com objetivos educacionais. Os mesmos movem-se com facilidade e desenvoltura por estas plataformas, demonstrando interesse no uso destes recursos (quando incentivados pelos professores), o que os faz assumir uma postura pró-ativa diante da solução de problemas que objetivem aumentar os níveis de acesso e compartilhamento de conteúdo, dentro e fora da sala de aula.

Entretanto, o medo de isolamento social e distanciamento do mundo físico, além da mobilidade e ubiquidade proporcionada pelas tecnologias *wireless* e de telefonia móvel, acaba por impactar de modo significativo quando são utilizadas as redes sociais. Nesse sentido, preocupados com o elevado grau de exposição de sua vida pessoal e a consequente perda de privacidade, os pesquisados demonstram um nível maior de comedimento e precaução quanto ao compartilhamento de informações nas redes sociais. Durante a coleta de dados, os mesmos expressaram preocupações elevadas quanto a repercussão de postagens, comentários e demais links escritos ou compartilhados em seus perfis pessoais. Portanto, as entrevistas individuais puderam identificar um perfil de uso semelhante ao que White & Le Cornu (2011) identificam como *visitantes digitais*, dado seus receios quanto ao compartilhamento de informações e opiniões pessoais nas redes sociais.

À guisa de conclusão, pode-se observar que a hipótese de uma divisão geracional de usos das tecnologias digitais não é confirmada pela pesquisa aqui apresentada, posto que a faixa etária dos entrevistados (18 – 25 anos) indicaria uma suposta “naturalidade” nos usos das tecnologias digitais, conforme supõe a hipótese de Prensky. Ao contrário, a hipótese de trabalho de White & Le Cornu (2011) de que o nível de adoção e domínio das tecnologias digitais varia em função da situação, da tarefa em questão, do contexto de uso e das motivações por parte dos estudantes é confirmada pela coleta empírica de dados. Logo, os perfis de usuários se devem menos à características psicológicas, etárias ou geracionais, e mais em função das características situacionais e das situações-problema enfrentadas pelos entrevistados.

Como limitação ao presente estudo, ressalte-se o número reduzido de entrevistas, necessitando que os resultados preliminares aqui apresentados necessitem de uma confirmação a partir de outros levantamentos com amostras maiores, a fim de que os resultados possam ser generalizados. Além disso, o volume e a riqueza dos dados coletados nas entrevistas individuais necessita de uma análise mais aprofundada e detalhada, que os autores do presente estudo pretendem realizá-la posteriormente e publicá-las em relatos de pesquisa futuros.

Referências bibliográficas:

BAUMAN, Z. (1999). Globalização: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BENNETT, S. & MATON, K (2010). Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, pp. 321 – 331.

BUCKINGHAM, D. (2009). Talking about their generation: constructions of the digital learner in: Ranjana Das and Charlie Beckett (eds.). “Digital Natives”: a myth?. London, UK: London School of Economics, 2009.

CASTELLS, M. (2005). A Sociedade em Rede: A Era da Informação – Economia, Sociedade e Cultura, vol. 1. São Paulo: Editora Paz e Terra.

CASTELLS, M. (2012). Networks of Outrage and Hope: social movements in the internet age. Cambridge, UK: Polity Press.

- GIDDENS, A . (2000). Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record.
- HELD, D. & MCGREW, A . (2000). Prós e contras da globalização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- HELSPER, E.J. e EYNON, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. British Educational Research Journal, vol. 36, no. 3, pp. 503 – 520.
- KENNEDY, G. E. et al. (2008). First year students' experience with technology: are they really digital natives?. Australasian Journal of Educational Technology, 24 (1), pp. 108 – 122.
- LIVINGSTONE, S. (2009). Enabling media literacy for 'digital natives' - a contradiction in terms? in: Ranjana Das and Charlie Beckett (eds.). "Digital Natives": a myth?. London, UK: London School of Economics, 2009.
- MARAGARYAN, A., LITTEJOHN, A. & VOJT, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. Computers & Education, 56, pp. 429 – 440.
- MATTAR, J. (2010). Games em educação: Como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson.
- OBLINGER, D. & OBLINGER, J. (eds)(2005). Educating The Net Generation. North Carolina: Educause.
- PALFREY, J. and GASSER, U. (2011). Born digital: Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books.
- PRENSKY, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants in: On the Horizon, NCB University Press, vol. 9, no. 5, October 2001.
- PRENSKY, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? in: On the Horizon, NCB University Press, vol. 9, no. 6, October 2001.
- PRENSKY, M. (2010). Não me atrapalhe, mãe - Eu estou aprendendo!. São Paulo: Editora Phorte.
- PRENSKY, M. (2012). From digital natives to digital wisdom. London: Sage.
- SHIRKY, C. (2010). Cultura da Participação: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar.
- SHIRKY, C. (2012). Lá Vem Todo Mundo: o poder de organizar sem organizações. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- SMITH, E.E. (2012). The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Anaysis of Recent Literature. Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technology, volumen 38 (3), pp. 1 – 18.

O blog como instrumento pedagógico na disciplina língua portuguesa: motivação e inovação nas aulas de Ensino Médio

Elisangela Leal de Oliveira Mercado, Sandro de Lima Basílio⁴³⁶

Resumo

O artigo descreveu de que forma a criação de um blog como instrumento pedagógico para o 1º ano do Ensino Médio numa escola estadual em Maceió contribuiu com um aprendizado motivador para os alunos. A escolha pela temática o uso do blog como instrumento pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa surgiu da inquietação sobre a falta de conectividade entre a sociedade do conhecimento e a realidade educacional das escolas públicas de Maceió. A relevância deste estudo consistiu em entender o blog como ferramenta dinâmica e motivadora, que ao se aliar a educação favorece e ampliar as múltiplas linguagens, pois a inserção no mundo digital é algo desafiador para as escolas públicas de ensino básico. É uma tarefa que requer planejamento e preparação de todo o corpo docente, principal agente transformador das ações desenvolvidas na escola. Com referencial teórico baseado nos estudos de Mercado (2008), Losso e Cristiano (2012), Bezerra e Aquino (2012) sobre as o uso do blog na prática pedagógica, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa com os dados coletados através de entrevistas e descrição do uso do blog nas aulas de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio. O resultado do estudo se deu pelas análises das concepções dos participantes, a partir da constatação de que os alunos envolvidos no uso do blog se mostraram receptivos na utilização desta ferramenta e o processo de adaptação e interação foram satisfatórios. Estes dados evidenciam as potencialidades do blog na aprendizagem e mostrou que o ensino nessa escola ganhou um novo olhar do corpo docente através dessas atividades interativas. A pertinência consiste na ressignificação da prática pedagógica de professores do Ensino Médio, ao conciliar o aprendizado midiático dos alunos, ampliar e aprofundar os saberes veiculados na escola e permitir o desenvolvimento de projetos colaborativos.

Palavras-chave: Blog. Ensino. Língua Portuguesa

Introdução

A inserção das novas tecnologias em ambiente educativo impulsiona um novo modelo de educação, preocupado com a formação cidadã. Entretanto, esta realidade ainda não é comum em muitas escolas de Alagoas que apesar de dispor de um ambiente com internet não utilizam as potencialidades do computador como ferramenta de aprendizado. O desafio de propor uma prática pedagógica inovadora que utilize a mídia blog na sala de aula do Ensino Médio visa discutir como o uso do blog nas aulas de Língua Portuguesa contribui no processo de aprendizagem de alunos do 1º ano em uma escola pública de Maceió.

A escolha pela temática o uso do blog como instrumento pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa surge de uma inquietação dupla: a falta de conectividade entre a sociedade do conhecimento e a realidade educacional das escolas públicas de Maceió e, os novos saberes aprendidos no Curso de Especialização

⁴³⁶ Universidade Federal de Pelotas/UFPeL/PPGE – Pelotas/RS - Brasil

em Formação de Professores em Mídias na Educação, aspectos que foram determinantes na realização deste estudo.

Investigar como o uso do blog fomenta a prática de discussões, interações entre professores e alunos e se torna uma ferramenta de aprendizado atrativa e prazerosa nas aulas de Língua Portuguesa é o ponto nodal deste estudo. Partindo da hipótese que a ferramenta blog é capaz de ressignificar a prática pedagógica ao estimular o aprendizado dos alunos, ampliar e aprofundar os saberes veiculados na escola, transformar as estratégias de ensino e discussões pedagógicas e oferecer um apoio aos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Este estudo encontra-se no desafio de propor a criação de blog para alunos e professores do 1º ano do ensino médio. A escolha por esta ferramenta parte da premissa de criar na sala de aula um ambiente virtual próprio de aprendizagem, capaz de proporcionar uma maior interação entre alunos e professores, no auxílio de atividades pedagógicas.

Para tal, ancora-se na pesquisa qualitativa-exploratória, ao utilizar como procedimento a pesquisa-ação. Como ponto de partida a pesquisa bibliográfica fundamentada nos estudos de Mercado (2008), Miranda (2007), Ferreira (2009), Staa (2009) entre outros, que discutem sobre a interface blog, suas potencialidades e uso na área educacional norteará a fundamentação teórica e a análise dos dados. Ao considerar que alunos e professores ao interagir com o objeto de conhecimento e com outras pessoas, por meio da ferramenta blog, confronta e amplia o conhecimento já adquirido sistematizando-o num novo.

As entrevistas com professores e alunos do 1º ano do ensino médio e descrição do trabalho realizado, a partir da criação de blogs nas aulas de Língua Portuguesa, ajuda-nos a conhecer os principais obstáculos encontrados na utilização das novas tecnologias em sala de aula e como superá-los, por meio da iniciativa de uso do blog nas aulas.

No sentido de contribuir com pedagogos, acadêmicos e profissionais da área a relevância deste estudo consiste em entender o blog como ferramenta dinâmica e motivadora, que ao se aliar a educação favorece e ampliar as múltiplas linguagens. Os alunos de posse de um instrumento valioso despertam novas habilidades, como postagem de textos próprios, comentários, vídeos, entre outros.

O blog no processo educativo

Há muito tempo se discute o papel da educação na formação do ser e como esta pode atender os novos conceitos que hoje a sociedade está formando. A transmissão de conhecimento é uma tarefa que requer consonância com o modelo de sociedade e reflexão.

Em meio às discussões pedagógicas está a presença dos computadores como complemento do processo de ensino e aprendizagem e o foco são ambientes virtuais que propaguem essa ideia.

Nesse contexto, encontramos escolas públicas obsoletas e um esforço para a inserção nesse meio. Por outro lado, é muito comum hoje nos lares, a presença de um computador pessoal, no qual a família tem acesso à internet e faz uso dela até mesmo nas tarefas domésticas.

É de extrema importância que professores aceitem como proposta o uso das TIC de apoio pedagógico, isso é notado em diversos estudos utilizando a internet como ferramenta de ensino.

Na educação, as constantes mudanças nos processos pedagógicos têm apontado a utilização das TIC e principalmente a Internet, como a mais desafiadora e a de maior impacto. Professores precisam estar em constantes atualizações tecnológicas e os alunos cada vez mais integrados a esse mundo do ciberespaço. O aprender a usar os recursos das novas TIC, reconhecendo sua importância no âmbito educacional, deve fazer parte dos objetivos daqueles que se propõem a utilizá-las, apostando numa nova era da educação. (LOSSO; CRISTIANO, 2012, p. 3)

Na internet, é muito comum o uso de blogs até mesmo por professores. É possível encontrar várias definições sobre blogs, dentre elas, destaca-se a conceituação de Inagaki (2005, p.1) “é um site regularmente atualizado, cujos posts (entradas compostas por textos, fotos, ilustrações, links) são armazenados em ordem cronologicamente inversa, com as atualizações mais recentes no topo da página”. Para esse estudioso, Blog significa um diário online no qual se registra vários conteúdos no formato de links, imagens ou textos pelos seus usuários.

As potencialidades de uso do blog são evidenciadas através da utilização deste ambiente virtual como atividade contínua e interativa no processo de ensino e aprendizagem. Hoje se tornou comum um professor possuir um blog e manter esse trabalho de interação com seus alunos.

A utilização de blogs para fins pedagógicos, têm demonstrado excelentes resultados de diferentes experiências que cita perceber hoje, em algumas escolas é possível a utilização de blogs ou diários virtuais como ferramenta pedagógica auxiliando o processo ensino-aprendizagem. (MERCADO, 2008, p.359)

A utilização da internet é uma aliada para a educação e o uso de blogs se tornou um elemento viável nesse processo, sem custos e com uma característica de diálogos entre professores e alunos.

Hoje, os blogs são responsáveis pela expansão de ambientes virtuais por serem gratuitos e fáceis de construir. A criação de um blog leva o usuário a perceber que sua criação é simples e pode até mesmo levá-lo a construir um próprio. Vários profissionais, inclusive professores, usam e é uma ferramenta indispensável para o profissional que queira estar inserido no mundo digital.

Os blogs são, junto com os games, os chats e os softwares sociais, um dos fenômenos mais populares da cibercultura. Eles constituem hoje uma realidade em muitas áreas, criando sinergias e reconfigurações na indústria cultural, na política, no entretenimento, nas redes de sociabilidade, nas artes. Os blogs são criados para os mais diversos fins, refletindo um desejo reprimido pela cultura de massa: o de ser ator na emissão, na produção de conteúdo e na partilha de experiências. (AMARAL; RECUERO; MONTARDO, 2009, p.8)

Há várias maneiras de uso e propostas para a utilização de um blog na educação e, seu uso pode estar vinculado à leitura, atividades coletivas, produção de textos, análises de situações ou dados descritos. Estas propostas de atividades são realizadas pelos alunos, entretanto, a motivação para realiza-las e a qualidade das aprendizagens realizadas depende da criatividade e dos desafios propostos pelo professor.

Em um uso mais arrojado de uma atividade no blog, o professor pode até mesmo ultrapassar as fronteiras de sua região, caso fosse necessário. O blog é uma ferramenta que permite interação e que não apresenta limites geográficos na troca de experiências entre alunos de comunidades diferentes e também de cidades distantes, até mesmo intercâmbio com outros países.

A proposta, por exemplo, de trabalhar uma atividade no qual alunos fazem um passeio virtual, pode ser culminada com a participação interativa de outros alunos da comunidade estudada, estes apresentam observações detalhadas de sua região.

O blogue constitui assim não só uma ferramenta de publicação, mas também uma ferramenta de comunicação permitindo o desenvolvimento de projectos de colaboração e partilha, mas também de debate e confronto de perspectivas. O facto de se tratar de um serviço online é uma das grandes mais valias dos sistemas de blogues, pois não só permite que possam ser consultados/lidos a partir de qualquer ponto do mundo com acesso à Internet, como permite receber contributos de autores ou leitores igualmente dispersos geograficamente. (GOMES; LOPES, 2007, p.127)

É importante que os profissionais de educação enxerguem o blog como uma ferramenta, muito apropriada e complementar a educação de crianças e adolescentes, que possibilita ao aluno sua inserção no mundo digital e participação no processo interativo com os professores.

Várias atividades desenvolvidas pelos professores incentivam a produção, fazem os alunos serem sujeitos. Na internet, tanto alunos, quanto professores podem ser autores e terão acesso a uma gama de conhecimentos que poderão ser discutidos em sala ou comentados num espaço próprio, incentivando a criarem o seu próprio ambiente de interação e aprendizagem estes sujeitos se aproximam, descobrem novos saberes e como estes são ensinados e aprendidos.

A criação de um blog como ferramenta pedagógica propicia uma interatividade entre professores e alunos e, também entre os próprios alunos. A coletividade também deve ser lembrada no quesito educação. Ela permite olhares diferentes e saberes diversificado, bem como a troca de experiências entre os indivíduos. A criação de uma página virtual fica mais interessante com a participação coletiva, construindo saberes necessários à vivência dos alunos.

Esta prática pedagógica encontra fundamento na teoria sócio interacionista ao apresentar a construção do conhecimento aliada à interação do sujeito com outros indivíduos e, assim elaborando a reconstrução de ideias. Segundo Vygotsky (1987, p.17), “a colaboração entre alunos ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de soluções de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”. A necessidade de criar um ambiente que proporciona esse processo desenvolve uma interação coletiva no desempenho das atividades, tornando mais produtivo o aprendizado, à medida que ajuda a propagar a ideia de aceitação de uma ferramenta na internet.

Dessa maneira, o blog apresenta-se como uma ferramenta interacional que permite aos sujeitos de aprendizagem inúmeras formas de aprender e garantir o sucesso, a depender das articulações pedagógicas que atendam as necessidades educacionais existentes. Ao ampliar a interação entre professores e alunos abre diálogos com o mundo e amplia o universo de conhecimento.

O uso de blogs nas aulas de Língua Portuguesa

Os sujeitos da pesquisa foram o professor de Língua Portuguesa e os alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Alagoas. Esta escolha foi definida levando-se em consideração primeiramente a série, que pode ter um trabalho de continuidade nos anos posteriores, e a faixa etária dos alunos, que provavelmente são usuários da internet. A pesquisa foi realizada no período de agosto a

novembro de 2012, com a realização de atividades voltadas a construção de blogs pelos alunos do Ensino Médio, gerando-nos uma expectativa de um trabalho inovador, já que o mesmo é pioneiro na escola.

A criação do blog na escola pública estadual aconteceu após reunião pedagógica com todos os professores de todas as áreas do ensino fundamental e do ensino médio dos três turnos. A princípio foi lançada a proposta de criação desta ferramenta como instrumento comum a todos os professores da escola, com o intuito de desenvolver no aluno o gosto pela leitura e o ampliar o contato com os diversos tipos de textos e atividades possíveis de serem postados nesse ambiente.

O critério de maior carga horária no curso foi determinante para a escolha da disciplina Língua Portuguesa como sala de aula experiencial desta pesquisa, ou seja, por ser uma disciplina com o maior número de aulas do currículo escolar e por ser corrente o processo de produção diversas tipologias textuais decidiu-se explorá-la nesta pesquisa.

Para conhecer como o uso do blog pode estimular e subsidiar o aprendizado dos alunos, o professor de Língua Portuguesa decidiu trabalhar com uma turma de 40 alunos, de um dos seus 1º anos do Ensino Médio. A priori, este trabalho teve uma natureza desafiadora, tendo em vista que a não utilização do laboratório de informática pelos alunos da escola é uma constante na maioria das escolas públicas de Alagoas. A alternativa encontrada pelo professor então, foi lançar a proposta de acesso pelos alunos em casa, na lanhouse ou em outros lugares para a criação e alimentação das postagens no blog.

A implementação do ambiente virtual contou com muitas postagens de boas vindas e um breve trabalho de divulgação da interface com os alunos. O professor na primeira aula apresentou a turma o blog da escola, explorando com eles os elementos constitutivos dessa ferramenta. Começou com a disponibilidade do endereço do blog (<http://aurelinapalmeirademelo.blogspot.com.br/>), a visualização da página e a realização do primeiro exercício de postagens pelos alunos: os comentários de boas-vindas, para explanar os sentimentos e expectativas desses diante desta nova ferramenta e recurso de ensino.

Figura 1 – Blog da escola



Fonte: <http://aurelinapalmeirademelo.blogspot.com.br/>

Nessa aula ocorreram os primeiros registros dos alunos no blog. O primeiro contato com o blog deu-se por meio de mensagens tímidas de boas vindas e elogios a ousada iniciativa da professora e da escola ao estabelecer um canal de interação com os alunos e pais fora dos muros escolares, como podemos observar na postagem de um dos alunos:

09/06/2012

“Parabéns pelo blog espero fazer minhas tarefas aqui!!! S.C.”

O professor realizou sua segunda atividade a partir de uma discussão sobre um texto lido anteriormente em sala de aula, em seguida postou um texto motivador no blog e como exercício propôs a elaboração de um texto dissertativo sobre o tema. A atividade propunha aos alunos, lerem o texto postado pelo professor e produzirem outro texto expondo seu ponto de vista sobre o assunto debatido.

Apenas nove acessos foram registrados e muitos alunos acabaram desenvolvendo o texto em sala de aula e não no ambiente virtual como proposto pelo professor. Como essa atividade no blog rendeu poucos acessos o professor a justificou talvez pela novidade da ferramenta para alguns alunos que não a realizaram no ambiente virtual e sim, durante a aula presencial. É interessante observarmos que muito dos alunos não se sentem seguros com a realização da atividade sem a presença do professor para tirar dúvidas, reler e corrigir o texto produzido.

Ao indagar a turma sobre a realização da atividade e o que era esperado o professor esclareceu em sala:

Professor

Além da interatividade que o exercício no blog proporciona, damos o aluno com a possibilidade de pesquisar na internet e assim adquirir novos conhecimentos a respeito do assunto em questão. Na sala de aula, às vezes só têm o livro e o professor para consultar e ainda sim muitos apresentam dificuldade, devido ao grande número de alunos na sala de aula e pouco tempo disponível para o professor cuidar de cada um em particular.

Assim na terceira atividade proposta foi solicitado pelo professor um exercício de classes gramaticais das palavras. Agora mais confiantes os alunos acessaram o blog e realizaram sem grandes dificuldades a revisão do assunto visto em sala de aula. O professor satisfeito com os resultados elogiou a turma, pois muitos alunos relataram em sala de aula as respostas produzidas e os comentários sobre a realização da tarefa.

Aluno A

Tenho a possibilidade de estudar em casa, quando não entendo bem o que o professor passou em sala de aula posso ir ao blog e rever tudo, fazer uma revisão

Nessa atividade não houve uma preocupação com o número de acessos e sim, uma preocupação apenas com a qualidade da tarefa produzida, como uma avaliação do conhecimento e das dificuldades de cada aluno pelos acertos e erros produzidos. Mesmo a atividade não sendo obrigatória, pois havia uma

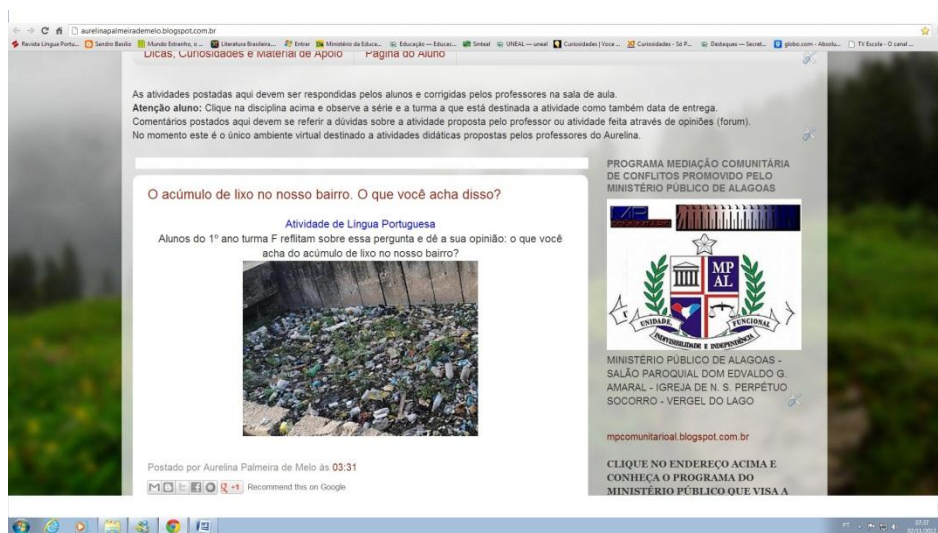
preocupação por parte do professor em não deixar os alunos pressionados foi interessante observar como os alunos se saíam diante deste novo desafio. A intenção era experimentar o novo ambiente e muitos perceberam isto, por isso não apresentaram resistência em realizar a atividade proposta. Em entrevista, o professor afirmou que um educador deve propor novos desafios aos alunos e com boas propostas de atividades os acessos aumentarão com o passar do tempo. “As atividades elaboradas devem chamar a atenção dos alunos e fazê-los participarem simplesmente, por serem prazerosas.” Acrescentando que, as interações no ambiente virtual também contribuíram para o processo educativo dos alunos, mesmo tendo que superar obstáculos como uma escola pública sem acesso à internet de qualidade.

Decidido a animar os alunos, o professor propôs uma quarta atividade. Nela foi proposta a reflexão do cotidiano dos alunos. Fundamentado nos estudos de Mercado (2008, p. 362)

O blog pode ser utilizado no trabalho com projetos, pois permitem o registro da concepção, detalhamento e todas as fases até a sua finalização. Podem incentivar e facilitar os trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares, dando visibilidade, alternativas interativas e suporte a projetos que envolvam a escola como um todo e, até mesmo, as famílias e a comunidade.

O professor pediu aos alunos que emitissem sua opinião sobre as dificuldades que vivenciam na sua comunidade. Como ponto norteador foi proposta uma discussão sobre o acúmulo de lixo no bairro em que fica situada a escola. Os alunos respondendo algumas questões apontadas no texto entregue pelo professor sobre este tema discutiram em sala de aula suas opiniões e em seguida foram direcionados para o blog. Nele foi postado, uma foto de um córrego da comunidade e uma pergunta sobre as consequências que o acúmulo de lixo pode gerar à escola e a comunidade circunvizinha.

Figura 2 – Atividade proposta no blog



Fonte: <http://aurelinapalmeirademelo.blogspot.com.br/>

O tema relacionado à realidade vivenciada por muitos alunos motivou os demais numa reflexão que envolveu a todos e rendeu vários comentários. Foi interessante perceber que a indignação de muitos agora era a inquietação de todos, forçando-os a pensarem como este problema pode ser resolvido. Nessa atividade observou-se um número maior de acessos, inclusive com uma necessidade maior de

interatividade entre alunos e o professor. Os alunos revelaram que acessaram a internet em casa, em lanhouse e em casas de parentes e, além disso, discutiram em casa o que estava acontecendo.

05/07/2012

“Acho uma vergonha o povo não tem educação, o problema está no povo que não trata o lixo”. M.H.

06/07/2012

“As pessoas deveriam saber que isso gera muitas doenças”. G.L.

06/07/2012

“é verdade temos que fazer algo pra mudar essa situação”. F.M.

Ao todo nessa atividade obtivemos de 26 acessos, mas o mais interessante não foi apenas a interação entre os alunos e sim, a qualidade do conhecimento produzido, que rendeu uma nova discussão em sala de aula e novas produções textuais. Para o professor essa atividade mostrou que os alunos se sentem desinibidos e gostam de expressar sua opinião, principalmente, quando estão diante de um assunto que dominam e vivenciam. Este tipo de aprendizado demonstra a importância do contato com diversas opiniões no desenvolvimento da criticidade dos alunos. Nela o aluno teve a possibilidade de mostrar outros pontos de acúmulo de lixo no bairro, onde a incidência é grande, e pensar num trabalho coletivo com a mobilização da sociedade e da comunidade escolar, por intermédio das postagens apresentadas no blog.

Segundo Silva (2009, p. 10), uma forma possível para a aplicação do blog como ferramenta de ensino e aprendizagem, deve ser inserir o aluno nesse processo de discussão, produção textual e planejamento da atividade, fazendo com que este tenha conhecimento e retorno do registro da interação.

Se, no contexto educacional, não for fomentada a atitude de “blogar”, não ultrapassaremos a lógica da “navegação”, e a interação entre autores e leitores provavelmente não ocorrerá. Desse modo, o blog terá as características comunicativas do website, servindo apenas à difusão/comutação de informações.

Além de uma boa interação esta atividade proporcionou o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, a respeito de um problema crônico enfrentado no bairro: o acúmulo de lixo. Às vésperas de uma gincana cultural que tratava do tema Biodiversidade, estes alunos se depararam com um problema real. Dentre as soluções de conscientização da comunidade sugerida pelos alunos foi realizada como atividades na gincana a panfletagem, a limpeza de algumas praças, o recolhimento de garrafas pet e palestras de conscientização sobre a preservação do meio ambiente.

Para o professor foi interessante observar o efeito da postagem de fotos no blog com o ambiente do dia-a-dia dos alunos, este fato gerou imensa curiosidade por parte deles na realização da atividade. Muitas vezes as atividades propostas em livros didáticos apresentam uma realidade distante da vivenciada pelos alunos, mesmo que retratem situações comuns a qualquer cidade. A escolha do professor em encaminhar a discussão para os questionamentos do bairro em que os alunos moram, falar de um problema que está no

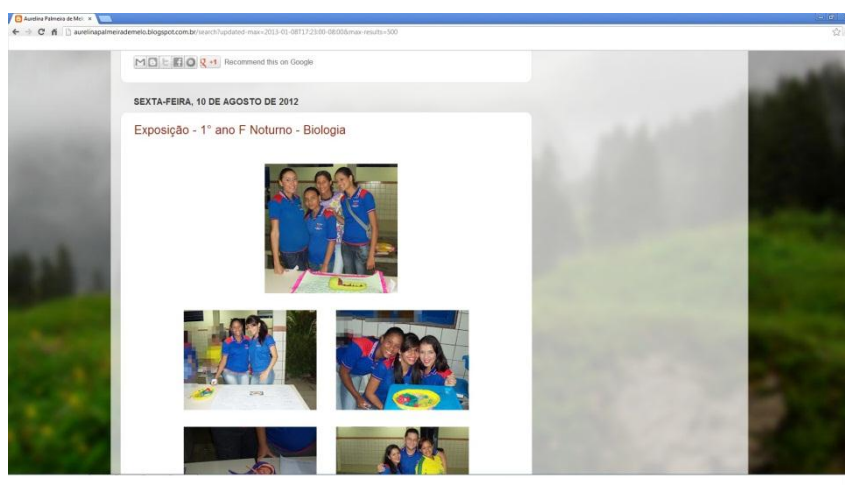
seu próprio convívio foi uma estratégia importante para despertar nos alunos a necessidade de participação na atividade. Novamente, o blog surge como ferramenta de inovação e motivação no processo educativo.

O destaque nessa tarefa fica para: a organização coletiva dos alunos e os questionamentos e opiniões apresentados, o que demonstram um impulso novo nesse tipo de atividade. A possibilidade de repensar a proposta de aula sem a “pressão” de cumprir uma atividade do livro didático levou o professor a repensar uma proposta de atividade mais próxima do dia-a-dia dos alunos e da escola, este fator foi determinante para o bom rendimento e a qualidade dos novos aprendizados gerados em sala de aula. As opiniões emitidas pelos alunos nas postagens do blog demonstra que é verdadeiro potencial dos jovens, que não estão alheios aos problemas sociais do mundo e da sua comunidade. O blog resgata por meio da interação o trabalho coletivo e a luta por uma sociedade melhor, características muito presente no processo psicossocial do adolescente. Em concordância com as ideias de Ferreira (2007, p. 2) o uso do blog ao privilegiar a interação entre alunos-alunos e alunos-professores, desenvolve a autoria, a autonomia e o protagonismo juvenil.

Além de tantas possibilidades educativas, os blogs aproximaram as pessoas, as ideias, permitem reflexões, amplia a aula e a visão de mundo, e oferece a todos as produções realizadas a melhor vantagem: é um recurso extremamente prazeroso a quem o elabora e desenvolve.

A quinta atividade sugerida foi um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Biologia, a partir da leitura de legendas nas descrições de fotos tiradas em amostra de citoplasmas. O trabalho envolveu pesquisa, montagem dos citoplasmas, criação de legendas e produções de textos em sala de aula. Esta atividade trouxe aos professores novo ânimo, pela possibilidade de mostrarem suas pesquisas na internet. Os resultados alcançados foram: um aprendizado motivador, pelo fato de ter uma publicação mais ampla, e uma parceria que pode servir de exemplo para outras disciplinas. Assim, o blog pode ampliar o trabalho desenvolvido no dia-a-dia das aulas dessas disciplinas, conforme demonstra a foto abaixo publicada no blog.

Figura 4 – Atividade de Biologia e Língua Portuguesa



Fonte: <http://aurelinapalmeirademelo.blogspot.com.br/>

Além dessa atividade, os professores também disponibilizaram materiais de apoio como textos, tabelas gramaticais, links para outros sites e resumos que serviram para os alunos consultar, dando um suporte importante para o acervo de conhecimentos já construídos. Segundo um dos professores, entre um acesso e outro os alunos se mostram satisfeitos com o novo ambiente e esperavam novas atividades. Podemos dizer que, o paradigma norteador desta concepção didática encontra-se fundamentado nas ideias de Staa (2009, p. 2) ao afirmar que:

Ao utilizar o blog em sala de aula, o professor realiza suas aulas de forma interessante. O blog facilita o dia-a-dia do professor, além de aproximar os alunos, que podem discutir ideias e opiniões sem que estejam no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo. É uma ferramenta incrível que auxilia os professores em suas atividades em sala. Além de permitir uma maior exposição de seus conhecimentos para o público.

A exploração do blog na área educativa contribui para uma melhor participação interativa entre professor e aluno. Após a realização das atividades apresentadas ao longo deste texto, foram lançadas algumas perguntas para alguns alunos e professor no intuito de avaliar os resultados desse processo que, apesar das dificuldades, consideramos satisfatórios. Indagados sobre a contribuição que o blog forneceu para ambos, obtiveram-se as seguintes respostas:

Professor

O blog traz uma novidade para os alunos, uma forma de eles participarem da construção do conhecimento fora da sala de aula. É importante inserir nossos alunos nesse tipo de atividade, tendo em vista que hoje tudo fazemos usando a internet.

Aluno A

Tenho a possibilidade de estudar em casa, quando não entendo bem o que o professor passou em sala de aula posso ir ao blog e rever tudo, fazer uma revisão.

Aluna B

O blog me dá uma outra alternativa de estudo, “me faz” ter um pouco de ânimo pra estudar na internet, sempre que estou no Facebook dou uma olhadinha lá no blog.

A partir dessa experiência os professores perceberam que o blog como ferramenta pedagógica é um instrumento que possibilita uma maior dialogicidade entre as disciplinas e uma maior valorização dos saberes construído pelos alunos. Agora enquanto estas atividades estavam sendo realizadas na escola, outras disciplinas também estavam trabalhando com o blog em outras turmas. Os exercícios desenvolvidos no blog foram ganhando novos adeptos e aos poucos toda escola foi se rendendo a necessidade de inclusão das novas tecnologias no ambiente escolar como forma de garantir um ensino de qualidade aos seus alunos.

Ao longo desta pesquisa, observamos opiniões favoráveis ao uso do blog como ferramenta de auxílio à educação e as atividades corriqueiras aos poucos incluirão os alunos nessa perspectiva de aprendizagem. A abertura deste novo canal de comunicação com os alunos foi renovador e motivador para um repensar da prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Ensino Médio, que atualmente passa pela crise de paradigma entre ensinar para o ingresso no Ensino Superior e ensinar para o mundo do trabalho, a jovens que percebem claramente a falta de sincronia entre o arcadismo das aulas na escola e o movimento dinâmico e interativo da sociedade tecnológica. Surge então uma nova possibilidade de movimento interacional que extrapola os muros da escola e suas superlotadas salas de aula, considerando a riqueza e as potencialidades de cada aluno que a frequenta.

Considerações Finais

O uso do blog promoveu nos alunos e nos professores da escola uma grande fonte de renovação e amplitude de suas aulas, poderem contribuir com o dia-a-dia dos alunos, expandido e mobilizando novas fontes de conhecimentos, coloca esta ferramenta entre as mais cotadas para o resgate na movivação escolar e inovação das práticas pedagógicas.

O formato do blog como diário do processo educativo se assemelha às características da escola, que faz uso de atividades cotidianas na construção da sua história e do aprendizado de seus alunos. Os resultados obtidos através das entrevistas e da análise das atividades propostas demonstram que o começo sem grandes pretensões e crença no potencial dessa ferramenta revela-se pelo valor do blog no planejamento docente: professor usa o blog como um caminho alternativo, moderno e diferente para interagir com os alunos. Mas à medida que os alunos foram dando retorno nas atividades propostas o professor inova e renova suas práticas e esta ferramenta passa a atuar com mais frequência no cotidiano da sala de aula, seja com discussões suscitadas pelas postagens dos outros alunos ou pela próxima atividade a ser sugerida. Nessa nova postura, o professor não trata o blog como a solução para todos os problemas de ensino-aprendizagem. Entretanto, adquire a consciência de que a articulação com as novas tecnologias traz melhorias significativas no processo educativo.

Não podemos deixar de destacar que a ousadia do professor de Língua Portuguesa em sentir-se desafiado a repensar suas práticas e inserir seus alunos na internet de forma consciente e proveitosa foi um feito inédito na escola em questão, que mobilizou outros professores a repensarem suas aulas. A aproximação na relação professor e alunos ganhou um novo aliado e expandiu as formas de diálogo escolar. É importante ao incentivo dos profissionais da educação na realização de um trabalho focado na melhoria da relação professor-aluno-alunos e, principalmente, na inserção das novas tecnologias no currículo escolar. Esta pesquisa também indica que na busca de uma transformação pedagógica é de suma importância o desenvolvimento de estudos e reflexões como estas, nas quais os professores se debruçam sobre suas próprias práticas de forma a perceber como acontece o processo de formação de autonomia do conhecimento e interação significativa na escola.

Referências

- Amaral, Adriana, Recuero, Raquel & Montardo, Sandra (2009). Blogs. com: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial. Retirado em Julho 04, 2012 de <http://www.slideshare.net/alexgoncalves/blogscom-estudos-sobre-blogs-e-comunicao>.
- Bezerra, Leblam T. S & Aquino, Mirian A. (2012). Blogs pedagógicos: possibilidades de interação por meio da escrita coletiva de hipertextos cooperativos. Revista Latino Americana de Tecnologia Educativa, RELATEC. Retirado em Dezembro 03, 2012 de <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=493>.
- Ferreira, Margarida E. E. (2007). A utilização do blog na educação. Retirado em Junho 24, 2013 de <http://www.webartigos.com/artigos/a-utiliza-ccedil-atilde-o-do-blog-na-educa-ccedil-atilde-o/2017/>
- Gomes, Maria J. & Lopes, António M. (2007). Blogues escolares: quando, como e porquê? Retirado em Setembro 21, 2012 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf>.
- Inagaki, Alexandre (2012). Blog, logo existo. Retirado em Janeiro 17, 2012 de <http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=1644>.
- Losso, Claudia R. C. & Cristiano, Marta A. S. (2012). Edublogs – construção e a disseminação do conhecimento de forma colaborativa e cooperativa. Criciúma. Retirado em Julho 25, 2012 de <http://www.revistareid.net/revista/n6/REID6art8.pdf>.
- Mercado, Luís P. L. (2008). Prática de formação de professores na educação a distancia. Maceió: EDUFAL.
- Staa, Betina V. (2009). Jovens ilhados no mundo tecnológico. Retirado em Junho 24, 2013 de http://www.educacional.com.br/articulas/betina_bd.asp?codtexto=703.
- Vygotsky, Lev (1987). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Educação a distância e trabalho docente: ressignificando a condição de ser professor/a

Fabiane Lopes Teixeira ⁴³⁷

Resumo

As transformações do mundo contemporâneo, muitas vezes, sinalizam a falência da instituição escolar indicando que a mesma não conseguiria acompanhar as demandas atuais, pois a rapidez na aquisição de informações exige posturas novas e/ou diferentes a cada momento, trazendo a emergência do acontecimento e das relações sociais. Presenciamos o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e as implicações culturais advindas dessa utilização; a virtualização dos saberes e as possibilidades de transformação dos mesmos; a formação de redes sociais e o reflexo da mutação global advinda desse processo. Com isso, uma nova postura faz-se necessária frente às questões relativas à educação – e seus processos de formação inicial e continuada - bem como à diversidade, à exclusão social, à cidadania e à desigualdade, já que esse contexto social chamado cibernético está contribuindo na (re)produção das identidades e das práticas culturais contemporâneas. O aumento vertiginoso e a rapidez com que se dá a produção de conhecimento no mundo contemporâneo nos impõem pensar a escola e a formação de professores/as como ambientes de ensino e aprendizagem voltados às novas demandas impostas para a vida em sociedade e acredito que a incorporação de inovações tecnológicas no trabalho docente pode contribuir para essa melhoria. Nesse cenário, a formação continuada de professores/as apresenta-se como imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino de forma que os/as mesmos/as possam estar preparados/as para lidar com as contemporaneidades; assim, a formação desses/as profissionais parece não ter mais um ponto de chegada, mas se apresenta como o meio de conferir ao/a profissional uma posição no mercado de trabalho, obrigando-o/a (re)formular a sua formação, a todo instante e, dessa forma, a condição de professor/a está sendo ressignificada. Assim, busco problematizar que as transformações no papel do/a professor/a estão mais articuladas com as disposições da sociedade contemporânea, que acaba não apenas atingindo a prática docente, mas antes, a subjetividade desse/a profissional. Essa problematização se dá a partir da análise de algumas práticas discursivas de profissionais da educação da região sul do Rio Grande do Sul, que participaram de um curso de aperfeiçoamento a distância intitulado Gênero e Diversidade na Escola, utilizando algumas ferramentas da análise do discurso de Michel Foucault. A partir da análise, constata-se que a educação contemporânea está, cada vez mais, sendo maximizada, capturando o tempo dos sujeitos que se sentem obrigados a estarem permanentemente conectados, ampliando, assim, o controle sobre a vida. A educação contemporânea destaca a necessidade de ensinar a estar permanentemente comprometido e a exercer um governo sobre si e sobre seu tempo, fazendo com que os sujeitos estejam em constante busca para inovar e reciclar seus conhecimentos. Esse discurso parece funcionar como uma estratégia de

⁴³⁷ Lévy (1999) caracteriza o ciberespaço como um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” incluindo, aí, os sistemas de comunicação eletrônicos porque os mesmos transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização (p.92).

Para Bicudo e Rosa (2010), o ciberespaço não apenas designa um espaço virtual propício para a comunicação disposto por meio da tecnologia, mas um espaço que, colocado à disposição da educação, permite um ambiente de acontecimentos que atualizam o ensino virtual, estabelecendo uma rede de conexões intersubjetivas, com caracterizações específicas. Em uma conexão no ciberespaço, “há uma dialética estabelecida por forças que convergem e que são direcionadas por vetores, potencializando o existente, de modo que a intersubjetividade no ciberespaço é tecida na escrita de um hipertexto” (p.114).

governo da população, pois a necessidade de atualização permanente, faz com que os sujeitos sintam-se responsáveis por construir uma formação continuada apta ao mercado de trabalho. Através da EaD, as formas de controle da educação contemporânea tornam-se mais sutis, mas muito mais profundas e permanentes.

Palavras-chave: educação a distância, trabalho docente, formação continuada, governo.

Tempos e espaços emergentes

Vivemos em tempos e espaços que, embora já não pareçam novos, configuram diálogos constantes, rapidez na aquisição de informações e exigem posturas novas e/ou diferentes a cada momento, trazendo a emergência do acontecimento e das relações sociais. Presenciamos o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e as implicações culturais advindas dessa utilização; a virtualização dos saberes e as possibilidades de transformação dos mesmos; a formação de redes sociais e o reflexo da mutação global advinda desse processo; e uma nova postura frente às questões relativas à educação – e seus processos de formação inicial e continuada - bem como à diversidade, à exclusão social, à cidadania e à desigualdade.

Para Lévy (1999), vivemos em um cenário de democratização do processo de produção de conhecimento e de sua consequente difusão pública, chamado de ciberespaço que “[...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p.17) e abarca não somente toda a infra-estrutura digital de comunicação, mas também todas as informações ali presentes e os/as usuários que dele participam. E, ainda, caracteriza como cibercultura “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Ibid, 1999, p.17).

Dessa forma, no atual cenário globalizado, caracterizado como um cenário da informação, as aprendizagens precisam deslocar-se do contexto escolar e avançar para um contexto muito mais amplo, abarcado pela mídia eletrônica de massa, um contexto chamado cibernético que, com certeza, está contribuindo na (re)produção das identidades e das práticas culturais contemporâneas. O aumento vertiginoso e a rapidez com que se dá a produção de conhecimento no mundo contemporâneo nos impõem pensar a escola e outros espaços de formação de professores/as como espaços de ensino e aprendizagem voltados às novas demandas impostas para a vida em sociedade.

A formação continuada de professores/as apresenta-se como imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino e acredito que a incorporação de inovações tecnológicas pode contribuir para essa melhoria. Entretanto, a simples presença de novas tecnologias não garante, por si só, um ensino de qualidade; o uso da tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educativo, propiciando um ensino dinâmico, criativo, construtivo e colaborativo entre alunos/as e professores/as.

Para Acorsi (2010), a configuração social atual parece estabelecer um desencaixe entre a escola e a sociedade, promovendo uma sensação de crise. No entanto, essa crise que parece estabelecer-se sobre as escolas contemporâneas não surgiu neste tempo, mas é fruto de um processo que veio com a invenção da escola moderna que pretendia formar um modelo de cidadão consciente e autônomo para a vida social. Assim, a sensação de crise não surge na contemporaneidade, mas intensifica-se nela, já que a velocidade e

a intensidade das mudanças sociais acabam nos deixando perplexos/as e impossibilitados/as de agir e tomar decisões diante do “novo”, daquilo que virá, daquilo que será, daquilo que desconhecemos. Admitir que a escola contemporânea está em crise seria admitir que, ainda que seu discurso seja o de formar cidadãos críticos e autônomos, nela ainda são mantidas as raízes modernas de disciplinamento dos corpos dos sujeitos para a construção de um padrão de *normalidade* – de homem branco, ocidental, heterossexual.

Veiga-Neto (2004) destaca que talvez boa parte daquilo que sentimos como crise, na verdade corresponde a um conjunto de mudanças culturais e que tem como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e de novas práticas sociais. O reflexo dessas mudanças na educação faz com que os/as professores/as coloquem-se, muitas vezes, em choque com tais mudanças que acabam por desestabilizar o projeto moderno da escola de fabricação e enquadramento do sujeito. Para ele

[...] é compreensível que nós, “profissionais da educação”, assumamos resignadamente parte dessa culpa...E quantas vezes nós mesmos – professores, especialistas, pesquisadores, técnicos educacionais – procuramos dividir a culpa com a sociedade, com os políticos, com os governos, argumentando que nossa culpa deriva dos baixos salários, das más condições de trabalho, do não reconhecimento adequado da nossa “missão”. Em suma, não apenas a educação escolarizada está envolvida com a “crise” da modernidade como, também e “pior”, ela é vista como ocupando uma posição central e desempenhando a função de causa da crise (VEIGA-NETO, 2004, p.45).

Assim, os/as professores/as sentem-se, muitas vezes, responsáveis pelo fracasso da escola pois não conseguem desempenhar o papel designado a eles/elas de “agentes de transformação social”, quando, na verdade, é o ideal moderno pregado pela escola que não está acompanhando a velocidade da era contemporânea. Dessa forma, além de enfrentar a intensificação do trabalho docente, os/as professores/as precisam adequar-se às novas demandas sociais investindo em formação continuada. Para acompanhar as transformações sociais, as instituições brasileiras vêm sofrendo mudanças significativas no processo educacional, com destaque para a implantação da Educação a Distância (EaD).

Educação a distância e formação de professores/as

Segundo Behar (2009) as novas configurações sociais exigem transformações para dar conta das novas necessidades que a sociedade contemporânea exige, deslocando a centralidade antes dada ao trabalho para a valorização do conhecimento. Nesse processo de deslocamento, a sociedade atual, denominada como Sociedade da Informação ou Sociedade em Rede, privilegia a cultura da aprendizagem continuada, ao invés da cultura do ensino tecnicista, própria da Sociedade Industrial. Com isso, as instituições brasileiras vêm sofrendo mudanças significativas no processo educacional, com destaque para a implantação da Educação a Distância (EaD).

A autora destaca que na Sociedade em Rede, o/a aluno/a deixa de aprender de forma mecânica para tornar-se apto/a a exercer determinada função e passa, a partir de uma situação concreta de aprendizagem, a apropriar-se de conhecimentos que se aglutinarão a outros já existentes e o/a ajudarão a construir novas aprendizagens significativas, mediadas pela presença de um/a professor/a e/ou tutor/a. O/a aluno/a passa a ser protagonista do processo de aprendizagem que se dá de forma cooperativa com os demais sujeitos envolvidos; nesse modelo pedagógico, o processo de aprendizagem e as ações realizadas são consideradas mais significativas do que o produto delas resultante (BEHAR, 2009).

A EaD emerge nesse contexto de mudanças nas configurações sociais - exigindo mudanças, também, nos modelos pedagógicos - proporcionando a construção de conhecimentos a partir de usos diferenciados do tempo e do espaço, ressignificando os processos de ensinar e aprender. Para Behar (2009), as formas de aprendizagem organizadas na EaD, supõem a separação física entre professores/as e estudantes, tendo em vista a existência de algum tipo de tecnologia que possa mediar e possibilitar a interação entre eles/as. Estudiosos/as do tema têm ressaltado a existência de distintas gerações ou estágios da EaD, considerando a transição da mídia clássica para a mídia *online* e a consequente mudança no processo comunicacional e de mediação pedagógica. No atual estágio da EaD, os suportes tecnológicos digitais e de rede possibilitam a transição da lógica da transmissão para a lógica da interatividade (SILVA, 2011).

Dias e Leite (2010) destacam que os suportes digitais e tecnológicos reconfiguraram a sociedade, hoje, como um todo, assim como tempo e espaço passaram a ter outra dimensão; não imaginamos viver mais sem computador e *internet*, da mesma forma como consideramos imprescindível a presença da energia elétrica. Nesse sentido, ao considerarmos as potencialidades da era tecnológica no processo educativo, com certeza entendemos que é preciso romper com os paradigmas tradicionais e atentar para os aspectos pedagógicos da EaD. O paradigma de modelo tradicional e homogêneo de sala de aula, com alunos/as enfileirados/as, realizando a mesma tarefa, num mesmo tempo e espaço, atendendo a fala do/a professor/a passa a ser rompido pois, a EaD, em especial por meio da *web*, possibilita a construção de um trabalho cooperativo e de listas de discussões, como também, a produção de *chats* e de comunidades virtuais que possibilitam novos espaços para a produção e troca de conhecimentos via interatividade.

Behar (2009) afirma que não é apenas a introdução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na modalidade de EaD que está provocando uma crise paradigmática na educação mas, a partir dela, fica mais evidente a necessidade de promover mudanças nas práticas educacionais e, também, nos modelos pedagógicos. Nesse novo modelo pedagógico emergente, destacam-se o desenvolvimento das competências e habilidades, o respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades e redes de aprendizagens, entre outros; focalizam-se a aprendizagem, a educação aberta e a distância e a gestão do conhecimento que é pautado na autonomia, autoria e interação. Constrói-se um espaço que, embora hierárquico, é centrado no/a aprendiz e é pautado pela cooperação, respeito mútuo e solidariedade. É nesse cenário que a EaD parece estar suprimindo as necessidades da educação brasileira.

No Brasil, a EaD tem sido adotada como uma modalidade importante para acompanhar o atual cenário contemporâneo de incessantes transformações culturais e sociais, tanto pela possibilidade da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem, como por representar uma estratégia potente de formação para os/as profissionais da educação ressignificando conceitos, tais como os de tempo e espaço e dos modos de ser e estar no mundo. Além disso, a importância da EaD na formação docente já se tornava evidente quando foi aprovada como uma modalidade no sistema de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tal, o Ministério da Educação criou uma Secretaria de Educação a Distância (SEED), priorizando as escolas públicas brasileiras, pois

[...] o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso,

promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2011).

Segundo Lévy (2011), toda e qualquer reflexão sobre a emergência dos sistemas de educação e formação relacionados ao ciberespaço⁴³⁸ deve apoiar-se numa prévia análise das mudanças sociais contemporâneas e das suas relações com o conhecimento. Para ele, a velocidade com que as TIC possibilitam o surgimento e a renovação dos saberes permite-nos pensar, hoje, que a maioria das competências adquiridas por um/a profissional no início de sua carreira, fatalmente tornar-se-ão obsoletas ao final dela. Sendo assim, é preciso adaptar-se à nova natureza do trabalho e, também, do trabalho docente, o que equivale a dizer que trabalhar implica em aprender, compartilhar e produzir saberes. E é justamente o ciberespaço que suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas das funções cognitivas humanas, tais como a memória, a percepção, a imaginação e o raciocínio, favorecendo, assim, novas e modernas formas de acesso à informação.

Pensando no ciberespaço colocado à disposição da educação, entendida aqui como um processo de ensinar e aprender, percebemos que ocorre uma ampliação significativa dos espaços de ensino e de aprendizagem. Ao analisarmos a EaD, precisamos levar em conta as representações espaço-temporais presentes nos discursos da educação via *internet*, que se mostram diferentes daquelas representações presentes na organização do currículo escolar tradicional (BICUDO; ROSA, 2010; SARAIVA, 2010b).

Saraiva (2010b) salienta que as significações de tempo e espaço, bem como suas utilidades estão sendo reconfiguradas e ressignificadas. Espaço e tempo não podem mais ser considerados apenas como cenário das transformações sociais, pois antes são produzidos e modificados pelas/nas transformações. Nesse sentido, entender as configurações contemporâneas implica, também, buscar compreender como os significados espaço-temporais estão entrelaçados e vêm sendo produzidos e modificados e como a *internet* está diretamente implicada nessa produção. Pensar nesses significados contemporâneos implica refletirmos sobre as rupturas e os deslocamentos que os discursos educacionais estão sofrendo, trazendo, assim, a emergência da educação via *internet*.

Para Saraiva (2010b) os significados e usos do espaço e do tempo constituem elementos que se atravessam no currículo, possibilitando aprendizagens, nem sempre explicitadas nos planos de ensino mas que, muitas vezes, são mais significativas do que os conteúdos tradicionais. A EaD, mediada pela *internet*, mostra-se como uma modalidade de ensino capaz de conferir condições aos sujeitos de acompanhar o mundo contemporâneo através de algumas possibilidades, tais como a mobilidade, o apagamento de fronteiras presencial/a distância, a educação sem limites, dentre outras. Dessa forma, os cursos a distância parecem permitir levar educação especializada e continuada tanto a lugares centrais como a lugares remotos, pois

[...] a EaD está permitindo que, por meio de suas interações on-line, os participantes de atividades a distância criem novos lugares no ciberespaço e visitem tantos quando desejarem. Utilizando ferramentas de comunicação, podem contatar colegas distantes e obter informações que, de outro modo, seriam inacessíveis. Com base nessa compreensão, poder-se-ia pensar que os alunos de cursos a distância não estão mais amarrados a suas localidades, mas virtualmente podem agora movimentar-se por todo o mundo. Eles

⁴³⁸ O Curso GDE foi ofertado novamente no ano de 2012 pelo GESE/FURG, abrangendo os polos localizados nos municípios de São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul, Hulha Negra, Cachoeira do Sul e Sapiranga. Em ambos, atuei como tutora a distância. Em 2012, como tutora do Curso no Polo de São José do Norte e, na edição anterior, atuei como tutora no Polo de São Lourenço do Sul.

escapariam aos guetos a que possam estar ligados e resgatariam o direito de mover-se (SARAIVA, 2010b, p.67).

As possibilidades da EaD estão fazendo com que a mesma venha sendo objeto de interesse não apenas do sistema educacional, mas também de outros setores produtivos da sociedade, como uma estratégia para suprir as constantes necessidades do mercado. É preciso estar em permanente processo de formação e, para isso, os/as profissionais da educação necessitam investir em educação continuada, nas diversas áreas do conhecimento. A formação profissional parece não ter mais um ponto de chegada; a formação continuada é o meio de conferir ao/à profissional uma posição no mercado de trabalho e cabe ao/à próprio/a formular e reformular a sua formação (SARAIVA, 2010b). Com isso, a condição de professor/a também está sendo ressignificada.

Ressignificando a condição docente

Para acompanhar a demanda atual, o/a professor/a precisa adotar novas posturas, empreender esforços, não só para saber lidar com as novas ferramentas tecnológicas, mas também, para reconhecer as potencialidades das mesmas e quais as implicações que elas trarão ao seu trabalho de educador/a (SARAIVA, 2010a). “É exigido que ele desenvolva outros modos de atuar e que ressignifique seu modo de compreender a educação e qual o papel deve desempenhar” (Ibid., p. 161). Embora as relações espaço-temporais também estejam impondo mudanças no processo pedagógico da EaD, nota-se que as transformações no papel do/a professor/a estão mais articuladas com as disposições da sociedade contemporânea, devendo não apenas atingir a prática docente, mas antes, a subjetividade desse/a profissional.

As transformações do mundo contemporâneo, muitas vezes, sinalizam a falência da instituição escolar indicando que a mesma não conseguiria acompanhar as demandas atuais, no entanto, trazemos novamente a questão de que é o ideal da escola moderna – a de preparar um modelo de sujeito ideal para viver naquela sociedade – que parece desencaixar-se das necessidades da contemporaneidade pois, a escola, entendida como um lugar de sujeição e subjetivação dos sujeitos, ainda corrobora, para o funcionamento da sociedade contemporânea. Sendo assim, percebe-se que a escola não está sofrendo um processo de decadência, ao contrário, parece estar sendo maximizada, ampliando o máximo possível a permanência dos sujeitos no interior dos processos educacionais (SARAIVA, 2010b). Na modernidade, a escola fabricava os sujeitos em moldes que tinham prazo de validade, mas “[...] a educação contemporânea deve impor um controle mais extenso aos processos de produção da subjetividade [...]” (Ibid., p. 88), tentando manter o maior tempo possível os sujeitos contemporâneos, clientes e consumidores potenciais, conectados nas redes da educação. A EaD mostra-se como uma ferramenta eficaz nesse processo.

Através da EaD, as formas de controle da educação contemporânea tornam-se mais sutis, mas muito mais profundas e permanentes. Para Saraiva (2010b), os usos dos recursos de comunicação via *web* extrapolam os limites temporais da sala de aula presencial, capturando o tempo dos sujeitos, tanto docentes como estudantes, pois a flexibilidade de prazos e horários para a realização das tarefas faz com que os sujeitos sintam-se permanentemente comprometidos/as e conectados/as, tornando possível, assim, uma amplificação do controle sobre a vida. A educação contemporânea destaca a necessidade de ensinar a estar permanentemente comprometido e a exercer um governo sobre si e sobre seu tempo, fazendo

com que os sujeitos estejam em constante busca para inovar e reciclar seus conhecimentos. Esse discurso da educação contemporânea parece funcionar como uma estratégia de governo da população, pois ao mostrar a necessidade de atualização permanente, faz com que os sujeitos sintam-se responsáveis por construir uma formação continuada apta ao mercado de trabalho.

Dessa forma, segundo Almeida (2003), a EaD em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite não apenas romper com as distâncias espaço-temporais, mas viabiliza a muitos/as professores/as dar continuidade a sua formação de forma mais rápida e econômica, já que a carga de trabalho dos/as educadores/as, muitas vezes, acaba perfazendo um total de 60h/a semanais e muitos/as não dispõem de tempo para realizá-la. Além disso, com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem redefine-se o papel do/a professor/a que entra em conexão com novos recursos e novas formas de ensinar e aprender - diferentemente da sistemática disseminação de informações da educação tradicional - possibilitando uma aprendizagem de forma colaborativa e que atenda às demandas contemporâneas.

Nesse cenário, a formação continuada de professores/as apresenta-se como imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino de forma que os/as mesmos/as possam estar preparados/as para lidar com as contemporaneidades; assim, a formação desses/as profissionais parece não ter mais um ponto de chegada, mas se apresenta como o meio de conferir ao/à profissional uma posição no mercado de trabalho, obrigando-o/a (re)formular a sua formação, a todo instante e, dessa forma, a condição de professor/a está sendo ressignificada. Assim, busco problematizar que as transformações no papel do/a professor/a estão mais articuladas com as disposições da sociedade contemporânea, que acaba não apenas atingindo a prática docente, mas antes, a sua subjetividade.

Dentre as demandas contemporâneas que invadem a escola, segundo Ribeiro (2008) é preciso discutir e problematizar juntamente com os/as profissionais da educação as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, pois essas temáticas são de extrema importância e relevância na sociedade, já que a escola enquanto instituição social tem mantido essas questões à margem do currículo por serem entendidas como de âmbito privado ou, quando faladas, são abordadas de forma determinista e essencialista. Os/as educadores/as, ao introduzirem essas temáticas em suas práticas pedagógicas, problematizando-as, estariam contribuindo para a superação do preconceito, da violência, da homofobia e contribuindo para o respeito e a valorização das diversidades sexuais, raciais, étnicas, de gêneros e da orientação afetivo-sexual.

Nesse sentido, busco direcionar o foco da pesquisa do meu projeto de doutorado para uma proposta de formação continuada para profissionais da educação, através de um curso de aperfeiçoamento intitulado Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC), cujo objetivo foi oferecer aos profissionais da educação básica da rede pública da região sul do Rio Grande do Sul conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas. O olhar da pesquisa foi direcionado para os discursos desses/as profissionais, a fim de perceber como essas temáticas têm sido trabalhadas (ou não) no espaço escolar.

Conhecendo o GDE

Embora saibamos das constantes lutas ao longo do século XX e início deste século pela igualdade de gênero e étnico-racial, bem como pelo respeito à diversidade, ainda presenciamos atitudes discriminatórias e de violência homofóbica em diversos espaços pelos quais circulamos e, dentre eles, a escola. Sendo assim, acredito que a escola tem um papel importante na discussão dessas temáticas e todos os projetos que promovam discussões entre os/as educadores/as possam contribuir para a inclusão social e para a superação de desigualdades sociais.

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito (GDE, 2009).

Desde 2008, o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) - que é resultado de uma articulação inicial entre os diversos ministérios do Governo Brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial e o Ministério da Educação), British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) - representa uma experiência inédita de formação de profissionais de educação a distância nas temáticas de gênero e é oferecido por meio de edital da SECADI/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que queiram oferecer o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Assim, o GDE passou a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC que visa a implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade. Sua versão piloto foi inicialmente oferecida no ano de 2006 em seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) com um total de 1.200 vagas.

No ano de 2009, o GDE foi oferecido novamente por meio de edital da SECADI/MEC e foi ofertado pela FURG (Universidade Federal de Rio Grande) através do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, coordenado pela Prof^a Dra. Paula Regina Costa Ribeiro. A edição desse curso previu sua abrangência circunscrita ao litoral sul do Rio Grande do Sul, sendo que os polos atendidos estavam localizados nos municípios de Mostardas, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul. As tematizações propostas para o curso trouxeram para debate dimensões do humano e dos seus modos de viver que ganharam centralidade nas modernas sociedades ocidentais.

Como professora, presencio alguns discursos hegemônicos presentes nas escolas e em outras instituições sociais sobre sexualidade, diversidade e relações de gênero e, portanto, considero ser necessário refletir sobre essas temáticas na formação continuada dos/as profissionais da educação, de forma que esses/as possam discutir e questionar as diversas práticas discursivas que circulam nesses espaços sobre algumas questões centrais no estudo da sexualidade. Como integrante do GESE e tutora no GDE⁴³⁹, surgiu a motivação de analisar os discursos produzidos por esses/as profissionais acerca dessas questões.

⁴³⁹ Prof. Adjunto do CEDF/UFES, pesquisador do Grupo Práxis

Pretensões teórico-metodológicas

Este estudo pretende estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, além de se aproximar de algumas proposições de Michel Foucault.

Ao situarmos os corpos, os gêneros e as sexualidades no âmbito das culturas e das linguagens, mostra-se necessário compreendê-los, também, implicados em relações de poder. Para Foucault (2007), o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, como uma oposição binária entre dominantes e dominados; é preciso considerá-lo como produtivo e que ele se dá a partir de muitos pontos e em várias direções. Sendo assim, não podemos observar apenas campos nos quais o poder se reflete ou se produz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde ele passa e onde o poder se faz (LOURO, 2006).

Ao traçar a história da sexualidade, Foucault (1997) não pretendeu traçar um panorama dos comportamentos sexuais das civilizações, mas quis analisar os mecanismos de poder utilizados pela sociedade e mostrar que, através deles, o sexo sempre foi ligado à verdade e a sexualidade foi sendo construída a partir desses mecanismos. Portanto, Foucault (1997) mostra que o sexo nunca foi escondido, ao contrário, foi sempre posto em discurso – sendo nomeados lugares, situações, locutores e interlocutores – para que pudesse ser vigiado, confessado e normalizado.

Essas e outras proposições de Foucault e que serão discutidas ao longo da pesquisa, levaram-me a pensar que ainda hoje, no caso da educação escolarizada, especialmente a partir dos problemas e das questões que emergiram com o aparecimento da AIDS - e que acabaram por suscitar incentivo do Governo Federal em implantar projetos de educação sexual nas escolas, além de estabelecer os Parâmetros Curriculares Nacionais/Eixo Orientação Sexual – verifica-se o funcionamento de tecnologias direcionadas ao controle da sexualidade da população.

Dessa forma, tanto as tecnologias individuais que são direcionadas aos corpos, como as totalizantes, dirigidas aos grupos sociais, vão se articulando e inscrevendo a sexualidade dos/as alunos/as. Os efeitos desses investimentos nos corpos e na maneira de viver das pessoas, através da criação daquilo que se nomeia como a sexualidade normal/anormal e da maneira como se lida, na nossa sociedade, com as pessoas conforme o enquadramento da sua sexualidade - heterossexual/homossexual – e que acaba por estabelecer mecanismos de inclusão e de exclusão, nos faz pensar o quão necessário é refletir sobre o funcionamento de tais mecanismos nas práticas escolares.

É possível perceber que os discursos presentes nas escolas e em outras instituições sociais sobre sexualidade, diversidade e relações de gênero são, geralmente, hegemônicos, valorizando, assim, a constituição de um tipo de sujeito – o homem branco, cristão e heterossexual. Sendo assim, considero importante questionar e refletir sobre essas temáticas na formação continuada de profissionais da educação, de forma que os/as mesmos/as possam problematizar algumas práticas e discursos que circulam nas instituições.

Ao definir meu objeto de pesquisa, precisava estabelecer os percursos teóricos e metodológicos a seguir. No entanto, ao trabalhar com ferramentas foucaultianas, é muito difícil delimitar a teoria e a prática, até porque nos parece que Foucault não estava preocupado em estabelecer esta delimitação.

Nesse sentido, ao deparar-me com a temática da diversidade na escola e pretender apreender quais significados estavam sendo atribuídos a ela, naquele momento, por aqueles sujeitos participantes do GDE,

implicava compreender que eu não ia apenas tratar de um tema a partir de uma determinada teoria (ou verdade instituída), mas antes estaria produzindo, em meio às diversas práticas discursivas, o objeto do qual estava falando.

Dessa forma, é notável que a imensa disseminação e sofisticação tecnológica de artefatos culturais têm atuado como formas de moldar identidades e que os estudos sobre as diversidades sexuais, de gênero e étnico-raciais ganharam visibilidade atualmente. Analisar essas questões como um texto cultural, na tentativa de desconstruir os binarismos, representaria uma das nossas formas de participar das lutas políticas por uma sociedade menos excludente.

Finalizando, por ora...

Participar de um curso a distância também possibilita aos/as cursistas, interagir em um mundo virtual cuja comunicação se dá essencialmente pela utilização das TIC, pela leitura e interpretação de textos e hipertextos, pelo compartilhamento de ideias com o outro e pela expressão do próprio pensamento através da escrita. A partir daí, é possível experimentar conviver com a diversidade e a singularidade, trocar ideias e experiências, engajando-se na construção coletiva do conhecimento, no qual valores, anseios e práticas são compartilhados.

Pode-se perceber, também, que as novas tecnologias aliadas à educação podem facilitar a auto-aprendizagem e estimular a formação continuada de profissionais que buscam estar constantemente atualizando-se. Ao pensarmos na contemporaneidade e evidenciarmos as inovações e mudanças que nela surgem, não apenas tecnológicas mas organizacionais, epistemológicas, pedagógicas, dentre outras, é importante refletirmos sobre esse novo paradigma educacional que se consolida e de que forma a EaD está implicando na formação dos sujeitos envolvidos no processo e na construção de redes de conhecimentos e de práticas educativas.

Nesse sentido, a EaD consolida-se como uma prática que valoriza a construção colaborativa de saberes e a interação e devemos pensá-la agregada a um projeto educacional que, além de atender as peculiaridades que essa modalidade implica, venha a refletir acerca dos processos de formação, considerando como os/as docentes tecem seus conhecimentos e constroem suas práticas educativas.

No entanto, não podemos deixar de considerar que o trabalho docente na EaD parece estar sofrendo um processo de compartilhamento pois, muitas vezes, funções próprias do professor/a são divididas e compartilhadas com os/as tutores/as - que têm a responsabilidade de auxiliar os/as estudantes ao longo do curso com o acesso e a realização de atividades, bem como com a interação no ambiente virtual – mas muitas das funções docentes acabam recaindo sobre os/as mesmos/as que não são remunerados/as para tal fim. Outro aspecto importante de ser ressaltado é o fato dessa modalidade de ensino promover uma intensificação do trabalho docente.

Na EaD, a formação docente passa a ser ressignificada e, até mesmo, minimizada de sua significação primeira, talvez porque a formação inicial é descentrada cedendo lugar a diferentes estratégias de treinamento contínuo e capacitação permanente a que os/as professores/as estão submetidos/as, a fim de que estejam habilitados/as a utilizar materias de ensino que atendam às novas demandas. A partir da EaD, a concepção sobre a formação de professores/as foi expandida para além das fronteiras, possibilitando a

fabricação de um novo modelo de professor/a, que seja flexível, ativo/a, aberto/a às mudanças. Formação continuada passa a ser o novo formato atribuído, e necessário, da formação docente.

No Brasil, podemos notar que a formação de professores/as com a EaD foi associada à possibilidade de inclusão social e digital a sujeitos que não poderiam ter acesso a uma formação presencial, seja por localização de suas moradias, seja por condições financeiras, seja pela carga horária de trabalho. Percebemos, também, que junto a essa fala são mostrados os baixos índices de desempenho na educação básica brasileira. Nesse sentido, os sujeitos são capturados por um discurso de que a inserção da EaD na formação docente representa um fator importante para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Além disso, verifica-se que as possibilidades da EaD estão articuladas aos interesses da sociedade de controle, pois as mesmas não atendem apenas às demandas educacionais, mas também, a outros setores da sociedade que exigem que os sujeitos estejam em permanente processo de formação e, para isso, os/as profissionais precisam investir em educação continuada, nas diversas áreas do conhecimento. Assim, os sujeitos são convocados a estarem em formação permanente, o maior tempo possível, sendo responsabilizados pelo seu processo de formação e continuidade no mercado de trabalho.

Sendo assim, acredita-se que a educação contemporânea, ao destacar a necessidade de ensinar a estar permanentemente comprometido e a exercer um governo sobre si e sobre seu tempo, parece funcionar como uma estratégia de governo da população, pois ao mostrar a necessidade de atualização permanente dos sujeitos, faz com que os sujeitos sintam-se responsáveis por sua formação e, conseqüentemente, passam a ser mais tempo vigiados e controlados.

Referências

- Acorsi, Roberta (2010). Educação: uma questão de tempo? As escolas de turno integral. In Saraiva, Karla et al. (orgs.). Educação Contemporânea & artes de governar. (pp. 86-104). Canoas: ULBRA.
- Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. In Educação e Pesquisa. 29 (29), São Paulo.
- Behar, Patrícia Alejandra (2009). Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bicudo, Maria Aparecida Viggiani, & Rosa, Mauricio (2010). Realidade e ciber mundo: Horizontes filosóficos e educacionais antevistos. Canoas: ULBRA.
- Brasil. Ministério da Educação. Portal do MEC. Retirado em Julho, 13, 2011 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356.
- Dias, Rosilânia Aparecida, & Leite, Lígia Silva (2010). Educação a Distância: Da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, Michel (1997). História da sexualidade I: A vontade de saber. 12.ed. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. Microfísica do poder (2007).23.ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações étnico-raciais (2009). Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM.

Lévy, Pierri (1999). Ciberultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34.

Lévy, Pierri (s/d). Educação e cybervultura. Retirado em Julho, 13, 2011 de

<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>.

Louro, Guacira Lopes (Out 2006). Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG.

Ribeiro, Paula Regina Costa et al (2008). Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, preconceito, homofobia ... Rio Grande: FURG.

Saraiva, Karla (2010a). Educação a distância como arte de governar. In Saraiva, Karla. Educação Contemporânea & artes de governar (pp. 153-175). Canoas: ULBRA.

_____ (2010b). Educação a distância: Outros tempos , outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG. Silva, Marco. Exigências para formação do professor na cibervultura. Disponível em: < http://www.educacaoadistancia.blog.br/revista/ucp_marcosilva.pdf.> Acesso em: 25 de julho de 2011.

Veiga-Neto, Alfredo (2004). Michel Foucault e os Estudos Culturais. In Veiga-Neto et al. Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...(pp.37-69). 2.ed. Porto Alegre: UFRGS.

Formação de professores de educação física para o ensino básico no ambiente virtual (AVA): caminhos trilhados nessa jornada

Luiz Alexandre Oxley da Rocha⁴⁴⁰, Paula Cristina da Costa Silva⁴⁴¹, Antônio Carlos Moraes⁴⁴²

Resumo

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) do Centro de Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), Brasil, os estágios supervisionados são ofertados em quatro semestres seguindo a organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDB) quando trata da Educação Básica: Estágio Supervisionado (ES) I, desenvolvido no Ensino Infantil; ES II desenvolvido na primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); ES III na segunda fase do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano); e, por fim, ES IV no Ensino Médio. O PPP deste curso oferta, ainda, como suporte para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas nos ES, quatro disciplinas, concomitantes, intituladas “Ensino da EF...”: no Ensino Infantil, no Ensino Fundamental I, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A experiência dos/as professores/as destas disciplinas, com exceção do docente que ministra a disciplina Ensino da Educação Física no Ensino Infantil, tem demonstrado que o suporte aos/as licenciandos/as tem-se desenvolvido no sentido da fundamentação das ações pedagógicas e da revisão das possibilidades didáticas no tratamento dos conteúdos, mais do que na reflexão sobre as práticas docentes vivenciadas. Estimulados a participar da elaboração de material didático e a ministrar estas mesmas disciplinas no curso de licenciatura em Educação Física na modalidade à distância (EAD), também ofertada pelo CEFD/UFES, decidimos inovar na oferta destas considerando a experiência do curso presencial. Para tanto foi necessário rememorar quais as principais temáticas tratadas nas disciplinas. Para nossa surpresa estas não se distanciavam e se repetiam em todas elas: função social da educação e da educação física na escola; o planejamento em todos os âmbitos; objetivos da educação física escolar; seleção dos conteúdos para cada ano; equipamentos; materiais; procedimentos e avaliação. Assim, este texto apresenta o percurso destas três disciplinas construídas como módulos de uma única denominada “Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio”, com 180 horas, em três semestres consecutivos, com um único roteiro, portanto, sem sobreposição de conteúdos e com os professores/as revezando-se para o seu desenvolvimento. As referências utilizadas para a elaboração do material didático estão disponíveis nos três fascículos impressos pelo curso e no AVA e apresentamos algumas delas para circunstanciar esse debate como a de Sacristán e Pérez Gomez (2000), de Libâneo (1993), de Silva (1999; 2006), de Sacristán (1998) e de Saviani (2003). A partir de uma análise documental (Lüdke; André, 1986), obtivemos, ao longo das intervenções realizadas no AVA, durante os anos de 2012/13, resultados de uma satisfatória participação discente refletindo uma boa interação entre os envolvidos nesse processo (estudantes, docentes e tutores presenciais e à distância).

Palavras chaves: Formação inicial de professores de educação física; trabalho docente EAD; formação de professores para a educação básica.

⁴⁴⁰ Profa. Adjunta do CEDF/UFES, pesquisadora do Grupo Práxis

⁴⁴¹ Prof. Adjunto do CEDF/UFES, pesquisador do Grupo Práxis.

⁴⁴² Todos os tutores (presenciais ou à distância) são selecionados por meio de um concurso público, no qual há uma série de requisitos para sua admissão: boa nota na avaliação escrita, análise curricular com pontuação de acordo com seu grau de formação, sendo a formação mínima exigida a graduação em Educação Física.

Introdução

A partir da análise e participação na docência de disciplinas dirigidas ao curso de Licenciatura em Educação Física, modo presencial, no Centro de Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), três docentes responsáveis pelas disciplinas Ensino da EF no Ensino Infantil, no Ensino Fundamental I, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio foram convidados a desenvolver essas mesmas disciplinas no curso semi-presencial em Licenciatura em Educação Física.

Assim, este trabalho apresenta o planejamento, as intervenções e reflexões desenvolvidas ao longo de 3 semestres letivos, nas disciplinas que versam sobre a Educação Física na Educação Básica brasileira nos ciclos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio ministradas ao curso de Licenciatura em Educação Física, Programa Pró-Licenciatura (Prolicen), modalidade semi-presencial, oferecido pelo CEFD/UFES, via Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para desenvolvê-lo buscamos nos valer da abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986) para realizarmos uma pesquisa com base na metodologia de análise documental para investigar qual o nível de participação dos alunos do curso estudado e se essa participação demonstrava a capacidade de síntese do que era debatido no decorrer das disciplinas.

Para isso foram analisadas as postagens ocorridas nos fóruns individuais e coletivos das disciplinas de março de 2012 a junho de 2013, totalizando em torno de 13.779 participações.

Diante disso, para apresentarmos o que foi possível aferir, em um primeiro momento apresentamos o que é o curso semi-presencial em Licenciatura em Educação Física descrevendo sua dinâmica de funcionamento e o papel desempenhado por cada participante dos processos de ensino-aprendizado.

Em seguida a explicamos o processo de produção de material didático para esse curso e, no momento seguinte, iniciamos a explicação da dinâmica das disciplinas e como elas se desenvolveram.

Continuamos o trabalho apresentando como foram organizados os temas abordados na disciplina por meio do material didático produzido que foi o balizador das discussões e atividades desenvolvidas pelos estudantes. Nessa ocasião também trazemos ao texto algumas participações dos estudantes para ilustrar as discussões desencadeadas. E, por fim, apresentamos algumas considerações finais.

O curso semi-presencial de Licenciatura em Educação Física - PROLICEN

O curso de Licenciatura em Educação Física, Programa Pró-Licenciatura (Prolicen), foi criado em 2008, é oferecido pela UAB, coordenado pelo Centro de Educação Física e Desportos da UFES desde 2008 e atende atualmente cerca de 295 estudantes distribuídos em 19 turmas, alocadas em 10 pólos de cidades do Estado do Espírito Santo. configurando-se do seguinte modo: uma turma em Santa Teresa; uma turma em Vila Velha; uma em Vitória; uma em Linhares; duas turmas em Alegre; duas em Colatina; duas em São Mateus; três em Nova Venécia; três turmas em Cachoeiro do Itapemirim; e três em Venda Nova do Imigrante.

O ensino semi-presencial do Prolicen estrutura-se com um ou mais professores especialistas responsáveis pela disciplina curricular, havendo ainda em cada pólo uma série de educadores⁴⁴³, denominados tutores, que auxiliam no desenvolvimento do curso. Nesse caso, são dois tipos de tutores:

- **presenciais** que ficam sediados nos pólos de Educação à Distância da UFES/UAB e desenvolvem, entre outras atividades, o atendimento em determinados dias e horários, das dúvidas dos alunos no processo de ensino-aprendizado, organizam as atividades presenciais quando solicitadas pelo professor responsável pela disciplina, acompanham a realização das avaliações escritas obrigatórias, que ocorrem na sexta semana de todas as disciplinas do curso e fazem a correção dessas avaliações;
- **à distância** que, entre outras atividades, fazem a mediação das discussões dos fóruns na sala de aula virtual, conferem e corrigem as postagens das tarefas e das avaliações virtuais solicitadas.

Cada disciplina permanece na plataforma, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, durante 9 semanas, nas quais os estudantes são orientados a lerem, paulatinamente, o fascículo de cada disciplina e participarem das tarefas propostas na plataforma (fóruns coletivos de debate e postagens individuais de tarefas). Na 6ª semana é realizada uma prova escrita, presencial, no pólo que o aluno frequenta. E na 8ª semana ocorre a avaliação de conteúdo que engloba a qualidade de participação dos estudantes nos debates ocorridos via fóruns coletivo e nas tarefas individuais.

A elaboração do material didático

Na análise dos planos de aulas, relativos a abordagem das disciplinas Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio (EEFEFM), no modo presencial, notamos que, em muitos casos, o conteúdo tratado se repetia alterando somente o ciclo de ensino no qual era estudado, por exemplo, o tema avaliação, constava no plano das 3 disciplinas, bem como, os temas: planejamento e metodologia de ensino.

Assim, decidiu-se pela não repetição desses conteúdos e foram sistematizados materiais didáticos, um conjunto para cada disciplina, que englobavam um fascículo e um mapa de atividades, este último, por sua vez, consistia em planejamentos das tarefas, assistência de filmes, de video-conferências, leitura de textos, realização de avaliações escritas e organização dos tempos didáticos para cada proposta.

A ideia geral dos fascículos era que fossem articulados entre si e dessem continuidade às abordagens, no decorrer de 3 semestres de oferta das disciplinas, com carga horária de 60 horas cada uma, partindo de uma visão macro-social para, paulatinamente, discutir as questões particulares presentes na educação física escolar. De acordo com a apresentação dos fascículos:

Nossa intenção, para fugir da possibilidade da sobreposição de conteúdos, é que construamos, a cada módulo, um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para o ensino da Educação Física do ensino fundamental ao ensino médio. Do ponto de vista metodológico, esperamos que o conhecimento necessário seja elaborado a partir das experiências de cada um/a de nós (o nós aqui representa: professores, tutores e estudantes!). Isso significa que perguntaremos muito mais do que indicaremos respostas. A ideia é que,

⁴⁴³ Moodle é a abreviação em inglês de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment que consiste em um [software livre](#), de apoio aos processos de ensino-aprendizado, executado em [ambiente virtual](#).

estimulados a construir os conhecimentos aqui tematizados, vamos produzindo nossa própria autonomia para a produção do conhecimento necessário ao ensino/aprendizagem da Educação Física na Escola Básica. (Moraes et al, 2011, p. 04)

A metodologia proposta considerava a possibilidade da construção do conhecimento a partir das experiências da docência dos próprios estudantes visto tratarem-se de professores em exercício no magistério na Educação Básica e que só agora puderam acessar a primeira ou a segunda licenciatura.

A nova experiência das disciplinas/módulos Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio - EEFEFM

O primeiro dado importante para compreendermos as possibilidades e limites desta proposição relaciona-se a participação dos estudantes do Curso de Educação Física do Programa Pró-Licenciatura nos fóruns individuais, apenas na primeira disciplina/módulo, e nos fóruns coletivos na segunda e terceira disciplina/módulo.

Os estudantes foram divididos em 10 turmas com atendimentos individuais (fórum individual) que coincidiu com o número de municípios onde estão sediados os pólos de Educação à Distância da UFES/UAB em que são atendidos também estudantes de municípios vizinhos. Eles participam, ainda, de fóruns coletivos assim agrupados:

- Grupo 1: Alegre, Colatina e Linhares;
- Grupo 2: Santa Teresa, São Mateus, Vila Velha e Vitória;
- Grupo 3: Cachoeiro do Itapemirim 1, Nova Venécia 1 e Venda Nova do Imigrante 1;
- Grupo 4: Cachoeiro do Itapemirim 2, Nova Venécia 2 e Venda Nova do Imigrante 2.

Tomaremos como referência para a análise de conteúdo os textos postados nos fóruns coletivos. No entanto é preciso informar a relevante participação dos estudantes nos fóruns individuais realizados com acompanhamento dos professores especialistas apenas no primeiro módulo/disciplina.

Fórum individual/ Município	Número de estudantes	Número de postagens
Alegre	25	995
Cachoeiro	45	1986
Colatina	19	953
Linhares	5	328
Nova Venécia	50	2013
Santa Teresa	10	403
São Mateus	35	1369
Venda Nova	50	1020

Vila Velha	16	114
Vitória	8	95
TOTAL	263	9276

Fonte: Prolicen Educação Física CEFD/UFES. www.ef.neead.ufes.br

Por decisão da Coordenação do curso o conteúdo desta disciplina, após reorganização das atividades das disciplinas Ensino da Educação Física no Ensino Básico I e Educação e Inclusão, foram tratados, na Plataforma Moodle⁴⁴⁴, em uma dinâmica interdisciplinar. Os fóruns individuais responderam a necessidade de organização individual dos estudantes de realização das tarefas solicitadas e avaliadas em conjunto pelos professores das duas disciplinas. O Fórum Coletivo, por outro lado, foi o espaço do debate, do contraditório das discussões que antecipavam a realização das tarefas. Podemos perceber na tabela abaixo a participação dos estudantes nos fóruns coletivos.

Disciplina/ Módulo	Número de atividades	Número de postagens
EFEFEM I		
Grupo 1	1	535
Grupo 2	1	535
Grupo 3	1	425
Grupo 4	1	533
TOTAL	1	2018
EFEFEM II		
Grupo 1	5	190
Grupo 2	5	169
Grupo 3	5	151
Grupo 4	5	120
Grupo 5	5	199
Grupo 6	5	199
TOTAL	5	1028
EFEFEM III		
Grupo 1	6	191
Grupo 2	6	320

⁴⁴⁴ Apesar dos autores usarem o termo esporte pode-se considerar que os princípios apontados por eles podem valer para diferentes manifestações da cultura corporal.

Grupo 3	6	212
Grupo 4	6	287
Grupo 5	6	188
Grupo 6	6	259
TOTAL	12	1457

Fonte: Prolicen Educação Física CEFD/UFES. www.ef.neead.ufes.br

É importante perceber a mudança de dinâmica ocorrida entre o primeiro e o segundo e terceiro módulos. As disciplinas foram estruturadas no próprio fórum coletivo. Isto é, os fóruns individuais foram substituídos, na função de receber as postagens das tarefas individuais, pelos fóruns coletivos.

Esta mudança ocorreu muito mais em função da diminuição do número de tutores para o acompanhamento dos fóruns, fruto de reestruturação do Programa no Ministério da Educação, do que por questões pedagógicas, que, em nosso, entendimento foram prejudicadas considerando o número de postagens nos fóruns individuais e os debates ocorridos no fórum coletivo. Outra consequência desta mudança foi a redistribuição de municípios nos fóruns coletivos, agora em um total de seis, a saber:

- Grupo 1: Alegre e Vila Velha;
- Grupo 2: Cachoeiro do Itapemirim 1 e Nova Venécia 2;
- Grupo 3: Cachoeiro do Itapemirim 2 e Nova Venécia 1;
- Grupo 4: Colatina, Linhares, Santa Teresa e Vitória;
- Grupo 5: São Mateus 1 e Venda Nova do Imigrante 2;
- Grupo 6 São Mateus 2 e Venda Nova do Imigrante 1.

As questões relativas ao conteúdo, como já dissemos, foram tratadas a partir da produção de três fascículos que propunham aos estudantes: a) debates sobre as temáticas nas atividades presenciais semanais nos pólos; b) produção individual ou coletiva de textos; c) postagem individual ou coletiva de textos nos fóruns coletivos; e d) postagem de sínteses individuais nos fóruns individuais para avaliação dos textos produzidos. Outra estratégia foi a de propor a colagem dos textos, ora individuais e, ora coletivos em espaços próprios nos fascículos de forma a garantir a autoria, também, dos estudantes, pois tratava-se da produção de textos complementares aos fascículos. Foram postados na plataforma pelos professores alguns materiais extras como textos, Leis, Projetos de Leis, vídeos, etc. para complementação das atividades didáticas organizadas e realizadas semanalmente.

Passamos a descrever a composição do conteúdo dos fascículos e a resgatar, na plataforma, algumas postagens que consideramos pertinentes e elucidativas do processo ensino-aprendizado. Dessa forma, o primeiro fascículo tratou dos temas relativos:

1. *As relações entre a visão de mundo, sociedade e escola*: abordando temáticas sobre a sociedade que vivemos, a realidade na qual os professores e a escola estão inseridos e estimulando os alunos a fazerem reflexões, debates e produções escritas. Foi apresentado também um filme “A ilha das flores” que trata da realidade dos sujeitos que vivem à margem das condições mínimas de vida, sobrevivendo do que é jogado no lixão da cidade de Porto Alegre/RS. Com base na leitura do texto do fascículo, da assistência do filme e do diagnóstico da realidade foi solicitado aos estudantes a produção de um texto que comporia uma parte do fascículo, dando a cada um, a possibilidade de ter seu material didático único, com base em suas reflexões.

2. *O sujeito da/na escola*: a caracterização dos estudantes no decorrer da história e o projeto iluminista de Educação. Os conceitos de distinção de classe e a inserção do sujeito nesse contexto por meio de sua escolaridade, a intervenção estatal na escola, a análise das propostas de dois pensadores iluministas para educação: John Locke e Jean Jacques Rousseau, a contradição entre o direito à escola e a obrigação de ir à escola, reflexões sobre a divisão dos anos de ensino por meio das teorias de desenvolvimento motor e cognitivo (Piaget e Vygotsky), o discurso de convencimento da obrigatoriedade da educação escolar no Brasil. Foi também solicitado aos estudantes a leitura do fascículo, bem como, a pesquisa em sites e leitura de textos que sobre a vida de John Locke (Barrionuevo, 2005) e Rosseau (Silva, 2009).

A primeira disciplina/módulo, considerando apenas as postagens do fórum coletivo, permitiu aos estudantes um diálogo mais livre entre os pares. Os textos, neste fórum, tratavam da experiência de vida, das experiências docentes e, em alguns casos, dialogavam entre si misturando expectativas, crenças e as relações entre a sociedade que vivemos, a educação e a Educação Física conforme a solicitação das tarefas apresentadas no Mapa de Atividades:

Re: Em que sociedade vivemos?

por [XXXX](#) - quinta, 12 julho 2012, 08:22

Marcio li seu depoimento e fiquei pensando como a carga da escola é pesada, questões como a que vc colocou não se restringem ao cotidiano escolar são muito abrangentes, passam pela história do Brasil, pelo governo, pelo preconceito, pela desigualdade social, corrupção e chegam desembocando como o "Rio Amazonas" dentro da frágil escola, como podemos oferecer uma educação menos excludente se a sociedade real exclui o tempo todo e a escola tenta modificar as "regras" sociais. A sociedade é maior e muito mais cruel do que as forças da escola. Não vamos desistir, é claro, mas o processo de recuperação social é muito lento fazemos hoje para que no futuro nossos filhos possam talvez viver numa sociedade mais justa. Eu acredito na educação como o caminho para transformar a sociedade, mas não sou iludida com um milagre.

Havia certo temor de que a presença apenas destas discussões identificadas com o “senso comum” não os estimulasse aos estudos ou que faltasse profundidade aos conteúdos em debate. Foram necessárias várias intervenções de tutores para se compreender que o aprendizado dos conteúdos se dava pela incorporação de certas expressões, que combinadas com a linguagem coloquial própria das regiões, poderiam expressar a nova compreensão da realidade concreta. Aos poucos a linguagem acadêmica foi-se apresentando.

Re: Em que sociedade vivemos?

por XXXX- domingo, 8 abril 2012, 13:51

Caros tutores e colegas na sociedade em que viemos a escola não pode continuar a ser apenas um local de instrução, mas tem de ser também um local onde se personaliza, socializa e educa. Este papel não pertence somente à família. A Escola tem de ser um local de diálogo onde os jovens possam participar de uma forma empenhada e alegre no seu projeto educativo. Deste modo deixaremos de formar jovens passivos, conformados e sem opinião, para formarmos jovens participativos, ativos, com iniciativa e criatividade, com autonomia, dinâmicos e críticos.

É de se chamar a atenção para o conteúdo das postagens, pois apresentam forte crítica a realidade social e percebem na educação um instrumento importante para se concretizarem mudanças na sociedade, no entanto, ainda com uma consciência ingênua. (Saviani, 2003)

Na segunda disciplina foram tratados os temas:

1. *O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola*: o que é o PPP, como é construído, qual sua finalidade, quais os “atores” que participam de sua estruturação. Nesse tópico solicitamos que os estudantes refletissem sobre os objetivos educacionais gerais da escola, as diretrizes sobre o desenvolvimento de um plano de ensino e as regras quanto à organização e à administração da escola. Após a reflexão, foi solicitado que eles escrevessem sobre esses temas, debatessem no fórum coletivo e, a partir das discussões, elaborassem uma síntese para complementar seu fascículo no qual havia espaços vazios a serem preenchidos com os resultados dessas reflexões.
2. *Desafios da especificidade, disciplinaridade e interdisciplinaridade*: A partir do entendimento da importância do PPP na escola e do planejamento das aulas de educação física, foi proposto aos estudantes o estudo das justificativas que mantêm essa disciplina na escola. Para se entender sua importância foi discutida as diferenças entre a especificidade da educação física com relação a outras disciplinas e também os temas disciplinariedade e interdisciplinariedade.
3. *Educação Física com que objetivos?*: Seguindo com a educação física na escola tratamos das dimensões em que os temas escolhidos pelo professor (conteúdos a serem ensinados) podem ser abordados nas aulas. Para isso nos valemos dos conceitos de Coll (*apud* Darido, 2009), a saber, dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, bem como, das proposições do Grupo de trabalho da UFPE-UFSM (1991) que tratam o esporte⁴⁴⁵ como algo socialmente regulamentado; como algo a ser aprendido; como algo a ser assistido; como algo a ser refletido; como algo a ser modificado e como algo a ser demonstrado (no caso da Ginástica Geral e da Capoeira, etc.).
4. *Então ensinamos...*: Neste tópico abordamos a relevância dos conteúdos escolhidos para as aulas de educação física e sugerimos uma atividade na qual os alunos deveriam completar uma tabela com as possíveis dimensões de abordagem de alguns conteúdos da educação física.
5. *Metodologia*: Após tratar de algumas metodologias de ensino da educação física escolhemos duas metodologias que foram estudadas e definidas como referência para as abordagens nas aulas que são a crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992) e a de aulas abertas à experiência (Grupo de Trabalho da UFPE-UFSM, 1991).
6. *Avaliação*: com base no texto de Souza Júnior (2006) traçamos o histórico dos métodos avaliativos nas aulas de educação física no decorrer do século XX e apresentamos, com base nas metodologias de ensino

⁴⁴⁵ Secretaria da Saúde do Estado da Bahia

estudadas anteriormente, algumas possibilidades de avaliação do que é tratado nas aulas. Solicitamos que os estudantes expusessem aos demais colegas nos fóruns de discussão as avaliações nas aulas de educação física por quais passaram ao longo de sua vida escolar e debatessem as aproximações apresentadas no texto do fascículo.

É interessante demonstrar como, nas disciplinas/módulos que analisamos, os Mapas de Atividades serviram de referência para o desenvolvimento do conteúdo e, de certa forma um estímulo aos estudantes para revisitar os conteúdos das disciplinas anteriores e para ações que consideramos, nos limites da Educação à Distância, interdisciplinares. Como exemplo apresentamos abaixo a tarefa dos estudantes referente ao tópico 2, “Desafios da especificidade, disciplinaridade e interdisciplinaridade”:

- Ler o capítulo 2 (até página 18).

- Com base na leitura do capítulo 2, recupere a atividade solicitada na disciplina Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio I, que tratava da pesquisa e postagem de uma experiência exitosa na aula de Educação Física na escola. Estude sua experiência, poste-a no tópico 2 do fórum coletivo para compartilhá-la com os colegas e responda as seguintes perguntas:

a) A experiência apresentada possui alguma interdisciplinaridade? Se possui qual? Descreva-a.

b) Essa experiência dá ênfase à especificidade dos conteúdos que podem ser abordados na Educação Física Escolar? Explique como essa especificidade pode ou não ser apreendida.

- Acessar e participar do fórum individual

- Votar na plataforma escolha dos grupos para realização da atividade Wiki/Júri simulado (3 a 5 pessoas). (MORAES et al, 2012)

Em um primeiro momento os estudantes deveriam analisar um relato de experiência exitosa, em seguida, perceber como foi, de acordo com o seu planejamento no estágio, ou seria possível, ao manter a especificidade dos conteúdos da Educação Física, desenvolver atividades que, de forma interdisciplinar, pudessem relacionar-se com outras áreas do conhecimento. A postagem do estudante abaixo ilustra bem o resultado das atividades a partir do segundo módulo:

Re: Topico 2

por XXXXXx- quarta, 24 outubro 2012, 09:36

Através da pesquisa pude perceber que ao realizar nosso trabalho na escola devemos pensar em diversas possibilidades para inserir os conteúdos com o intuito de proporcionar o máximo de conhecimento aos nossos alunos. Nesta pesquisa, por exemplo, para trabalhar o Atletismo a professora adaptou o espaço, diversificou as atividades e assim conseguiu proporcionar aos alunos um grande aprendizado trabalhando o Atletismo não só como esportivização, mas trabalhando além de movimentações através do corpo, a possibilidade de adaptações de materiais, a questão da cooperação, as diferenças de ritmo e habilidades e também a questão ética dentro de atitudes realizadas dentro de um grupo.

No meu plano de estágio no segundo semestre estou também trabalhando com o Atletismo e para o desenvolvimento dos conteúdos precisei adaptar alguns materiais e também adaptar espaços, principalmente na parte do revezamento 4X100, pois o espaço não tinha 100 metros e para trabalhar o conteúdo precisei trabalhar utilizando a matemática, pois os espaços da passagem de bastão foram reduzidos e os alunos tinham

que estarem cientes disso, mas reforço ainda que isto não foi um empecilho para trabalhar o revezamento. Em relação aos conteúdos trabalhei ainda a interdisciplinariedade envolvendo a parte histórica desta modalidade.

Podemos perceber, em primeiro lugar, a limitação da intervenção à tarefa solicitada. A postagem, neste caso, aparece, inclusive em dois parágrafos, como que em resposta aos itens a) e b) da tarefa 2 do Mapa de Atividades. As intervenções a partir das experiências de vida e da docência não estão mais tão presentes, apareceram apenas nos casos em que são solicitações da própria tarefa. De outro lado, estão presentes os conteúdos específicos do capítulo estudado e as relações solicitadas. Podemos, desta forma, perceber que se trata de uma acomodação ao novo formato organizativo da plataforma e da distribuição de tutores, prejudicando o envolvimento subjetivo dos estudantes com o tema, no entanto é perfeitamente plausível reconhecer que há qualidade no desenvolvimento das atividades propostas:

Re: Tópicos 4

por [XXXXX](#) - domingo, 9 dezembro 2012, 17:31

Ao rememorar sobre as aulas de Educação Física nos meus tempos de infância e fazer a leitura do fascículo, pude comparar que na minha época a Educação Física era “estabelecida pelo Método Ginástico Francês”, somaram-se a esses a assiduidade e os indicadores que determinavam se os alunos tinham uma boa performance esportiva, dadas as influências do fenômeno esporte nas aulas de Educação Física Escolar. A partir dessas avaliações, as turmas eram divididas entre aqueles alunos que deveriam fazer as aulas “normais” de Educação Física e os que comporiam os grupos de treinamento esportivo. Isso contando que as aulas eram ministradas para turmas do mesmo sexo, não havendo mistura entre meninos e meninas”. Além de serem em contra turno com o horário da escola.

As notas eram dadas pelo técnico pela participação e o número de faltas. Outro ponto da avaliação era que para continuar no grupo “escolhido” para a prática do esporte, era necessário ter notas boas nas demais matérias.

Nessa época não tínhamos Educação Física nas séries iniciais, a partir da quinta série que vivenciamos as aulas. Hoje sei que não era uma forma justa de avaliação, mas graças ao olhar atento de minha professora que pude sair do casulo que me cercava e pude mostrar para as pessoas o potencial que tinha.

Esta postagem relacionada a item ao item 6 “Avaliação”, apresentado acima, permite perceber claramente que ao ser solicitada a experiência vivida na escola, neste caso como estudante, é rememorada e analisada fazendo a relação esperada/solicitada na tarefa do Mapa de Atividades. As postagens dos estudantes passam pelo crivo avaliativo dos “tutores presenciais” e “à distância” e em cada disciplina, são consideradas como Avaliação de Nível I, equivalente a 50% da nota da disciplina. A Avaliação de Nível II é realizada, geralmente, no sexto módulo da disciplina (sexta semana) através de um instrumento chamado Avaliação de Checagem de Conteúdos, de forma presencial e com questões “objetivas e/ou dissertativas sobre os temas estudados”. Havendo necessidade a Avaliação de Nível II pode ser recuperada ao final do módulo, geralmente na nona semana.

Por fim, o último fascículo tratou dos seguintes assuntos:

1. A Escola e a Educação Física Escolar: quais os papéis desempenhados e esperados?: No início dessa disciplina retomamos a discussão sobre a escola relacionando-a à educação física e estudando as ações

contra hegemônicas presentes no espaço escolar que sustentam uma educação física voltada para a autonomia dos estudantes.

2. Revisitando os Conceitos: o estudante além do olhar institucional: buscamos discutir os temas relacionados à juventude e o contexto dos jovens na sociedade atual. Solicitamos como tarefa que os estudantes trouxessem aos fóruns de discussão imagens (fotos, gravuras, etc.) que ilustrassem os jovens dos municípios onde vivem buscando estabelecer um diálogo entre a imagem apresentada e o texto lido por ele.

3. A Escola e as aulas: tratamos da ideia de aula tradicional e o contexto das aulas de educação física que diferem-se das demais devido suas particularidades como o espaço físico no qual ela se desenvolve, o contato com o próprio corpo e com o dos colegas e a ludicidade.

4. Pensar a escola para a Educação Física ou a Educação Física para a Escola: o sujeito no foco: tratamos da realidade na qual os estudantes estão inseridos e suas relações com o ambiente escolar. Como as experiências individuais podem ser levadas em conta nas aulas de educação física e como partir da realidade vivida pelos jovens para incentivar o aprendizado.

5. Repensando velhas proposições e traçando novas perspectivas: a partir do estudo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio buscamos discutir as proposições de ensino da educação física e da educação básica no sentido de cumprir as diretrizes educacionais propostas por esse documento.

6. A Escola como Espaço da Apropriação da Cultura Corporal Contemporânea: aprendizagem, interação, responsabilidades e autonomia: para finalizar tratamos de uma proposta que deveria ser discutida e refletida para o ensino da educação física na escola na qual se prevê sua abordagem transversal em conjunto com outras disciplinas (sem perder sua especificidade). Além disso, propõe-se a realização das aulas de educação física em momentos destinados à sua fruição, por exemplo, em um ou dois dias da semana o estudante iria para a escola para fazer aulas de educação física e artes, isso para potencializar o aprendizado dos conteúdos dessas disciplinas que diferem-se das demais na escola. Como tarefa solicitamos aos estudantes que elaborassem um quadro no qual relacionassem os temas transversais apresentados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, com os conteúdos da cultura corporal que são estudados na educação física escolar e propusessem ações que se relacionassem às dimensões de abordagem da educação física estudadas anteriormente.

Podemos sintetizar a terceira disciplina/módulo como a “construção de uma proposição inovadora”. A proposta inicial foi de problematizar as questões abordadas nas disciplinas/módulos iniciais tendo como foco quatro elementos centrais à construção de uma nova hegemonia: a) a função social da escola é formar para os valores da democracia; b) o protagonismo juvenil é essencial para a formação democrática e transformadora; c) o ambiente escolar precisa ser transformado para que os valores democráticos possam estar presentes; e d) a Educação Física, enquanto componente curricular singular, com conteúdos de fácil tratamento interdisciplinar, pode ser o fio condutor de um processo de transformação da cultura escolar com forte ênfase na formação, porque baseada no protagonismo da juventude, para a democracia.

Estimulados a repensar suas práticas a partir destes elementos centrais para a constituição de uma nova Educação Física, os estudantes deveriam tomar temáticas relacionadas aos interesses da juventude e

relacioná-los: “Apresente [...] temáticas gerais da juventude e sua relação com o conteúdo escolhido por você e que é específico da Educação Física no fórum coletivo e discuta com seus colegas como produziu essa relação.” (Moraes *et al*, 2013) O resultado foi, como já era de se esperar o atendimento ao que estava solicitado na tarefa. No entanto, é preciso destacar o conteúdo desenvolvido como neste exemplo:

Re: Tópico 6

por [xxxxxx](#) - domingo, 9 junho 2013, 16:13

Escola e relações étnicas: Conteúdo a ser trabalhado – Dança

Existem diferentes estilos de dança que representam suas culturas e etnias, assim sendo podemos levar esse conteúdo para sala de aula a fim de trabalhar as relações étnicas nas escolas.

Podemos iniciar uma aula apresentando fotos de diferentes estilos de dança fazendo os seguintes questionamentos: a) Quais destas danças vocês conhecem? b) Em quais partes do mundo elas são mais praticadas? c) Qual deve ser a origem e os motivos delas existirem?

A partir de então dividir a turma de em grupos, leva-los a pesquisarem sobre os estilos apresentados.

Em seguida cada grupo irá ensaiar o seu estilo e convidá-los a fazer uma apresentação para as demais turmas da escola.

As ideias do protagonismo juvenil, da mudança da relação entre o conhecimento e a escola e o uso do conteúdo para fortalecer os valores democráticos estão presentes nas proposições do trato do conteúdo específico da Educação Física pelos estudantes do curso. No entanto, o protagonismo do professor, isto é, a liderança acadêmica para constituir atividades interdisciplinares a partir do conhecimento específico que trata a Educação Física, principalmente com a disciplina Artes, como proposto no terceiro fascículo, não pareceu ser incorporado às preocupações dos estudantes.

Mesmo considerando os limites postos pela reorganização administrativa dos fóruns, em função da diminuição dos tutores, como já dissemos, estimularam uma acomodação dos estudantes a responderem exclusivamente o que lhes era proposto e, assim, avaliamos o processo de organização das disciplinas por módulos como pertinente, na medida em que estabeleceu ordem aos conteúdos sem sobreposição e necessário, na medida em que produziu um continuum da produção do conhecimento entre os estudantes criando inclusive a possibilidade de paulatinamente confrontarem os conhecimentos produzidos com sua própria realidade.

Considerações finais

De um modo geral a participação dos estudantes nas discussões propostas, tanto nos fóruns individuais, como coletivos necessitaram, na maioria dos casos, de um esforço em fazê-los refletir sobre as opiniões forjadas no senso comum com o intuito de sistematizá-las, remetendo-os aos saberes mais elaborados ou, conforme Snyders (1988) coloca-nos superando a cultura primeira com vistas a ampliar os horizontes para coisas, lugares e saberes que o aluno sem a mediação do educador não atingiria. Este trabalho requereu um grande esforço dos tutores, principalmente, após a reformulação dos parâmetros do curso implementados pelo Ministério da Educação.

Como nos cursos presenciais notamos que a participação e formação dos estudantes se dá mediante ao esforço pessoal e dedicação de cada um, pois, nesse caso, a mediação dos tutores não se diferiu em demasia nos diferentes grupos de participação nos fóruns, uma vez que sua formação ocorre de forma orquestrada e em sintonia com os objetivos do curso. Desse modo, em termos qualitativos a participação dos alunos do Prolicen mostrou-se heterogênea havendo aqueles que demonstraram uma grande capacidade em apreender os temas debatidos e outros, que cumpriram somente o que lhes era proposto de forma, por vezes, insatisfatória.

O nível de participação, portanto, em termos quantitativos não representa uma qualidade nos debates realizados, mas sim a busca de caminhos na construção de discussões profícuas mediadas pelos tutores e orientadas pelos professores especialistas das disciplinas. Essa construção mostrou-se árdua, pois requereu o esforço da escrita por parte de todos os envolvidos no processo. Nesse caso, sabemos que a síntese desejada nos textos produzidos pelos alunos dependem da boa mediação dos educadores envolvidos tanto na ação de leitura atenta, como na sugestão de reescrita. Esse fator foi objetivado e atingido em várias ocasiões. Entretanto, ainda falta-nos consolidar a experiência de ensino à distância, pois ela envolve, na maioria das ocasiões, a orientação de muitos alunos em um curto espaço de tempo. Essa orientação envolve a indicação de novas leituras e sugestões de incorporação de novas idéias ao material apresentado pelo aluno em um primeiro momento para que ele possa desenvolver aos poucos a capacidade de escrita e de crítica diante do que lê.

Referências:

- Barrionuevo, M. E. (2005). John Locke (1632-1704). Su vida, su obra y pensamiento. Revista Iberoamericana de Educación, 35, (07), 01-10.
- Brasil. República Federativa do Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: MEC/SEB.
- Coletivo de Autores. (1992). Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez.
- Darido, Suraya Cristina; Souza, Osmar Moreira Jr. (2009). Para ensinar educação física. Campinas: Papirus, Coleção Catálogo Geral.
- Freitas, Luiz Carlos de. (2003). Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna.
- González, Fernando Jaime; Fensterseifer, Paulo Evaldo. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da educação física escolar II. Cadernos de Formação RBCE, 1, (2), 10-21.
- Grupo de trabalho pedagógico UFPE-UFMS. (1991). Visão didática da Educação Física: Análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.
- Libâneo, José Carlos. (1999). *Didática*. 15ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ludke, M; André, M. (1986) Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Moraes, Antônio Carlos et al. (2013). Ensino da educação física no ensino fundamental e médio III. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.

- Moraes, Antônio Carlos et al. (2012). Ensino da educação física no ensino fundamental e médio I. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.
- Moraes, Antônio Carlos et al. (2011). Ensino da educação física no ensino fundamental e médio II. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.
- Sacristán, J. Gimeno; Perez Gómez, A. I. (2000). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: Sacristán, J. Gimeno; Perez Gómez, A. Compreender e transformar o ensino. (pp. 119-148). Porto Alegre: Armed.
- Saviani, Nereide. (2003). Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. 4ª ed. Campinas: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Silva, N. E. da. (2009). Princípios da pedagogia de Rousseau. REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG. 1, (2), 02-09.
- Snyders, G. (1988) A alegria na escola. São Paulo, Manole.
- Souza Júnior, Marcílio. (2006). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In: LORENZINI, Ana Rita; Tavares, Marcelo (Org.). Prática pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares. (pp. 140-166). Recife: Edupe.

A incorporação do ensino a distância ao processo de trabalho do Sistema Único de Saúde na Bahia (Brasil)

Marcele Carneiro Paim⁴⁴⁶

Resumo

Na Bahia, a partir de 2007, foi desencadeado um processo de modernização voltado para gestão de pessoas, buscando promover a democratização do ensino-aprendizagem aos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS), dispersos no seu extenso território. Através da EAD e das Tecnologias de Informação e Comunicação, almejou-se a capilarização da educação permanente em saúde (EPS) para trabalhadores e, para isso, no âmbito da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia (SESAB), o papel do Projeto EAD/SUS-BA foi considerado estratégico para a gestão da produção de conhecimentos, de formação de docentes EAD, de processos de qualificação de pessoas e de reorganização da atenção à saúde. Dessa forma, no universo da gestão do trabalho, que vem sendo apontada como um dos aspectos fundamentais para a consolidação do SUS, tem-se como objeto de investigação a experiência da implantação de um projeto de EAD em uma secretaria de Estado. O estudo tem como objetivo analisar o processo de formulação e implementação do projeto na SESAB, no período de 2007 a 2010, partindo do pressuposto de que a EAD pode atuar como inovação tecnológica capaz de influir na mudança organizacional. A opção teórico-metodológica considerou a EAD como uma estratégia da Política de EPS, sob a perspectiva do ciclo das políticas públicas em saúde, investigando a ação pública, seus determinantes, finalidades, processos e conseqüências. O desenho da investigação recorre a um estudo de caso, uma pesquisa qualitativa com a utilização de técnicas de entrevista individual e análise documental. Entre os resultados encontrados, destacam-se a confluência de fatores configurados no contexto político-institucional favoráveis ao processo de formulação do projeto. Vale destacar a tendência no âmbito federal para a inclusão da EAD como estratégia de educação; a relevância da formação de docentes EAD para atuação nos cursos para trabalhadores do Sistema Único de Saúde; as dificuldades no estabelecimento de parcerias que, embora condição vital para implementação do projeto, constitui-se em gerador potencial de conflitos; e problemas decorrentes da escassez de recursos humanos e financeiros. Sobre aspectos quantitativos, registrou-se a participação de 4150 pessoas nos processos educativos com EAD no período. Conclui-se com uma reflexão sobre o papel da EAD e tecnologias de informação e comunicação mediando projetos estratégicos de educação permanente, tendo a relação entre trabalho e educação como foco de reorganização da atenção à saúde.

Palavras-chave: Educação Permanente em Saúde. Educação a Distância. Docentes EAD. Tecnologias de Informação e Comunicação. Formação de Recursos Humanos em Saúde. Política de Saúde. Sistema Único de Saúde.

⁴⁴⁶ Este estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa realizada pela autora para sua dissertação de mestrado, intitulada “A Incorporação do Ensino a Distância aos processos de Educação Permanente para trabalhadores do SUS na Bahia”, defendida em 15/04/2011 no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Saúde Coletiva (ISC), da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Saúde Comunitária, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carmen Fontes Teixeira. O presente artigo faz um recorte para análise dos “efeitos” produzidos pela incorporação da tecnologia na instituição SESAB, no período estudado.

Introdução

No Brasil, o processo de construção do Sistema Único de Saúde (SUS), baseado nos princípios da universalidade, integralidade e equidade, tem contemplado a preocupação com mudanças nas práticas de saúde, na formação e qualificação dos seus trabalhadores. Os artigos 196, 197, 198 e 200 da atual Constituição Brasileira definem a saúde como direito do cidadão e dever do Estado, apresentam uma nova organização dos serviços de saúde e colocam o ordenamento da formação de recursos humanos para a área da saúde como competência do SUS (BRASIL, 1988).

A Lei Orgânica da Saúde (LOS - lei 8.080 de 19/09/1990) define em seu artigo 27, que “a política e recursos humanos na área da saúde será formalizada e executada, articuladamente, pelas diferentes esferas de governo, em cumprimento dos seguintes objetivos: organizar um sistema de formação de recursos humanos em todos os níveis de ensino, inclusive pós-graduação, e elaborar programas de permanente aperfeiçoamento de pessoal.”

Nessa perspectiva, as reflexões acerca de alternativas para os processos de qualificação e articulação de educação e trabalho ganham relevância na problemática dos recursos humanos em saúde. Para Paim (1994), “Pensar o tema recursos humanos em saúde (RHS) no estágio atual de desenvolvimento da organização social dos serviços de saúde no Brasil exige não apenas o refinamento das ferramentas conceituais, teóricas e metodológicas para a apreensão dessa dimensão da realidade mas, sobretudo, a capacidade de análise para identificar, além de problemas, oportunidades e a criatividade estratégica para construir saídas políticas numa arena constituída por constelação de obstáculos.”

Fontoura (1996) sinaliza a importância da busca por uma formação de uma mão-de-obra qualificada que apresente um perfil adequado para a reformulação das estruturas e das práticas de saúde e tome como base o perfil epidemiológico, as necessidades da população e a crítica ao processo de trabalho que já não atende as atuais necessidades dos trabalhadores e dos serviços.

Nesse sentido, a valorização do trabalho no Sistema Único de Saúde vem sendo identificada como um instrumento essencial para a atenção à saúde e a criação de vínculo dos trabalhadores com a população e os serviços de saúde pública. A gestão do trabalho tem sido destacada como um dos aspectos fundamentais para a consolidação do SUS e foi reverenciada pela aprovação da Política Nacional para a Gestão do Trabalho e a Educação no SUS (NOB/RH-SUS) por meio da resolução n. 330, de 04 de novembro de 2004. Essa resolução coloca a educação permanente (EP) para o processo de trabalho no SUS como uma das suas orientações (BRASIL, 2005).

No âmbito da Saúde Coletiva, a educação em saúde vem sendo discutida como um processo de formação ao longo da vida profissional, alimentando-se das inovações tecnológicas e da recriação das práticas, cujos conteúdos próprios seriam também gerados por esse processo contínuo. Ou seja, há a concepção de que o processo educacional se dá de forma gradual e permanente (PAIM, 1992).

A Educação Permanente (EP) é compreendida por alguns autores como um instrumento pedagógico da transformação do trabalho e do desenvolvimento permanente dos trabalhadores a nível individual e coletivo, com vistas à melhoria da qualidade do serviço de saúde oferecido à população. Dessa forma, a instituição de saúde, como espaço social, é também lugar de trabalho e de educação (HADDAD et al., 1994).

A expressão *Educação Permanente em Saúde* (EPS) tem como alicerce o conceito de aprendizagem significativa¹, podendo ser compreendida como aprendizagem-trabalho, que acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. As realidades distintas, experiências dos sujeitos e problemas enfrentados constituem-se ponto de partida nesse modelo de aprendizagem. A EPS conquistou o estatuto de política pública na área da saúde e é admitida como vertente pedagógica (CECCIM, 2005).

Para Sampaio e Veloso (2009), a possibilidade de conformar a rede pública de saúde como uma legítima rede de ensino-aprendizagem na esfera do trabalho no SUS é uma potencialidade da EAD. Nesse sentido, pensar a EAD como possibilidade de integração de sujeitos através da formação de redes virtuais de educação em saúde significa situar a educação a distância na estratégia de Educação Permanente em Saúde. Essas redes ultrapassam distâncias físicas e temporais, estabelecendo novas formas de interação e criando um novo ambiente de aprendizagem, onde o conhecimento é construído coletivamente (PAIM; GUIMARÃES, 2009).

Na Bahia, a partir de 2007, foi desencadeado um processo de modernização voltado para gestão de pessoas, buscando promover a democratização do ensino-aprendizagem aos trabalhadores do SUS dispersos no extenso território desse estado, que possui 417 municípios. Através da EAD, almejou-se a capilarização da EPS para os trabalhadores da Saúde e, para isso, a Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (SESAB), através da Superintendência de Recursos Humanos em Saúde (SUPERH), Escola Estadual de Saúde Pública Francisco Peixoto de Magalhães Netto (EESP), Escola de Formação Técnica em Saúde Professor Jorge Novis (EFTS) e outras unidades e instituições parceiras passaram a desenvolver o Projeto EAD/SUS-BA.

A dimensão geográfica do estado, a existência de uma grande quantidade de trabalhadores e gestores, a diversidade de processos de trabalho que demandam qualificação, exigem criatividade e investimentos em estratégias pedagógicas que possam ter um alcance maior do que as formas tradicionais dos cursos presenciais. Logo, no âmbito da SESAB, o papel do Projeto EAD/SUS-BA foi considerado estratégico para a gestão da produção de conhecimentos, de processos de qualificação de pessoas e de reorganização da atenção à saúde no Estado da Bahia.

Com o objetivo de analisar o processo de formulação e implementação do projeto na SESAB, no período de 2007 a 2010, partindo do pressuposto de que a EAD pode atuar como inovação tecnológica capaz de influir na mudança organizacional, investiga-se a EAD como alternativa integradora do processo de educação permanente em saúde para trabalhadores de saúde através de um recorte para o “impacto”, ou melhor, os “efeitos” produzidos nas práticas de educação em saúde das escolas e na instituição SESAB como um todo.

Aspectos Metodológicos

O desenho da investigação recorre a um estudo de caso, uma pesquisa qualitativa com a utilização de técnicas de entrevista individual e análise documental. Como se depreende da revisão de literatura sobre esse tipo de desenho, admite-se que o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos, principalmente quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p.19).

Não obstante apresentar limitações quanto às possibilidades de generalização dos resultados obtidos, essa estratégia de pesquisa permite realizar uma análise em profundidade de uma instituição concreta em um contexto específico, esperando-se contribuir para o conhecimento não só da dinâmica institucional, senão dos desafios a serem enfrentados no processo de implementação da política de EPS no SUS-BA.

Os procedimentos de produção de dados consistiram no levantamento, leitura e análise de documentos e na realização de entrevistas com informantes-chave, gestores da SESAB, integrantes da equipe técnica da SESAB e instituições parceiras que participaram direta ou indiretamente do processo de concepção, formulação e/ou implementação do Projeto EAD/SUS-BA. Dessa forma, foram utilizadas como fontes de evidência, a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com informantes-chaves. Cabe destacar que foram também observados os materiais utilizados, produtos e ambiente virtual de aprendizagem dos cursos EAD desenvolvidos pela instituição, através de visitas ao *moodle*.

A escolha do período 2007 - 2010 para a análise do desenvolvimento do Projeto EAD/SUS-BA na Secretaria de Saúde do Estado da Bahia foi influenciada pela formulação e discussão do documento da Política Estadual de Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde - SUS/BA (PGTES) realizadas na gestão do Secretário de Saúde Dr. Jorge José Santos Pereira Solla. Tal documento assume a modalidade do ensino a distância como alternativa de EPS para os trabalhadores do SUS e legitima as iniciativas do Projeto EAD/SUS-BA.

No que tange à implementação, realizou-se um balanço do processo a partir de uma ordem cronológica das atividades que foram propostas e realizadas, bem como buscou-se identificar as facilidades e dificuldades enfrentadas, as quais foram apontadas pelos documentos revisados e pelos atores entrevistados.

Dessa forma, a opção teórico-metodológica considerou a EAD como uma estratégia da Política de EPS, sob a perspectiva do ciclo das políticas públicas em saúde, investigando a ação pública, seus determinantes, finalidades, processos e conseqüências.

Neste estudo⁴⁴⁷ será apresentado o “impacto”, ou melhor, os “efeitos” produzidos pela incorporação da tecnologia de EAD nas práticas de educação em saúde das escolas e na instituição SESAB como um todo. Ainda que não se tenha realizado uma pesquisa avaliativa, é possível pensar em resgatar, da experiência dos atores, informações acerca da eventual repercussão que o uso dessa estratégia teria produzido na instituição e refletir sobre o papel da tecnologia mediando ações de educação permanente, tendo a relação entre trabalho e educação como foco de reorganização da atenção à saúde.

Resultados

Confluência de Fatores

A investigação revelou que houve uma confluência de fatores configurados no contexto político-institucional da Superintendência de Recursos Humanos na SESAB favoráveis ao processo de formulação do Projeto EAD SUS-BA, a começar por questões atinentes à problemática existente em termos de recursos humanos, tais como demandas por inclusão de um maior número de trabalhadores aos processos de educação, ampliação e descentralização da oferta de cursos.

⁴⁴⁷ Centro Universitário UNIVATES

No início do período estudado, que corresponde ao começo da gestão, foi realizado um diagnóstico acerca das questões de recursos humanos no estado da Bahia, que apontava para a existência de uma demanda historicamente reprimida por educação permanente, entendida como dimensão estratégica para a construção do modelo técnico-assistencial desejado e, ao mesmo tempo, a baixa capacidade do governo para promover essa educação (BAHIA, 2007).

Observa-se, portanto, que essa análise da situação existente no SUS/Bahia, fundamentava-se no debate contemporâneo sobre a importância das ações de EPS. Nessa direção, os problemas identificados no diagnóstico realizado foram selecionados e priorizados para ingressar na Agenda Estratégica da SESAB em 2007.

No período investigado, porém, a reflexão acerca das possibilidades de utilização da educação a distância em consonância com a concepção de educação permanente, como ferramenta para atender a demanda de capacitação de profissionais de saúde, encontrou condições para se desenvolver, gerando um processo de articulação de vários órgãos que se comprometeram com a construção coletiva do projeto.

Nessa perspectiva, os resultados obtidos com o presente estudo permitiram identificar alguns possíveis determinantes do processo de incorporação da EAD no âmbito da PEP da SESAB, a exemplo da existência de um projeto institucional voltado à incorporação das tecnologias de EAD nos processos de educação permanente para profissionais de saúde; bem como o início de uma nova gestão que tinha como proposta de governo priorizar a saúde e pretendia articular estratégias de educação permanente em torno de uma política estadual de educação em saúde.

Os resultados da pesquisa demonstraram, também, que a disseminação da cultura EAD no âmbito da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia foi gradativamente alcançando um lugar nas mais diversas pautas e agendas institucionais naquela gestão.

Vale também ressaltar a tendência no âmbito federal para a inclusão da EAD como estratégia de educação, pois além de fatores internos ao ambiente da SESAB, é importante registrar que as discussões nacionais no âmbito da Educação Permanente e, mais especificamente, da Educação a Distância na área da saúde apontam para um processo acelerado de difusão e incorporação de novas tecnologias educacionais. Tem-se, portanto, um reflexo do avanço tecnológico na área de Educação, que vem produzindo mudanças nas instituições historicamente responsáveis pela formação de recursos humanos em saúde, a exemplo das universidades e da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP).

Entre as mobilizações nacionais em torno de iniciativas de EAD para saúde, a experiência da ENSP com a realização do Curso Nacional de Qualificação dos Gestores do SUS (CNQGS), em nível de aperfeiçoamento, merece destaque. Esse curso contemplou as 27 (vinte e sete) unidades federativas brasileiras e foi promovido pela ENSP, em parceria com a Rede de Escolas de Saúde Pública e outras instâncias formadoras em cada estado. Esse curso estava inserido no Programa Nacional de Desenvolvimento Gerencial no SUS, contemplado na dimensão de qualificação de quadros de gestores da política nacional de saúde, do Programa Mais Saúde: direito de todos - 2008/2011 e articulado com o Plano Regional de Educação Permanente do Pacto de Gestão do Ministério da Saúde.

O estudo identificou diversas iniciativas acerca da utilização da EAD pelo Ministério da Saúde, a exemplo da Universidade Aberta do SUS (UNASUS-Brasil) e Projeto Telessaúde, reforçando, portanto, a existência de uma tendência da inclusão do ensino a distância como estratégia de educação no âmbito federal.

A EAD na SESAB

Sobre aspectos quantitativos, registrou-se a participação de 4150 (quatro mil e cento e cinquenta) pessoas nos processos educativos com EAD no período estudado. Vale ressaltar que, nesse período, aproximadamente 1500 (mil e quinhentos) alunos participaram de cursos de especialização promovidos pela EESP/SESAB que utilizaram recursos do ensino a distância.

No que diz respeito à formação de docentes EAD, a investigação identificou aspectos relevantes para o desenvolvimento de cursos através do Projeto EAD SUS/BA e a implementação do mesmo. Apostou-se na formação de profissionais de saúde para atividades de docência EAD, tutoria e mediação de aprendizagem de processos pedagógicos em EAD. Ressalta-se o objetivo de utilizar o ensino a distância como estratégia de envolver o ensino e o serviço, tendo o trabalho como princípio pedagógico, envolvimento dos profissionais de saúde na busca pelo comprometimento, qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Através das novas tecnologias de informação e comunicação, o acesso à informação e a quantidade de novos conhecimentos que invadem o cotidiano do profissional de Saúde aumenta a cada dia, de forma muito rápida. Este profissional tem uma formação técnica específica, atua em um campo em que o conhecimento se prolifera de forma veloz, precisa acompanhar as inovações da área e realizar troca de experiências. Trata-se do domínio de um conteúdo muito específico e da incorporação de conhecimentos de educação ao seu processo de trabalho.

Entre as iniciativas de qualificação de profissionais de saúde para desenvolvimento de atividades pedagógicas em EAD, realizados através do Projeto EAD SUS/BA, vale destacar o Curso de Formação de Professores- Mediadores e Autores para a EAD. Ministrado em julho de 2008, esse curso buscou organizar a oferta de formação dos trabalhadores da Saúde para atuação como docentes em EAD ou para a realização de atividades de tutoria ou mediação dos processos de aprendizagem nessa modalidade. O desenho desse curso compreendeu três etapas, cada uma iniciada por um momento presencial.

Desse modo, os participantes do curso puderam optar pela certificação como “Professor-Mediador”, cumprindo carga horária de 20 (vinte) horas ou pela certificação de “Professor-autor”, cumprindo a carga horária de 40 (quarenta) horas correspondente à segunda e terceira etapas de formação (PAIM; GUIMARÃES, 2009). Cabe destacar que esse curso foi ofertado para os técnicos das duas escolas (EESP e EFTS), com o objetivo de qualificar para EAD os profissionais que estavam diretamente envolvidos com processos de educação permanente.

O estudo demonstrou que os cursos desenvolvidos pela SESAB que utilizaram recursos EAD, favoreceram as iniciativas para criar uma rede de educação permanente no estado, na medida em que possibilitaram um maior número de atores envolvido nos processos educativos nas redes virtuais, assim como o contato regular com apoiadores institucionais das áreas técnicas e exerceram papel de mediação no ambiente virtual de aprendizagem. Esse contato regular aconteceu através dos cursos de especialização porque os objetos da prática de gestão eram também os objetos de desenvolvimento de aprendizagem dentro dos cursos, através da utilização de metodologias ativas, tais como aprendizagem significativa e problematização. Esses cursos utilizavam o trabalho como princípio educativo e, por meio dos recursos EAD, era possível dar continuidade às discussões nos momentos de dispersão.

O estudo sugere que o crescimento registrado do número de usuários no ambiente virtual de aprendizagem, a formação de docentes EAD, tutores/mediadores de aprendizagem que eram profissionais da SESAB refletiram um processo vivo de aprendizagem que permitiu a vivência da EAD na instituição.

O estudo permitiu a sistematização de um panorama da utilização do ambiente virtual de aprendizagem na SESAB, a partir do quantitativo de cursos de especialização realizados pela EESP/SUPERH/SESAB no período de 2007 a 2010 conforme demonstrado no Quadro 01. Vale ressaltar que todos os cursos de especialização desenvolvidos pela EESP neste período utilizaram o componente EAD como parte da sua metodologia. (PAIM, 2011)

Quadro 01 – Cursos de Especialização 2007-2010

ANO	CURSO	AVA/ SERVIDOR	Nº. ALUNOS	TOTAL
2007	Curso de Especialização em Saúde da Família com Ênfase na Coordenação e Gerenciamento nos Processos de Trabalho (EEUFBA/EESP)	Moodle/IAT - SEC	154	154
2008	Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal na Área de Saúde (EFTS/EESP)	Moodle/SESAB - PRODEB	54	335
	Curso de Especialização em Saúde Coletiva com ênfase em Gestão Municipal de Saúde (ISC/EESP)	Moodle/Net-Escola de Saúde Coletiva - UFBA	156	
	Curso de Especialização em Gestão Hospitalar para o SUS-BA FAUFBA/EESP	Moodle/SESAB - PRODEB	125	
2009	II Curso de Especialização em Saúde da Família Ênfase Implantação das Linhas de Cuidado	Moodle/SESAB - PRODEB	450 (gestores + profissionais de saúde)	668
	Curso de Especialização em Gestão Regionalizada para o SUS	Moodle/SESAB - PRODEB	218	
2010	Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde – SESAB	Moodle/SESAB - PRODEB	240	343
	Curso de Especialização em Gestão de Sistemas de Saúde para Auditores do SUS-Ba	Moodle/SESAB - PRODEB	103	
TOTAL		1.500		

Fonte: Paim, 2011.

A expansão do número de usuários do sistema *moodle* na SESAB é outro ponto que merece destaque. Ao comparar os registros do EAD SUS-BA, dos anos de 2008 (inauguração da plataforma *moodle* SESAB) e 2010, tem-se o registro inicial de um número aproximado de 400 (quatrocentos) usuários em 2008 e atingiu-se um total de 4150 (quatro mil cento e cinquenta) em 2010 a partir da análise das atividades do AVA

realizada em setembro do mesmo ano. (Quadro 02) Foi registrada uma média de 18.000 (dezoito mil) acessos semanais (Quadro 03), de abril a setembro de 2010, o que representa um avanço em termos de utilização do ambiente virtual como espaço de interação e aprendizado. (PAIM, 2011)

Quadro 02 - Plataforma Moodle EAD/SUS-BA: número de usuários

PERÍODO	NÚMERO TOTAL DE USUÁRIOS REGISTRADOS	USUÁRIOS ATIVOS EM 2010
2007 a 2010	4.150	2.190

Fonte: Paim, 2011

Quadro 03 - Caracterização do acesso semanal na plataforma Moodle EAD/SUS-BA

TIPO DE ACESSO	MÉDIA DE ACESSOS SEMANAIS	MENOR REGISTRO DE ACESSOS SEMANAIS	MAIOR REGISTRO DE ACESSOS SEMANAIS
Geral *	18.000	9.493	22.486
Individual**	-	953	3.115

Fonte: Paim, 2011.

* O acesso geral corresponde à quantidade de vezes que os usuários registrados acessam a plataforma semanalmente, dessa forma, são contabilizados todas as vezes que um usuário acessa o *moodle*.

** O acesso individual, só contabiliza uma vez por semana o acesso de cada usuário. Ou seja, mesmo que ele use o *moodle* 3x por semana para realizar suas atividades, só é contabilizado um único acesso.

Quanto às dificuldades encontradas, pode-se citar como potencial gerador de conflitos o estabelecimento de parcerias para operacionalização do projeto EAD SUS-BA, uma vez que geraram relações de dependência entre a articulação intra e interinstitucional, a infra-estrutura tecnológica e a qualificação de técnicos para condução dos processos de educação permanente. Dessa maneira, embora condição vital para implementação do projeto, as parcerias exigiram o exercício da gestão compartilhada, caracterizada pela dependência mútua, visto que nenhum ator ou setor detém o controle dos recursos e do processo em sua totalidade. Tais processos implicam potenciais conflitos, pressões e confrontações constantes e, por essa razão, estavam sempre em situação de risco de não se concretizarem.

O estudo apontou também para dificuldades originadas de problemas decorrentes da escassez de recursos humanos e financeiros. Apesar das ações de educação, particularmente, ações de EAD terem sido consideradas prioridade no projeto de governo, a prévia definição de recursos financeiros não foi assegurada e não houve garantia de recursos humanos qualificados para incorporação desta tecnologia na SESAB, diante da quantidade de atividades que o crescimento da oferta de cursos exigia.

Conclusões

O estudo mostrou que a incorporação da EAD aos processos de educação promovidos pela SESAB trouxe mudanças que contribuíram para a formação de um trabalhador de saúde que compreenda a aprendizagem como um processo durante toda a sua vida, um profissional que, segundo as exigências da Educação para o Século XXI, saiba “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”, e que, assim, possa participar das constantes transformações da sociedade e se adaptar a elas (DELORS, 2000).

Nesse sentido, cabe destacar que a qualificação de profissionais de saúde, assim como a formação de docentes EAD realizadas, através do Projeto EAD SUS/BA, no período estudado, demandaram, ao lado da qualificação técnica, o fortalecimento do compromisso político com os princípios e diretrizes do SUS.

Dessa maneira, ao pensar a EAD como dispositivo de integração de sujeitos através da formação de redes virtuais de educação em Saúde, percebeu-se que o Projeto EAD SUS/BA contribuiu para inserir os profissionais de saúde na docência em EAD e estabelecimento de redes de educação, assim como estímulo à inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano desses profissionais. Essas novas formas de interação, no âmbito da SESAB, criaram a possibilidade de construção de novos espaços de aprendizagem e construção coletiva de conhecimentos e, conseqüentemente, surgimento de mudanças na cultura organizacional.

Conclui-se com uma reflexão sobre o papel da EAD e tecnologias de informação e comunicação mediando projetos estratégicos de educação permanente, tendo a relação entre trabalho e educação como foco de reorganização da atenção à saúde, uma vez que o fortalecimento do Sistema Único de Saúde no Brasil, mediante melhorias e mudanças nas práticas de saúde, está relacionado com transformações na formação e qualificação de seus trabalhadores.

Logo, na Bahia, a incorporação do ensino a distância ao processo de trabalho do Sistema Único de Saúde, através do desenvolvimento do Projeto EAD/SUS–BA pode ser apontada como uma experiência potencialmente inovadora no contexto da SESAB, podendo contribuir com outras instituições em uma área de suma importância para o SUS: gestão do trabalho e formação de seus trabalhadores.

Referências

- BAHIA. Secretaria da Saúde. Superintendência de Recursos Humanos da Saúde -SUPERH. Escola Estadual de Saúde Pública - EESP. *Projeto EAD/SUS/BA: incorporação da modalidade de ensino a distância ao processo de educação permanente para profissionais do sistema único de saúde do Estado da Bahia*. Salvador: SESAB, 2007.
- BAHIA. Secretaria da Saúde. Superintendência de Recursos Humanos da Saúde -SUPERH. Escola Estadual de Saúde Pública – EESP. *Nota técnica sobre a abertura do Curso Nacional de Qualificação para Gestores do SuS I*. Salvador: SESAB/EESP, 2008.
- BRASIL. Republica Federativa. *Constituição Federal*. Brasília: Senado, 1988.

- BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 20 de set. 1990. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Princípios e diretrizes para a gestão de trabalho no SUS (NOB/RH-SUS)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 98p. (Série Cadernos Técnicos – CNS).
- CECCIM, R.B. Educação permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. *Interface*, v.9 n.16, set.-fev. 2005.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª. ed. São Paulo: Cortez; 2000.
- FONTOURA, M. S. *Trabalho como princípio educativo e sua relação com a implementação do SUS*. Salvador, 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- HADDAD, Q. J.; ROSCHKE, M. A. C.; DAVINI, M. A. (Eds.). *Educación permanente de personal de salud*. Washington DC: OPS, 1994. (Serie Desarrollo de Recursos Humanos en Salud).
- PAIM, J S; NUNES, TCM. Contribuições para um Programa de Educação Continuada em Saúde Coletiva. *Cad. Saúde Pública* 1992; 8 (3): 262-9.
- PAIM, J. S. *Recursos humanos em saúde no Brasil: problemas crônicos e desafios agudos*. São Paulo: USP, 1994.
- PAIM, M. C.; GUIMARÃES, J. M. Importância da formação de docentes em EAD no processo de educação permanente para trabalhadores do SUS. *Rev. Baiana de Saúde Pública*, v.33, n.1, p.94-103, jan.-mar, 2009.
- PAIM, M. C. *A Incorporação do Ensino a Distância aos processos de Educação Permanente para trabalhadores do SUS na Bahia*. Salvador, 2011. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia.
- SAMPAIO, V.; VELOSO, R. Sistemas de educação a distância: subsídio para a construção do modelo de gestão desta modalidade de ensino no contexto da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia. *Rev. Baiana de Saúde Pública*, v.33, n.1, p.86-93, jan.-mar., 2009.
- YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação auxiliando na melhoria das práticas pedagógicas de professores de Ciências Exatas: Um estudo de caso

Silvana Neumann Martins⁴⁴⁸, Débora Valim Sinay Neves⁴⁴⁹, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt⁴⁵⁰

Resumo

A Educação a Distância (EaD) exige dos educadores uma reflexão ampla e integrada, que os leve a repensar conceitos de educação e tecnologia. Nessa perspectiva, este trabalho se constitui em um estudo de caso com abordagem qualiquantitativa, cuja questão norteadora é investigar como o curso Especialização em Formação Continuada em Mídias na Educação (EFCME), ofertado na modalidade EaD, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pode contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores da rede pública de educação básica do estado da Bahia, na área de Ciências Exatas. O presente estudo tem como objetivo geral averiguar as potencialidades da EaD para a formação de professores na área de Ciências Exatas, a fim de perceber se esses profissionais têm ressignificado suas práticas pedagógicas ao utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta de ensino e de aprendizagem. Os sujeitos participantes são 20 professores da área de Ciências Exatas e que estão cursando a EFCME. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado e de um fórum de discussão *online*, ambos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A análise dos dados foi realizada com o amparo teórico da Análise de Conteúdo e por meio da metodologia da Análise Textual, e as narrativas dos participantes foram categorizadas em tópicos centrais. Para contribuir significativamente com a pesquisa nesta área, também foi feita uma revisão bibliográfica para trazer à reflexão assuntos, como EaD e suas potencialidades; EaD no Brasil e na Bahia; formação continuada de professores; EaD na formação continuada de professores e a formação docente por meio de um AVA. No decorrer do estudo, foram realizadas três intervenções: a primeira ocorreu durante a realização do fórum de discussão *online*; a segunda se deu na promoção de um espaço *online* de socialização de práticas pedagógicas, com uso das TICs na área de Ciências Exatas. A terceira intervenção ocorreu com a produção de um vídeo sobre a utilização do *software* matemático Geogebra 4.0, disponibilizado no AVA do Curso de Especialização. Evidenciou-se, nas postagens do fórum de discussão *online*, que os professores cursistas, participantes da pesquisa, ressignificaram suas práticas pedagógicas com o uso das TICs como ferramenta de ensino e de aprendizagem na área de Ciências Exatas. Esta ressignificação pode ser percebida nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas salas de aula, as quais foram socializadas no repositório criado no *site* da UESB, favorecendo um ensino e uma aprendizagem mais motivadores, criativos e significativos para os alunos. Ficou evidente, pelas colocações dos sujeitos da pesquisa, que a abertura de novos horizontes e de novos caminhos metodológicos para a educação básica poderá contribuir, de forma efetiva, para ações da UESB e de outras universidades interessadas em potencializar as práticas docentes na modalidade de EaD, com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

⁴⁴⁸ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

⁴⁴⁹ Centro Universitário UNIVATES

⁴⁵⁰ Universidade do Estado do Amazonas

Palavras-Chave: Educação a Distância. Tecnologias de Informação e Comunicação. Professores de Ciências Exatas. Práticas Pedagógicas. Aprendizagem.

Introdução

A nova ordem econômica global e o desenvolvimento tecnológico redimensionam as formas de pensar e trazem para discussão novas práticas pedagógicas e suas relações com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). É importante salientar que o sucesso nas diversas esferas da sociedade, dependerá do domínio e da habilidade na área de informática. Assim, as escolas se deparam com o desafio de qualificar seus estudantes para o uso das tecnologias disponíveis, com habilidade e competência, promovendo uma educação de melhor qualidade.

No contexto das sociedades contemporâneas, a Educação a Distância (EaD) surge como uma modalidade de educação com possibilidade de auxiliar no desenvolvimento de conquistas educacionais atuais e nas novas formas de ver o mundo e de aprender. A EaD traz aspectos positivos no contexto educacional como aprendizagem em sentido abrangente, democratização de oportunidades educacionais, bem como, instrumento de emancipação do indivíduo no contexto social. Também, propicia a produção de conhecimento individual e coletivo, colaborativo, favorecido pelos ambientes digitais e interativos de aprendizagem.

Para servir a este mercado em expansão, observa-se o crescente desenvolvimento de *softwares* e tecnologias de rede, criados ou adaptados. Segundo Lévy (1996), o suporte digital permite novos tipos de leituras (e de escritas) coletivas de um texto preciso e a navegação em vastas redes digitais, em que um grande número de pessoas trabalha colaborativamente. Ainda de acordo com Lévy (1998), a mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, o conhecimento e a imaginação inventiva.

Dessa forma, a EaD tem provocado inúmeras discussões no âmbito acadêmico e na mídia em geral, o que demonstra o interesse social nessa área. Vários cursos a distância são criados e difundidos, tanto de graduação como de pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento. Políticas públicas educacionais definem posicionamentos mais detalhados sobre o assunto, buscando estabelecer legislações específicas de incentivo a programas de EaD.

Tal modalidade de ensino exige dos educadores, uma reflexão ampla, de forma integrada, levando os interessados ao repensar dos conceitos de educação e tecnologia. No sentido de criar propostas pedagógicas para desenvolver as potencialidades que essas novas tecnologias trazem para o processo coletivo de construção do conhecimento, torna-se necessário uma pesquisa para avaliação dessa modalidade de ensino, cuja aprendizagem não está atrelada a presença física dos alunos nas escolas.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) *campus* de Vitória da Conquista, ofertou em novembro de 2011 o curso de Especialização em Formação Continuada em Mídias na Educação (EFCME), na modalidade da EaD, atendendo a professores da Rede Pública de ensino do Estado da Bahia. O Curso é interdisciplinar e utiliza o *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cujas disciplinas são dedicadas ao uso integrado de quatro mídias básicas: TV e vídeo, informática, rádio e impressos; com o

objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade da educação brasileira, contribuindo, assim, para a formação continuada de professores.

Essa temática de pesquisa reflete a inquietação com relação à formação de professores na área de Ciências Exatas mediada pela EaD no curso em questão com a intenção de investigar como esse pode contribuir para a formação continuada de professores da Rede Pública da Educação Básica na Bahia na utilização de *softwares* livres matemáticos.

Decidiu-se iniciar contextualizando o objeto de estudo desta pesquisa e a construção do conhecimento num AVA descontraído, porém focado em seus objetivos. A pesquisa contou com diferentes olhares em razão dos cursistas serem provenientes de diversos lugares e culturas, tendo experiências diversificadas na área em estudo.

A escolha desse grupo de cursistas se deu pelo fato deles já terem cursado a carga horária de 160h das 360h previstas no curso, estando supostamente mais habilitados para contribuir com essa pesquisa, o que possibilitou uma visão mais aprofundada das discussões propostas. Embora o curso não tenha ainda sido concluído, é importante destacar que o mesmo encerrará as suas atividades no mês de março de 2013 e que os cursistas estão em pleno exercício docente, o que proporcionou a análise da possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas e utilização de *softwares* matemáticos, mesmo antes da conclusão do curso. Os cursistas participaram da pesquisa com interesse e entusiasmo, uma vez que estavam envolvidos com a prática dessa ferramenta educacional. Essas experiências promoveram a ideia de que o ensino de Ciências Exatas pode ser prazeroso, motivador e eficaz.

Educação a Distância na formação continuada de professores

No contexto brasileiro, a modalidade de Educação a Distância mediada por tecnologias da informação e comunicação vem se consolidando como uma das principais alternativas para a formação continuada de professores, pois, atende a demanda de formação continuada independentemente da proximidade dos grandes centros formadores e com reduzidos custos.

No contexto nacional brasileiro, a legitimação da EaD em termos legais, foi marcada pelo artigo 87, § 3º e 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em seu capítulo V, da Educação Especial, Título IX, que trata das disposições transitórias, afirma a importância de:

Art. 87. §3º Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; § 4º Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

A EaD para a formação de professores, segundo Martins (2009b), consolidou-se em um momento em que era urgente garantir de forma definitiva a expansão e consolidação da formação continuada viabilizando uma melhoria relevante da prática docente para a formação do professor competente. Em síntese a autora esclarece:

Complementar, de forma emergente, a assistência regular do professor na aula presencial por uma nova proposta de Educação a Distância, pressupõe que determinadas condições sejam asseguradas, tais como: seleção rigorosa dos conteúdos fundamentais; tratamento didático-pedagógico dos materiais a serem utilizados nas diferentes linguagens; recursos diversificados de comunicação escrita e virtual e, sobretudo,

acompanhamento, orientação e reorientação continuada por parte dos tutores com formação qualificada (Martins, 2009a).

A EaD tem em seus aspectos mais vantajosos a possibilidade de manter grupos de pessoas em interação, o que facilita a troca de informação e comunicação, estimulando a criação de comunidades de prática e aprendizagem, favorecendo a interação síncrona e assíncrona, fundamentais na contemporaneidade. Essa modalidade de ensino favorece a constituição de redes de formação, permitindo uma comunicação mais interativa que pressupõe a formação com o outro e possibilita o trabalho coletivo de forma rizomática.

A formação de professores por EaD/TICs possibilita ainda, o desenvolvimento de competências para utilizar novas tecnologias (PERRENOUD, 1999), em sala de aula, no sentido de multiplicar tais competências com seus alunos.

O fórum de discussão *online*

Para que a EaD aconteça é necessário que se lance mão de alguns suportes para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. A formação de professores por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na modalidade EaD, proporciona um redimensionamento do ensinar e do aprender, permitindo que o conceito de ensinar assuma novas proporções. Dessa forma, o AVA abre espaço para novas relações com pessoas, materiais tecnológicos, saberes e contextos educacionais significativos. É um ambiente virtual de construção e reconstrução do conhecimento na aprendizagem conjunta, colaborativa e cooperativa.

A escolha de um AVA deve ter como pré-requisito a capacidade didático pedagógica do *software*. Segundo Schlemmer (2002, p. 148):

Qualquer desenvolvimento de um produto para a educação é permeado por uma crença de como se dá a aquisição do conhecimento, de como o sujeito aprende. Essa concepção é a base do desenvolvimento do processo educacional, que é expresso nas ações educativas.

Geralmente os usuários de um AVA são formados por estudantes, tutores e moderadores. Os tutores possuem algumas ferramentas adicionais e privilégios de acesso ao sistema em relação aos estudantes, que permite: adicionar materiais, criar conferências, realizar *chats*, promover fóruns de discussões *online*, entre outros; assim como, acompanhar o progresso dos estudantes. Os moderadores atuam no AVA geralmente como administradores; logo, existe uma relação hierárquica.

A interação constante em um curso *online* favorece a avaliação formativa, e, de acordo com Bersch (2009), a autoavaliação e a avaliação entre pares são desejáveis e relevantes. A dinâmica em um AVA pode prever autoavaliação, avaliação de todos-sobre-todos e avaliação por grupos.

Em um ambiente de aprendizagem virtual, o fórum de discussão se constitui em um espaço de ensino e aprendizagem riquíssimo por possibilitar comunicações virtuais assíncronas, que trazem a reflexão de um coletivo sobre um tema de interesse comum.

Como interface tecnológica de ensino e aprendizagem, o fórum de discussão *online* favorece a interação e a aprendizagem de forma cooperativa e colaborativa de forma rizomática. De acordo com Moore e Kearsley (2007), o núcleo de um curso *online* assíncrono reside no fórum de discussão, cuja configuração básica

deve instigar o envolvimento e participação do grupo no tema pretendido. Assim, o tutor apresenta uma temática inicial seguida de questionamentos e provocações para que os discentes possam se posicionar e interagir. Portanto, durante o processo de compartilhamento de opiniões vão sendo realizadas reflexões sempre com a mediação do tutor na busca do alcance dos objetivos propostos.

O fórum de discussão *online* é organizado por data de postagem. Então, o cursista pode optar por organizar as postagens através do sistema, começando pela mais antiga ou pela mais recente e listar resposta ou mostrar respostas aninhadas. Dessa forma, o cursista possui autonomia para definir o seu próprio percurso em um espaço de fórum de discussão *online*, o que pode diferenciar a forma de visão das discussões realizadas.

Tal espaço de troca de saberes e experiências permite a utilização de hipertextos e incorporação de mídias (vídeos, músicas e outras), possibilitando aos seus participantes uma visão mais dinâmica dos assuntos abordados. Dessa forma, consolidar a aprendizagem, trabalhando colaborativamente, tem por premissa o alcance de objetivos que, perseguidos individualmente tornam-se menos acessíveis.

O Percurso Metodológico da Pesquisa

O Curso de EFCME iniciou suas atividades com 300 professores cursistas cadastrados nos polos baianos de Eunápolis, Feira de Santana, Guanambi, Salvador, Vitória da Conquista e Valença; sendo que, 32 desse quantitativo atuavam na área de Ciências Exatas, correspondendo aos sujeitos dessa pesquisa. Esses cursistas foram convidados a participar do fórum de discussão *online* através de *e-mails* e mensagens enviadas pelo AVA do curso.

Para a realização do fórum de discussão *online* com os professores cursistas da EFCME, foi aberto dentro do curso, um fórum específico com uma atividade não obrigatória, intitulada “As TIC’s aliadas às Ciências Exatas”. Apesar de serem convidados para participar do fórum apenas professores cursistas que atuavam na área de Ciências Exatas, cursistas de outras áreas do conhecimento postaram suas contribuições, cujas falas não serão consideradas nesse estudo por conta da definição metodológica de considerar apenas a área específica de Ciências Exatas.

O fórum “As TIC’s aliadas às Ciências Exatas”, iniciou suas atividades no dia 08 de outubro de 2012 e encerrou no dia 19 de outubro de 2012, totalizando 12 dias de discussão. Obteve, assim, a participação de 16 cursistas da área de Ciências Exatas dos 32 sujeitos convidados a participar da pesquisa. O total de mensagens no período correspondeu a 111 postagens. Dessas mensagens, 22 foram enviadas pela pesquisadora e 89 pelos cursistas. Após a realização do fórum *online*, esse ficou disponível no AVA do curso para visitação. Neste artigo serão explicitados os resultados acerca do AVA e suas possibilidades e a importância dos softwares nas aulas de matemática.

Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os nomes foram substituídos pelas siglas PC1 (professor cursista 1), PC2 (professor cursista 2) e assim por diante, cujos Algarismos corresponderão a cada um dos sujeitos da pesquisa. Em paralelo ao fórum, a pesquisadora realizou um estudo bibliográfico com o objetivo de situar e aprofundar o fórum de discussão no contexto educacional contemporâneo.

O AVA e suas possibilidades para o ensino e a aprendizagem

O fórum de discussão *online* teve início com um comentário sobre as TIC's e suas possibilidades de mediação e produção do conhecimento, seguido de um questionamento inicial feito pela pesquisadora, com o intuito dos cursistas construírem ideias sobre o assunto em pauta. O questionamento inicial foi realizado no sentido de demonstrar que havia uma relação entre busca de saberes e pesquisa. O questionamento foi prontamente respondido pelos cursistas, e gerou novas indagações e discussões; formando assim, uma rede de enunciados contextualizados. Ao finalizar uma postagem, um cursista deu a palavra ao outro, abrindo espaço para uma participação responsiva ativa. Observou-se que houve uma efetiva interação no AVA.

O acompanhamento das discussões do fórum *online* foi realizado pela pesquisadora, de forma intensa e frequente, com o objetivo de intervir junto aos cursistas, para promover diálogos produtivos nesse processo de construção do conhecimento. Dentre as narrativas que emergiram nas discussões realizadas no fórum de discussão *online*, percebeu-se fortemente a preocupação dos cursistas quanto a necessidade do aperfeiçoamento contínuo do professor, conforme postagem a seguir:

Nós precisamos nos aperfeiçoar continuamente em nossa prática docente e nos habilitar para o uso dos diversos instrumentos modernos. A formação do professor é fundamental e exige dos formadores, não só elementos para que ele construa conhecimento sobre computadores, mas que o ajudem a compreender como e porque integrar o computador a sua prática pedagógica, e que ele consiga superar barreiras e criar condições para se atingir os objetivos pedagógicos a que se propõe (PC 2).

As avaliações dos professores demonstram o aspecto mencionado por Foucault (2000, p. 304-305), para quem “[...] o direito ao saber não deve ser reservado a uma etapa da vida e a certas categorias de indivíduos; mas que se deve poder exercê-lo incessantemente e sobre múltiplas formas”. Dessa forma, as narrativas evidenciam que a inovação em sala de aula por meio da tecnologia educacional envolve suporte tecnológico colocado a serviço da Educação. A nova geração de professores e alunos precisa estar preparada para atuar na cultura do conhecimento e da informação. A reflexão sobre a necessidade da formação continuada de professores para uso das TIC's é demonstrada nas afirmativas a seguir:

As TIC's afetam a maneira de compreender o mundo, as formas de viver, de conviver e os modos de fazer e ser. No momento em que as TIC's revolucionaram o mundo e invadem as escolas, a educação pede uma nova proposta de trabalho. Esse mundo em rede globalizado, requer um processo permanente e contínuo (PC12).

As TIC's podem ser capazes de se tornarem aliadas na organização dos conceitos matemáticos [...] além do desenvolvimento das habilidades requeridas a produção do conhecimento matemático, servindo assim de auxílio para o aluno na ampliação dos seus saberes, norteando seu aprendizado em sala de aula e consequentemente, potencializando mudanças na prática pedagógica dos profissionais em educação matemática (PC13).

Os enunciados confirmam a compreensão de Perrenoud (1999), para quem a formação de professores pela Educação a Distância com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação possibilita o desenvolvimento de competências para utilizar novas tecnologias em sala de aula no sentido de multiplicar tais habilidades com os discentes proporcionando o desenvolvimento cognitivo e a autonomia do aluno. Segundo alguns cursistas:

As TIC's [...] facilitam o desenvolvimento de habilidades requeridas à produção do conhecimento matemático, servindo assim de auxílio para o aluno na ampliação dos seus saberes, norteando seu aprendizado, em sala de aula e consequentemente, potencializando mudanças na prática pedagógica dos profissionais em educação matemática (PC13).

O computador surge como um grande aliado do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o qual manifesta várias finalidades nas aulas de matemática (PC4).

Além da ênfase na potencialização de mudanças na prática pedagógica docente, foi possível perceber por meio das falas postadas no fórum, uma relação entre tecnologia e interdisciplinaridade. Assim, os cursistas apresentam reflexões acerca das mudanças geradas pelo papel da informação na sociedade contemporânea e das relações que advêm com a educação e as tecnologias, conforme postagem: A inserção das TIC's no ambiente escolar tem sido vista como potencializador das ideias de se quebrar a hegemonia das disciplinas e impulsionar a interdisciplinaridade (PC4).

Dessa forma, tornou-se claro as conexões entre diferentes disciplinas do currículo escolar com a matemática mediada pela tecnologia, impulsionando assim, a interdisciplinaridade como dinâmica educacional frente aos processos de transformação de uma sociedade globalizada.

Durante a realização do fórum de discussão *online* foram socializadas atividades pedagógicas realizadas pelos cursistas com uso das TIC's na área de Ciências Exatas. Conforme Prado (1999), agir e pensar em colaboração significa, portanto, comprometer-se com o crescimento do grupo, ao mesmo tempo em que, cada um se fortalece e cresce na sua singularidade.

De acordo com as compreensões dos professores cursistas e com base nas análises realizadas, pode-se perceber que o curso de Especialização em Formação Continuada em Mídias na Educação proporcionou uma ressignificação das suas práticas pedagógicas inclusivas e democratizantes em uma sociedade de diferenças no contexto social. Segundo os cursistas

A apropriação das TIC's no âmbito escolar faz ressignificar o conceito de conhecimento. É através dos instrumentos tecnológicos, a partir de mediações atuantes que as potencialidades se afluam [...] levando a assumir um papel, não só de formação de cidadãos pertencentes aquele espaço, mas a um ambiente de formação inclusiva em uma sociedade de diferenças (PC6).

A formação continuada nos faz sentir "acordados" para o uso de instrumentos novos de ensino-aprendizagem. É um fôlego novo para quem precisa contribuir para a superação dos desafios educacionais brasileiros (PC1).

As narrativas evidenciam que, identificados com uma proposta pedagógica motivadora, os docentes sujeitos dessa pesquisa ressignificaram as suas práticas pedagógicas. Outrossim, a partir dos conhecimentos adquiridos no curso de EFCME, o comprometimento de cada envolvido nesse processo foi fundamental para a promoção da construção cooperativa e colaborativa de conhecimento. De acordo com o PC8:

A escola tradicional e disciplinar perpetuou-se por muito tempo, porém novos conceitos se formaram com o advento das tecnologias [...] que certamente vieram contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

A narrativa apresentada possibilita a compreensão de que o desenvolvimento da *web* e dos mecanismos que permitem a convivência no espaço da *internet* é um grande indicador de tais questões. A EaD tem sido

foco de discussões sobre o ensino de qualidade nesse contexto de mudanças caracterizado pela relação espaço-temporal entre professor/aluno, tecnologia e conhecimento. O caminho escolhido pelo curso em questão foi o de pensar e problematizar tais relações no Ensino Superior, na formação de professores que atuarão na formação de outros profissionais.

Essa educação tem se desenvolvido em função de um contexto social no qual a influência científica e tecnológica reordenou valores e práticas pedagógicas necessárias para o ensino aprendizagem. Diante da urgência de se tornarem professores usuários das TIC's em sala de aula, aptos a se moverem nessa nova ordem tecnológica, a EaD possibilita a esses docentes, selecionar, compreender e transformar em informação esse novo conhecimento produzido.

O curso de EFCME ofertado pela UESB possibilitou conexões intensas entre pessoas e lugares com possibilidades tecnológicas e posicionamentos diferentes, despertando assim, a resignificação das práticas pedagógicas, tão importante na sociedade vigente. E ainda possibilitou um despertar para a importância da interdisciplinaridade na escola.

Software Livre Matemático Geogebra 4.0

No mercado, existem *softwares* livres matemáticos que são flexíveis e que apresentam um conjunto de possibilidades e funcionalidades que permitem a interação instantânea entre objetos matemáticos. Durante a realização do fórum de discussão *online*, foram postadas narrativas pelos cursistas, como a que segue:

Torna-se necessário uma nova forma de trabalhar com a matemática, devendo existir uma exploração das potencialidades das mídias em prol da aprendizagem do educando. Mudando dessa maneira, a forma como os alunos se relacionam com o aprender da matemática, tão excludente na maioria das escolas (PC12).

Diante do exposto, no fórum de discussão *online* realizado, tornou-se evidente, como entrave do curso, a necessidade de conhecer e discutir sobre *softwares* matemáticos. *Softwares* esses que favoreçam a construção e reconstrução de conhecimentos matemáticos, que proporcionem atividades pedagógicas mais dinâmicas e motivadoras. E que também, favoreçam uma melhor compreensão dos caminhos percorridos e soluções encontradas pelos alunos; onde dentre outras possibilidades, estimule uma matemática menos excludente nas escolas. Entende-se que vários conteúdos do ensino fundamental, médio e do ensino superior podem ser explorados no *software* Geogebra. Por isso ele foi escolhido nessa pesquisa.

A autora desta pesquisa, motivada pelos comentários realizados no fórum de discussão *online*, realizou a gravação de um vídeo com duração de 12 minutos, sobre a utilização do *software* educativo Geogebra 4.0, com a proposta de ser um material auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Nesse vídeo foram apresentadas algumas ferramentas do programa e demonstrado situações reais de uso. Apresentaram-se exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas no Geogebra 4.0. Tais atividades exploram construções, manipulações e visualizações de temas, propriedades algébricas e geométricas, no sentido de auxiliar no processo de construção do conhecimento matemático mediado pela tecnologia.

O programa Geogebra foi idealizado por Markus Hohenwarter da Universidade de Salzburg, Áustria, em 2001. Entretanto, ainda hoje, há a colaboração de programadores de todo o mundo, no intuito de promover melhorias no seu desempenho e na aplicabilidade do ensino da matemática em diferentes níveis.

Uma característica desse programa, que sobremaneira nos interessa, é que todas as suas ferramentas foram construídas segundo necessidades reais. As funcionalidades desse *software* são sugeridas a partir das demandas dos usuários e, o seu foco principal não está na tecnologia em si, mas nos benefícios que demonstra trazer ao processo educacional, que está baseado em ações pedagógicas e/ou metodológicas diferenciadas. Esse *software* possibilita ao aluno testar hipóteses e perceber que álgebra e geometria estão interligadas.

Com o auxílio do Geogebra 4.0, pode-se construir vários objetos: pontos, vetores, segmentos, retas, seções cônicas e gráficos representativos de funções. Outras possibilidades de uso são: identificação de pontos singulares, derivadas e integrais de funções, introdução de equações e coordenadas com o auxílio do teclado. Sem a necessidade de instalação, esse *software* ainda oferece a possibilidade de utilização *online*. Isso facilita a sua empregabilidade, já que o acesso ao Geogebra 4.0 pode ser efetuado em qualquer lugar do mundo que possua acesso a *internet*.

Papert (2008) afirma que um grande número de professores consegue criar oásis de aprendizagem nos limites das suas próprias salas de aula. Também diz que, quando os computadores possibilitaram a mudança na essência do seu modo de trabalhar, muito lhe impressionou o fato de que determinados problemas abstratos e difíceis, tornaram-se concretos e transparentes. Certos projetos potencialmente interessantes, mas complexos demais para se entender, tornaram-se então manejáveis. Conforme compartilha o professor cursista PC4: O computador [...] manifesta a finalidade nas aulas de matemática como meio para desenvolver autonomia pelo uso de *softwares* que possibilitem pensar, refletir e criar soluções.

Experiências com *softwares* matemáticos em sala de aula, a exemplo de Neves (2010), têm demonstrado a importância da inserção da informática no processo de ensino aprendizagem; uma vez que, essa é uma ferramenta didática que facilita a compreensão e interpretação de conceitos e conteúdos matemáticos. Ainda de acordo com Neves (2010), os alunos demonstraram estar motivados pelo uso da tecnologia na educação e sentiram liberdade em arriscar mais nas tentativas e oportunidades de descobrir e participar ativamente das suas descobertas.

Embora não seja uma solução universal, esse *software* livre pode contribuir significativamente para a disseminação e uso em larga escala de soluções eficientes e de baixo custo para a educação. Fatores tais como liberdade, custo, flexibilidade são estratégicos para a condução bem sucedida de projetos educacionais mediados por programas de computador.

A utilização desse *software* vem provar o avanço da tecnologia e do computador na área educacional. Podem ainda ser usados para sair do tradicional e migrar para novos avanços em prol de facilitar a compreensão de um determinado conteúdo matemático. Programas como o Geogebra facilitam a resolução de problemas, e todos eles colaboram para uma educação mais dinâmica, no desenvolvimento da disciplina. Observa-se, segundo Weiss e Cruz (2001), que o uso do computador só funciona efetivamente como instrumento no processo de ensino aprendizagem, se for inserido num contexto de atividades que desafiem.

Muitos professores consideram as TIC's vantajosas para o ensino da matemática, mas pouco as utilizam com os alunos. Poucos têm formação na utilização das TIC's na aula de matemática: É necessário por isso,

ações de formação que permitam aos professores manusear com destreza os diversos *softwares* disponíveis para o seu nível de ensino e planejamento de atividades (PC9).

Devido ao exposto, pode-se perceber que essa ferramenta, Geogebra 4.0, pode suprir várias limitações do quadro, giz ou pincel. O Geogebra 4.0 é um meio de ensinar matemática sem que o aluno precise se preocupar com a parte operacional do programa no processo de construção do conhecimento e possibilita que o aluno busque experimentar recursos de diferentes maneiras, refletindo e encontrando soluções. Contudo, não desprezando a orientação do professor, que é de fundamental importância nesse processo de ensino e aprendizagem.

Considerações

Os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de EFCME confirmou que houve a ressignificação do ensino aprendizagem mediado pela tecnologia, por parte dos professores da área de Ciências Exatas. Tal curso, de fato, cumpriu o seu objetivo e promoveu uma transformação das práticas tradicionais possibilitando o consenso de que o ensino de Ciências Exatas pode ser mais prazeroso, motivador e eficaz.

As competências e habilidades relacionadas com essa situação constituíram a meta principal do curso. As reflexões dos cursistas no fórum de discussão *online* confirmaram a importância da prática pedagógica mediada pela tecnologia no processo de formação de formadores da área de Ciências Exatas. Vale afirmar que a existência das ferramentas tecnológicas por si mesmas não garante o desenvolvimento de tais ações. Mas, é importante destacar como fatores essenciais a criação de vínculos e o estabelecimento de conexões entre todos os envolvidos nesse processo, favorecendo a qualidade da interação e da mediação pedagógica.

Tais mudanças estão estreitamente ligadas aos avanços tecnológicos aqui discutidos, considerando que a EaD pode viabilizar o incremento de novas descobertas. Esse estudo não teve o objetivo de esgotar o tema discutido, mas instigar o debate e possivelmente despertar novos questionamentos que poderão suscitar novas pesquisas. Dessa forma, espera-se contribuir para a qualificação dos processos de ensino aprendizagem na modalidade à distância, tendo em vista os avanços e modernização das ferramentas educacionais contemporâneas.

Assim, em relação a EaD, quando os debates educacionais se referem a questões de natureza variada para a motivação de processos educacionais considerados tradicionais, o fator humano é fundamental por serem professores e alunos que conduzem conjuntamente o processo. No fórum de discussão *online* realizado, foi destacada a necessidade do domínio de *softwares* matemáticos que proporcionem atividades pedagógicas mais dinâmicas, motivadoras, que favoreçam uma matemática menos excludente nas escolas.

Essa educação tem se desenvolvido em função de um contexto social no qual a influência científica e tecnológica reordenou valores e práticas pedagógicas necessárias para o ensino aprendizagem. Diante da urgência de se tornarem professores usuários das TICs em sala de aula, aptos a se moverem nessa nova ordem tecnológica, a EaD possibilita a esses docentes, selecionar, compreender e transformar em informação esse novo conhecimento produzido. Para isso, e com o intuito de atender as ideias dos cursistas participantes do fórum de discussão *online* e preparar os professores formadores para as devidas

habilidades e competências no ensino e aprendizagem na área de Ciências Exatas para o uso de *softwares* educativos, a pesquisadora depois de avaliar os resultados dessa pesquisa, sugeriu e foi aceita uma mudança de ementa, para otimização do curso de EFCME na UESB.

Esse estudo não teve o objetivo de esgotar o tema discutido, tão complexo e extenso - Educação a Distância, mas instigar o debate, e possivelmente despertar novos questionamentos que poderão suscitar novas pesquisas. A sociedade contemporânea está a aprender a viver em mundos virtuais. A partir dos dados coletados e analisados do contexto vivenciado pelos cursistas no AVA, com resultado positivo de ressignificação, podem-se abrir novos horizontes e criar novos caminhos metodológicos. Esses, de forma efetiva, poderão contribuir para ações da UESB e de outras universidades interessadas em potencializar as metodologias e práticas docentes. Também, pode auxiliar no avanço do conhecimento científico dessa modalidade de Educação a Distância.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Retirado em Junho 05, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BERSCH, M. E (2009). Avaliação da aprendizagem em educação a distância online. Dissertação de Mestrado. PUC, Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- LÉVY, P (1996). O que é o virtual? São Paulo: Editora 34.
- _____. (1998). A máquina universo: Criação cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed.
- MARTINS, O. B (2009a). Experiências de educação a distância no Brasil. Retirado em Abril 8, 2012, de <http://www.cipead.ufpr.br/conteudo/artigos/experiencia_ead.pdf>.
- _____. (2009b). Os caminhos da EaD no Brasil. Retirado em Maio 15, 2012, de: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2012&dd99=pdf>.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G (2007). Educação a distância: Uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning.
- NEVES, D. V. S (2010). O Software Geogebra como ferramenta de ensino na Licenciatura em Matemática. Bahia.
- PAPERT, S (2008). A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed.
- PRADO, M. E. B. B (1999). Da ação à reconstrução: Possibilidades para a formação do professor. Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa. Retirado em Março 20, 2012 de <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>.
- PERRENOUD, P (1999). 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.
- SCHLEMMER, E (2002). AVA: Um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem. Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRGS. Retirado em Outubro 26, 2012, de: <<http://gpedunisinos.wordpress.com/producao/teses/>>.

WEISS, A. M. L. & Cruz, M. L. R. M (2001). A informática e os problemas escolares de aprendizagem. Rio de Janeiro: DP&A editora.

O ensino de ciências econômicas mediado por tecnologias de informação e comunicação: O perfil do egresso e o processo de avaliação

Jessé Rodrigues dos Santos⁴⁵¹, Deuzilene Marques Salazar⁴⁵²

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa sobre a eficácia dos processos de avaliação do curso de graduação em Ciências Econômicas mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) segue as diretrizes curriculares brasileiras de 2007 para o curso de graduação em Ciências Econômicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelecem um perfil profissional ideal. Estas orientações enfatizam que o graduado em Ciências Econômicas deve ter uma formação profissional que permita o desenvolvimento de competências e habilidades específicas: a) desenvolver raciocínios logicamente consistentes; b) compreender textos econômicos; c) elaborar textos na área econômica; d) utilizar adequadamente conceitos teóricos da ciência econômica; e) utilizar o instrumental econômico para analisar situações concretas; f) utilizar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos socioeconômicos; e, g) diferenciar correntes teóricas implícitas nas políticas econômicas. O problema fundamental, neste processo, pode ser enunciado em duas perguntas: 1) *A mediação do ensino por TIC, no contexto do curso analisado, é eficaz no desenvolvimento médio deste perfil profissional?* 2) *Pressupondo que a avaliação do desempenho escolar seja o mecanismo de aferição do desenvolvimento deste perfil, o modelo de avaliações do aprendizado aplicado é eficaz no atingimento deste objetivo?* A construção das respostas adequadas exige uma metodologia centrada na compreensão dos conceitos de avaliação da aprendizagem, apresentados por Saul (2010), Vasconcellos (2000) e Perrenoud (1999), e sua aplicação sobre uma investigação empírica com os instrumentos de avaliação aplicados para aprovação nos componentes curriculares. Os dados empíricos são obtidos por meio da interlocução com os estudantes da turma de estudantes do município de Manacapuru por de: a) registro das suas percepções sobre o processo de avaliação a que são submetidos; e, b) pela análise dos instrumentos de avaliação e dos resultados gerados pela sua aplicação. Ainda, faz-se a síntese das percepções dos estudantes sobre os resultados destas avaliações e a análise do desempenho deste grupo em testes que simulam a exigência de competências para *utilizar conceitos teóricos fundamentais da ciência econômica e empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos*. Os resultados apresentarão um diagnóstico sobre a eficácia do processo de avaliação do desempenho escolar em relação à sua capacidade de monitorar e orientar o desenvolvimento do perfil profissional previsto nas normas vigentes. A expectativa central quanto aos efeitos desta pesquisa é a obtenção de um modelo de análise metodologicamente consistente e coerente com as especificidades do ensino mediado por TIC. Com isto, contribui-se para a produção científica no campo da educação mediada por novas tecnologias, em uma

⁴⁵¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

⁴⁵² "A IPTV é a primeira operadora de redes e canais digitais de TV Interativa por IP. Sua plataforma consiste numa solução que engloba uma estrutura de telecomunicações, hardware e software, dedicada a gerenciar a transmissão de pacotes (pequenas unidades de informação) via quaisquer circuitos IP (acesso discado, linha privado, adsl, satélite, etc). Pode-se também realizar transmissão através de unidades remotas. Neste caso utiliza-se uma antena bidirecional especial capaz de ser facilmente montada e transportada, podendo funcionar atrelada a qualquer veículo de passeio de médio porte com simples adaptações. E ainda, para os casos em que o usuário não requer nenhum tipo de colaboração, existe a opção do IPTV-VIEWER." Retirado em abril 17, 2012 de http://www.ip.tv/iptv_site/

subárea específica que envolve a análise da eficácia dos processos de avaliação do ensino/aprendizado em termos de monitoramento e direcionamento da atividade educativa para a consecução do perfil de egresso pretendido pelo Curso.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Educação Superior, Perfil do egresso, Ciências Econômicas, Tecnologias de Informação e Comunicação.

Introdução

Na década entre 2000 a 2010, no Amazonas, universidades e faculdades passaram a empreender esforços no sentido de oportunizar o acesso ao ensino superior, principalmente em municípios do interior do estado sem a presença desse nível de ensino. Uma das alternativas criadas para essa expansão e interiorização posta em prática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) foi o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), através do que se convencionou chamar de **Ensino Presencial Mediado por Tecnologias (EPMT)**. Neste modelo, a mediação tecnológica tem sido a principal característica da relação educativa, estando o professor titular em um estúdio do qual é transmitida a sua exposição dos assuntos – aulas expositivas – até às salas localizadas nos centros, núcleos e polos da UEA nos municípios.

Em 2010, prosseguindo com seu programa de cursos presenciais mediados por tecnologias, a UEA implementou o Projeto Especial de Graduação em Ciências Econômicas. Como os projetos em andamento, a primeira edição do Curso de Ciências Econômicas – doravante apenas Curso – atende a turmas formadas em 15 (quinze) municípios do interior do estado do Amazonas. Nos polos da UEA localizados nestes municípios, os(as) educandos(as) assistem às aulas transmitidas de Manaus, a capital do Amazonas, por um sistema de tecnologias de transmissão e recepção de dados detalhado na seção 2, abaixo. Este processo educativo baseia-se no trabalho de uma equipe docente e técnica operando equipamentos que criam uma rede de transmissão das aulas a partir de um estúdio localizado em Manaus. Deste modo, tem-se um caso de ensino presencial mediado por TIC cuja observação é realizada por estes autores no cotidiano das turmas sediadas nos municípios e através do registro estruturado das percepções dos estudantes. (Santos & Salazar, 2012).

O Projeto do Curso posto em prática pela UEA segue as diretrizes curriculares brasileiras para o curso de graduação em Ciências Econômicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Esta normatização estabelece uma formação profissional que permita o desenvolvimento de competências e habilidades específicas: a) desenvolver raciocínios logicamente consistentes; b) compreender textos econômicos; c) elaborar textos na área econômica; d) utilizar adequadamente conceitos teóricos da ciência econômica; e) utilizar o instrumental econômico para analisar situações concretas; f) utilizar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos socioeconômicos; e, g) diferenciar correntes teóricas implícitas nas políticas econômicas. A partir destes parâmetros, tem-se um **perfil de egresso** esperado após a conclusão de um curso de graduação em Ciências Econômicas.

Neste trabalho, enfocam-se as competências e habilidades apontadas nos itens “d” e “f”, por estarem inter-relacionados num aspecto bem delimitado do perfil profissional: o uso dos métodos quantitativos para compreender e aplicar conceitos das Ciências Econômicas.

O problema fundamental, neste processo, pode ser enunciado em duas perguntas: 1) *A mediação do ensino por tecnologias da informação e comunicação (TIC), no contexto do curso analisado, é eficaz no desenvolvimento médio deste perfil profissional?* 2) *Pressupondo que a avaliação do desempenho escolar seja o mecanismo de aferição do desenvolvimento deste perfil, o modelo de avaliações do aprendizado aplicado é eficaz no atingimento deste objetivo?* A construção das respostas adequadas exige uma metodologia centrada na compreensão dos conceitos de avaliação da aprendizagem, apresentados por Saul (2010), Vasconcelos (2010, 2000) e Perrenoud (1999), e sua aplicação sobre uma investigação empírica com os instrumentos de avaliação aplicados para a verificação do aprendizado nos componentes curriculares do Curso.

Os dados empíricos foram obtidos por meio da interlocução com os estudantes da turma de estudantes do município de Manacapuru por meio de: a) observação e registro das suas percepções sobre o processo de avaliação a que são submetidos; e, b) pela análise dos instrumentos de avaliação e dos resultados gerados pela sua aplicação. Em seguida, faz-se a síntese das percepções dos estudantes sobre os resultados destas avaliações e a análise do desempenho deste grupo nos instrumentos de avaliação que compõem as estratégias avaliativas que verificam o desenvolvimento das competências e habilidades para *utilizar conceitos teóricos fundamentais da ciência econômica e empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos*. Os resultados apresentarão evidências e diagnósticos sobre a eficácia do processo de avaliação do desempenho escolar em relação à sua capacidade de monitorar e orientar o desenvolvimento do perfil profissional previsto nas normas vigentes.

A expectativa central quanto aos efeitos desta pesquisa é a obtenção de um modelo de análise metodologicamente consistente e coerente com as especificidades do ensino mediado por TIC e, especificamente, sobre o seu sistema de avaliação. Com isto, contribui-se para a produção científica no campo da educação mediada por novas tecnologias, em uma subárea específica que envolve a análise da eficácia dos processos de avaliação do ensino/aprendizado em termos de monitoramento e direcionamento da atividade educativa para a consecução do perfil de egresso pretendido pelo Curso.

1. Avaliação: uma abordagem teórica

A avaliação em suas estratégias e modelos é um tema polêmico, como nos mostra Perrenoud (1999), pois envolve a dualidade sobre a lógica dos seus propósitos: a criação seletiva de hierarquias *versus* a regulação do nível de aprendizagem. Neste ponto de vista, o consenso é algo distante e não pode prescindir da crítica e das consequentes reestruturações do sistema didático-pedagógico e do sistema escolar. Neste trabalho, enfatizamos o processo de regulação da aprendizagem como uma situação adequada aos objetivos do PPC, não obstante o modelo que se analisa, dadas as evidências, mantém-se ainda fundamentado na avaliação seletiva tradicional.

É marcante a perspectiva do modelo de avaliação criador de hierarquias de excelência:

[...] as notas fazem parte de uma negociação entre professor e seus alunos ou, pelo menos, de um arranjo. Elas lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer, [...]. (Perrenoud, 1999: 12)

Na condição de pesquisador e professor assistente, esta passagem descreve com significativa exatidão o quadro observado no contexto da pesquisa, no acompanhamento de uma turma do Curso. A grande preocupação dos/das estudantes é verificar se as pontuações obtidas lhes permitirão ser aprovados; e não a verificação do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. Por consequência, tem-se um sistema de avaliação que insiste em recriar hierarquias ao passo que se distancia de uma avaliação formativa e reguladora da aprendizagem.

Este modelo formativo orientado para a regulação da aprendizagem, na concepção de Perrenoud (1999), exige um foco nas diferenciações dos níveis de aprendizagem, bem como uma regulação individualizada. Neste sentido,

[...] as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto de que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um. [...]. Uma prova escolar clássica suscita erros deliberadamente, já que de nada serviria se todos os alunos resolvessem todos os problemas. [...]. Uma prova desse gênero não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los. (Perrenoud, 1999: 15).

De fato, o sistema de avaliações estabelecido no PPC segue à risca o modelo criador de hierarquias descrito por Perrenoud (1999). A sequência avaliativa de duas provas parciais e uma final, intercaladas por avaliações menores diárias, parece ter unicamente o objetivo de criar um ranking de aprovados e prováveis reprovados.

Desprezando-se o tradicional e praticamente inevitável uso de meios ilícitos para obter notas, os esforços tendem a concentrar-se na apresentação de respostas em conformidade com os gabaritos das avaliações, e menos na demonstração das habilidades e competências. E, dadas as notas, o curso segue, sem que o professor assistente tenha como retomar assuntos já avaliados, haja vista que uma nova prova espera pelos(as) estudantes e deles(as) receberá toda a atenção. O processo todo tem como objetivo a produção de escores de aprovação e reprovação e nem de longe parece ter como objetivo ou interesse avaliar a formação de habilidades competências e atitudes.

Vasconcelos (2000) nos insere numa perspectiva dialética da educação, partindo dos problemas aparentes para uma perspectiva da avaliação como fator de controle, ideologização e discriminação social. Nesta abordagem, os sistemas de avaliação têm relações com o sistema do social vigente e com a intencionalidade dos agentes específicos envolvidos no processo educacional. E isto evidencia uma nova faceta do problema: a avaliação deixa de ser um mecanismo de acompanhamento do desenvolvimento do conhecimento para ser um fim si mesmo: avalia-se não mais o aprendiz, mas a capacidade de “passar nas provas”.

Em Vasconcelos (2010, 2000) o docente que elabora a estratégia avaliativa percebe a condição do aluno avaliado, mas não compreende que ambos, professor e aluno, encontram-se imersos em um ambiente social que os submete a esta situação. Assim, o professor avaliador não percebe que o que se apresenta diante dele não é o desempenho escolar do aluno, mas o resultado de um processo social que reproduz estruturas de dominação:

O professor, de modo geral, não tem consciência de que é mais um agente desse jogo de discriminação e dominação social. Faz simplesmente aquilo que 'sempre foi feito' na escola, para o que, além do mais, recebeu os fundamentos na sua graduação. (Vasconcelos, 2000: 27).

Na visão de Vasconcelos (2010, 2000), confrontados com esta situação, os docentes põem-se a busca de técnicas de avaliação mais apropriadas para que a tensão social seja aliviada e o processo ganhe mais objetividade. A questão fundamental, então, deixa de ser o desenvolvimento de competências e habilidades e toda a discussão deste autor volta-se para a questão social manifestada no processo avaliativo.

Saul (2010) repõe a questão em dimensões institucionais o que permite a reconstrução do vínculo entre a avaliação da aprendizagem, isto é, da formação de um perfil do egresso, com os propósitos institucionais do programa de graduação. Este ponto é crucial, na medida em que a avaliação dos programas inclui, no Brasil, a nota obtida pelos estudantes no Exame Nacional de Desempenho Escolar (ENADE), contribuem para a avaliação do programa de graduação. Deste modo, tem-se uma conexão causal entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação dos programas de formação, como um todo.

Baseada em Tyler (1949), Saul (2010) ressalta que o modelo de avaliação por objetivos, concebido sob a influência daquele autor, encontra-se integrada ao modelo de currículo com enfoque no controle da execução de um planejamento prévio. Conforme Saul (2010), a metodologia de Tyler (1949) grassou nos sistema escolar brasileiro graças ao trânsito de docentes brasileiros que foram estudar nos Estados Unidos, assim como aos programas americanos de assistência ao ensino. Portanto, o que se tem hoje no formato avaliativo dos currículos de cursos de graduação no Brasil, resulta de um processo de difusão de conceitos e procedimentos, evidentemente, focados na avaliação tradicional e menos na avaliação do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes.

Deste modo, temos um quadro tanto teórico quanto histórico do modo como se construíram e se reproduzem os conceitos e estratégias de avaliação do desempenho escolar do ensino, inclusive superior, no Brasil. A isto tudo não escapa o Curso de Ciências Econômicas Mediado por Tecnologia da UEA, pois o seu modelo, como se mostrará adiante, é fruto e forma de uma avaliação tradicional preocupada com a formalização e rankings e hierarquias entre os estudantes. E menos, bem menos, preocupada em avaliar, acompanhar e melhorar o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes pelos cursistas.

2. O Curso de Ciências Econômicas e as prática avaliativas

O ensino de graduação mediado por tecnologia é realizado por uma equipe constituída por distintos profissionais que atuam nas áreas tecnológica, administrativa e didático-pedagógica. A equipe técnica e a infraestrutura constituem-se de uma Coordenação de Curso composta por três docentes do quadro efetivo da UEA, os serviços de duas empresas privadas: a **Jobast**, incumbida dos serviços de produção do material didático-midiático do curso, inclusive a adaptação – roteirização aulas – das aulas expositivas para o formato adequando à transmissão televisiva; e, a **Huges** que fornece o serviço de transmissão de dados sobre o qual opera a Plataforma IPTV⁴⁵³. Este é o formato da infraestrutura técnica e tecnológica sobre a qual se alicerça o modelo de ensino presencial mediado por TIC.

⁴⁵³ Universidade Federal de São Carlos

As aulas são produzidas e apresentadas por Professores Titulares contratados pela UEA especificamente para ministrar os componentes curriculares em módulos de 60 (sessenta) horas/aulas. A equipe se completa com um quadro de Professores Assistentes contratados, temporariamente, através de Processo Seletivo Simplificado para desenvolverem atividades acadêmicas e administrativas nos centros, núcleos e polos da UEA no interior do estado. Assim, tem-se o corpo docente que ensina e avalia o aprendizado dos estudantes do Curso nos 15 polos onde se estudam as turmas (Santos & Salazar, 2012).

Os componentes curriculares são trabalhados em sistema modular através de aulas expositivas apresentadas pelos Professores Titulares e retransmitidas em um sistema via satélite sobre a Plataforma IPTV para os quinze municípios. Em sala, o Professor Assistente acompanha os alunos diariamente no ato de assistir às aulas, participar das interações dos estudantes com os professores titulares através de vídeo conferências e *chats* permitidos pelo IPTV, e, principalmente, realizar as avaliações de aprendizado por meio da aplicação dos instrumentos previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

2.1) O conceito de avaliação determinado no PPC do Curso de Ciências Econômicas

O PPC atende às normas vigentes especialmente, a Resolução 04/2007, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece o perfil do egresso, no seu Art. 3º, e as habilidades e competências do Economista, no Art. 4º. Do mesmo modo, a proposta pedagógica do PPC apresenta todos os elementos previstos no texto dos Artigos 6º ao 10º da referida norma do CNE. Por fim, nas seções 3.7 e 3.8 o PPC insere os aspectos gerais da mediação do ensino por TIC, expondo os meios, os recursos humanos e os procedimentos que constituem a essência deste processo de ensino (Amazonas, 2010).

Como vimos acima, o PPC segue as diretrizes da Resolução 4, editada em 13 de julho de 2007, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no que diz respeito às diretrizes curriculares dos Cursos de Ciências Econômicas. Vamos detalhar estes aspectos. Os Artigos 3º e 4º desta Resolução estabelecem os parâmetros em termos de habilidades e competências que devem compor o perfil profissional dos egressos dos cursos. À frente, o Artigo 5º sugere uma estrutura básica de currículo na encontra-se o bloco Conteúdos de Formação Teórico-Quantitativo, no qual as instituições de ensino devem alocar ao menos 20% da carga horária letiva. Por fim, mas não menos importante, o Artigo 9º determina as diretrizes do sistema de avaliação:

As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação e consolidação do perfil do formando. (Grifos nossos). (MEC, 2007: 4).

Note-se que fica estabelecida uma responsabilidade bem específica para o sistema de avaliação do curso em relação ao se a norma denomina “consolidação do perfil”. A mesma norma, ao atribuir maior carga-horária ao Bloco Teórico-Quantitativo, indica, ainda que indiretamente, a prioridade da formação de profissionais dotados de competências e habilidades teórico-quantitativas. Portanto, percebe-se como

crucial verificar se o que está prescrito é, de fato, posto em prática e, se quando praticado, é efetivo e eficaz em suas estratégias e instrumentos.

Por outro lado, cabe especular se, ao invés das estratégias tradicionais de avaliação, não seria mais adequado para estes fins o emprego do que Perrenoud (1999) denomina **avaliação formativa** na qual os docentes podem regular o processo de aprendizagem em nível individual. Contudo, isto, como ressalva o próprio autor, exigiria uma inflexão na pedagogia subjacente ao processo de ensino.

A ideia de avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999), exige uma observação mais metódica dos educandos de modo que se torne possível uma intervenção didático-pedagógica mais sistemática e individualizada. Isto com a finalidade de otimizar a aprendizagem, ou seja, contribuir para a formação de um perfil profissional adequado aos parâmetros exigidos seja pelas diretrizes curriculares ou mesmo pelo mercado de trabalho.

2.2) As práticas avaliativas dos componentes curriculares: uma leitura crítica

O sistema de avaliação consta na seção 2.5.4 do PPC e desdobra-se em avaliação institucional e avaliação do rendimento escolar. Apenas esta última nos interessa neste trabalho. Neste sentido, o PPC estabelece como categorias o **aproveitamento escolar** e a **frequência**. O índice de frequência não pode ficar abaixo de 75% da carga horária de 60 horas letivas. Todavia, em se tratando de avaliação do desenvolvimento de competências e habilidades, interessa-nos mais a estratégia de avaliação do aproveitamento escolar.

As avaliações de aproveitamento escolar são elaboradas pelos Professores Titulares e remetidas para aplicações presenciais coordenadas pelos Professores Assistentes. Porém, há regras bem específicas.

O sistema consiste numa estratégia centrada basicamente em provas e testes individuais e sem consulta ao material didático e apontamentos. Então, tem-se duas Avaliações Parciais – AP 1 e AP 2 – e uma Prova Final (PF). As AP 1 e 2 são intercaladas por uma sequência de atividades em grupo e/ou testes. Estas atividades em grupo denominam-se Dinâmicas Locais (DL) que são exercícios e testes aplicados diariamente durante as aulas e valem notas de 0 a 0,5 pontos cada, até o total máximo de 2,0 pontos. Há ainda uma aula de revisão no dia anterior à aplicação das provas na qual se aplica um Exercício de Revisão que pode render 0,5 pontos para complementar uma nota obtida abaixo da média exigida que é de 6,0 pontos. As Notas das Avaliações Parciais (NAP1 e NAP2) resultam, portanto, da soma das notas das DL com as notas obtidas nas AP propriamente ditas.

Estes são a estratégia e os instrumentos que constituem o sistema de avaliação pelos quais se distribui uma pontuação de 0 a 8 pontos para as AP, nota complementada por uma pontuação de 0 a 2 pontos para as DL, resultando num escore mínimo de 0 pontos e máximo de 10 pontos em cada AP. Incluem-se nesta pontuação as notas de até 0,5 pontos atribuídas pelos Exercícios de Revisão realizados antes das AP. A nota da Prova Final (NPF) possui um escore que varia de 0 a 10 pontos e na sua composição não entram mais notas de outras atividades, exceto o 0,5 ponto atribuído pelo Exercício de Revisão anterior à respectiva prova.

Estas notas geram uma Média Final (MF) calculada a partir da seguinte equação:

$$MF = \frac{MAP}{2} + NPF \quad (1)$$

Onde,

$$MAP = NAP1 + NAP2$$

(2)

Assim, neste sistema, o estudante que obtém em todas as AP e na PF uma nota superior a 6,0 pontos é considerado aprovado, isto é, demonstra ter desenvolvido as competências e habilidades previstas nos objetivos do Plano de Ensino do componente curricular.

A questão é: *este sistema de fato consegue atender às exigências previstas na Resolução 04/2007 do CNE e no PPC do Curso?* As notas podem mostrar que sim, mas as observações das condutas na sala de aula evidenciam que não. Em geral, os estudantes trocam muitas informações durante as avaliações individuais e recorrem a consultas não permitidas, o que pode ser considerado uma normalidade em situações de avaliação desta natureza. Haja vista que, além de suscitar deliberadamente erros (Perrenoud, 1999), esta modalidade de avaliação instiga a burla (Barbosa, 2009). Por outro lado, quando colocados diante de temas e problemas que exigem o recurso às competências e habilidades teórico-quantitativas, é comum não se lembrarem do que já “demonstraram” ter aprendido.

A fim de analisar os resultados produzidos por este sistema de avaliação elaborou-se um painel de dados com base nos escores individuais obtidos pelos educandos da turma de Ciências Econômicas de Manacapuru em quatro componentes curriculares do bloco Teórico-Quantitativo: Microeconomia, Macroeconomia, Estatística Aplicada à Economia e Métodos de Análise Financeira. Os dois primeiros componentes são da base teórica fundamental das Ciências Econômicas e são essencialmente baseados em raciocínios conceituais expressos através da formulação matemática. Os dois últimos representam dois aspectos estruturais dos métodos quantitativos: a) a Estatística Aplicada à Economia apresenta ao educando os instrumentos de coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos para efeitos de pesquisas científicas ou empresariais; b) os Métodos de Análise Financeira exigem o conhecimento de conceitos de teoria econômica e de técnicas de matemática e estatística para analisar fluxos de caixa decorrentes de investimentos econômicos. Portanto, estes componentes curriculares representam muito bem aspectos das competências e habilidades que constituem o subconjunto Teórico-Quantitativo inerente ao perfil do egresso dos programas de graduação em Ciências Econômicas.

Tabela 1 - Notas atribuídas por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem - média, desvio padrão, valores máximos e mínimos – Componentes Teórico-Quantitativos - Turma de Ciências Econômicas de Manacapuru

INSTRUMENTO AVALIATIVO	AP1	DL1	NAP 1	AP2	DL2	NAP 2	MAP	NPF	MF
MICROECONOMIA									
MEDIA	5,74	0,30	6,29	6,75	1,14	8,10	7,20	7,80	7,50
DESVIO PADRAO	2,42	0,56	2,67	2,05	0,93	2,75	2,58	2,36	2,30
COEFICIENTE DE VARIAÇÃO	0,42	1,86	0,42	0,30	0,82	0,34	0,36	0,30	0,31
MÁXIMO	8,00	2,00	10,00	8,00	2,00	10,00	10,00	10,00	9,99

MÍNIMO	0,10	0,00	0,25	1,10	0,00	1,10	0,68	0,28	1,39
MACROECONOMIA									
MEDIA	5,54	0,96	6,50	7,04	1,28	8,32	7,41	7,60	7,50
DESVIO PADRAO	1,44	0,75	1,68	0,95	0,72	1,16	1,10	1,41	1,12
COEFICIENTE DE VARIAÇÃO	0,26	0,79	0,26	0,13	0,56	0,14	0,15	0,19	0,15
MÁXIMO	7,50	2,00	9,50	8,00	2,00	10,00	9,25	10,00	9,60
MÍNIMO	2,00	0,00	2,00	5,00	0,00	6,00	4,95	4,60	4,78
ESTATÍSTICA APLICADA À ECONOMIA									
MEDIA	5,19	1,15	6,34	7,02	1,08	8,09	7,21	8,00	7,61
DESVIO PADRAO	0,65	0,73	0,93	1,68	0,73	2,13	1,30	1,60	1,18
COEFICIENTE DE VARIAÇÃO	0,12	0,63	0,15	0,24	0,68	0,26	0,18	0,20	0,16
MÁXIMO	7,50	2,00	8,50	8,00	2,00	10,00	8,75	10,00	9,25
MÍNIMO	4,50	0,00	5,00	2,80	0,00	2,80	4,15	2,00	4,00
MÉTODOS DE ANÁLISE FINANCEIRA									
MEDIA	7,93	1,74	9,67	8,11	n.d.	8,11	8,89	8,98	8,93
DESVIO PADRAO	0,23	0,55	0,66	2,21	n.d.	2,21	1,23	1,30	1,04
COEFICIENTE DE VARIAÇÃO	0,03	0,32	0,07	0,27	n.d.	0,27	0,14	0,14	0,12
MÁXIMO	8,00	2,00	10,00	10,00	n.d.	10,00	10,00	10,00	10,00
MÍNIMO	7,00	0,00	8,00	0,00	n.d.	0,00	5,00	6,00	6,31

Fonte: Registro de notas e frequência, 2012.

Legenda: AP 1 – nota parcial obtida na Avaliação Parcial 1; DL 1 – nota total obtida na sequência de Dinâmicas Locais anteriores à AP 1; NAP1 – nota completa da AP 1=nota parcial obtida na AP 1+nota parcial obtida na série de Dinâmicas Locais anteriores à AP1; AP 2 – nota parcial obtida na Avaliação Parcial 2; DL 2 – nota total obtida na sequência de Dinâmicas Locais anteriores à AP 2; NAP1 – nota completa da AP 2=nota parcial obtida na AP 2+nota parcial obtida na série de Dinâmicas Locais anteriores à AP2; MAP – média das AP ; NPF – nota da Prova Final; e MF – média final.

A Tabela 1, acima, apresenta uma síntese elaborada a partir dos escores individuais obtidos nas avaliações pelos estudantes do grupo estudado. A partir destes dados obtiveram-se valores para as médias das notas obtidas como resultado das aplicações de cada instrumento avaliativo, bem como os respectivos desvios-padrões, coeficientes de variação e os valores máximos e mínimos. Estes valores evidenciam que, não obstante os escores máximos tenham sido eventualmente alcançados, as médias ficam próximas ao escore

mínimo para a aprovação – 6,0 pontos. Por sua vez, os valores dos desvios-padrões e dos coeficientes de variação denotam uma significativa dispersão das notas em torno das médias, oscilando com mais intensidade nos três primeiros componentes e com menor intensidade no caso do quarto componente. Isto reproduz, nos casos analisados, a hierarquização típica resultante da aplicação deste modelo de avaliação (Perrenoud, 1999).

Note-se, contudo, que os três primeiros exigem níveis elevados de abstração associados ao domínio de conceitos de teoria econômica e aplicações matemáticas; enquanto o quarto componente possui um caráter mais aplicado. Depreende-se deste aspecto intrínseco dos componentes sob análise que os três primeiros exigem mais em termos de competências e habilidades de natureza teórica e quantitativa e, deste modo, impõem mais dificuldade ao aprendizado. Por outro lado, o quarto componente, ao centrar-se na mecânica de aplicação de rotinas de análise, exige menos a capacidade de abstração e mais a de assimilar e repetir procedimentos.

Os resultados da Tabela 1 corroboram esta conjectura na medida em que se observam: a) a elevação das médias das notas e das notas mínimas obtidas no componente Métodos de Análise Financeira quando comparadas aos valores obtidos nos três outros componentes curriculares; b) a elevação das médias das médias a partir da AP 1 para uma estabilização pouco acima do escore mínimo para aprovação – 6,0 pontos. Infere-se que as competências e habilidades exigidas nos três primeiros componentes são mais difíceis de desenvolver no caso dos componentes Microeconomia, Macroeconomia e Estatística Aplicada à Economia. Este nível de dificuldade se reduz no caso do componente Método de Análise Financeira. Uma vez mais, tem-se percepções interessantes proporcionadas pelo sistema de avaliação *tradicional*, na acepção de Perrenoud (1999)

Em suma, as notas, para além das aprovações e reprovações, indicam, como assevera Perrenoud (1999), uma hierarquização entre os educandos, mas não viabiliza uma abordagem formativa e reguladora. Isto porque a simples aprovação parece satisfazer os avaliados e os avaliadores, ainda que tal aprovação tenha ocorrido de modo precário e não se tenha clareza sobre o quando o educando evoluiu em termos de consolidação das habilidades e competências que o programa de graduação se propõe a proporcionar. Ao enfrentar estas dificuldades, os docentes, presos na “grade curricular” em termos de métodos de ensino e avaliação, bem como no tocante ao cronograma do curso, seguem a trajetória apontada por Vasconcelos (2000), limitando-se a buscar técnicas mais convenientes ao modelo de ensino mediado por TIC.

Contudo, as inquietações da maioria dos docentes não cogitam reformulações na lógica do sistema de avaliação, pois parecem não perceber que este sistema é um resultado social e histórico. Pelo contrário, priorizam-se os ajustes paliativos nos instrumentos e o reforço dos procedimentos de coerção sobre condutas dos educandos que indicam eventuais tentativas de subversão das regras impostas pelas estratégias de avaliação. Raramente, observam-se questionamentos sobre os aspectos didático-pedagógicos que embasam os formatos de ensino e de avaliação da aprendizagem.

3. A percepção dos educandos

E quanto aos sujeitos deste processo, os educandos? Como percebem a ação e os resultados do sistema de avaliação que tem a função de verificar o desenvolvimento das suas competências e habilidades? O intuito de registrar e apreender as percepções destes sujeitos nos levou a solicitar que, voluntariamente,

responderem a uma série de questões cujas respostas foram estruturadas no formato de escalas partindo de 0 – o pior escore – e chegando a 5 – o melhor escore.

A primeira série de questões teve como objetivo registrar a percepção que os educandos têm sobre a capacidade avaliativa dos instrumentos empregados para avaliar o seu aproveitamento escolar. Assim, os enunciados das questões constavam da indagação específica sobre os três instrumentos utilizados: **Dinâmicas Locais**, **Avaliações Parciais 1 e 2** e a **Prova Final**. Em resposta, os educandos atribuíram escores conforme a escala apresentada no parágrafo anterior.

Este procedimento resultou nos dados apresentados e analisados a seguir.

Questão 1) Atribua escores de 0 (pior escore) a 5 (melhor escore) para os aspectos abaixo em termos de **capacidade de avaliação do desenvolvimento de competências para a utilização dos conceitos teóricos fundamentais das ciências econômicas**.

Os registros da pontuação obtida nesta questão estão resumidos na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Percepção sobre a capacidade de avaliação – competências para utilização de conceitos teóricos fundamentais das Ciências Econômicas							
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	ESCALAS						TOTAL
	0	1	2	3	4	5	
Dinâmicas Locais	0	0	1	5	7	4	17
Frequência relativa	0%	0%	6%	29%	41%	24%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	6%	35%	76%	100%	
Avaliação Parciais – AP 1 e AP 2	0	0	1	3	8	5	17
Frequência relativa	0%	0%	6%	18%	47%	29%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	6%	24%	71%	100%	
Prova Final	0	0	0	4	8	5	17
Frequência relativa	0%	0%	0%	24%	47%	29%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	0%	24%	71%	100%	

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Os dados evidenciam que os educandos consideram o sistema de avaliação significativamente capaz de cumprir seus objetivos, pois a maior **frequência relativa** média concentra-se na *escala 4*, com 45% das escolhas. Enquanto isto, a **frequência acumulada** média de 73% das respostas no nível da mesma *escala 4*. Em princípio, pode-se conjecturar que estes estudantes consideram os instrumentos de avaliação eficazes para verificar o seu desenvolvimento profissional.

Questão 2) *Atribua escores de 0 (pior escore) a 5 (melhor escore) para os aspectos abaixo em termos de capacidade de avaliação do desenvolvimento de competências para a empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos.*

A Tabela 3, abaixo, sistematiza as pontuações distribuídas entre as escalas resultantes das respostas obtidas.

Tabela 3 – Percepção sobre a capacidade de avaliação – habilidade para empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos							
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	ESCALAS						TOTAL
	0	1	2	3	4	5	
Dinâmicas Locais	0	0	2	4	8	3	17
Frequência relativa	0%	0%	12%	24%	47%	18%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	12%	35%	82%	100%	
Avaliação Parciais – AP 1 e AP 2	0	0	0	4	9	4	17
Frequência relativa	0%	0%	0%	24%	53%	24%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	0%	24%	76%	100%	
Prova Final	0	1	0	3	9	4	17
Frequência relativa	0%	6%	0%	18%	53%	24%	100%
Frequência acumulada	0%	6%	6%	24%	76%	100%	

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Assim como na Questão 1, as escolhas seguem concentradas na *escala 4*. Este nível alcançou uma **frequência relativa** média de 51% das opções e atingiu uma **frequência acumulada** média de 78% das escolhas. Fica evidente que, como no item anterior, os educandos tem uma percepção significativamente positiva sobre os instrumentos de avaliação empregados no Curso.

Nas duas questões, um percentual significativo das respostas se concentra nas *escalas 3, 4 e 5* com predominância significativamente da *escala 4* – com 48%, em termos de **frequência relativa** média para os dados dos dois conjuntos de dados. As *escala 3 e 5*, alcançaram **frequências relativas** médias de 23% e 25%, respectivamente. Daí depreender-se que os educandos têm uma avaliação positiva significativa sobre os instrumentos de avaliação que monitoram o desenvolvimento das suas competências e habilidades no campo dos conhecimentos teórico-quantitativos.

O segundo grupo de questões teve como objetivo apreender a percepção dos educandos quanto ao sistema como um todo no sentido da sua capacidade de contribuir para a formação das competências e habilidades em questão neste trabalho.

Questão 3) O Sistema de avaliação do curso é **eficaz em desenvolver nos estudantes a competência para capacidade utilizar conceitos teóricos fundamentais da ciência econômica.**

Questão 4) O Sistema de avaliação do curso é **eficaz em desenvolver nos estudantes a habilidade para empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos.**

A Tabela 4 apresenta as a distribuição das escolhas constantes nas respostas dos educandos.

Tabela 4 – Percepção sobre a eficácia do Sistema de Avaliação – Curso de Ciências Econômicas							
ASPECTO DA EFICÁCIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO	ESCALAS						TOTAL
	0	1	2	3	4	5	
Para avaliar o desenvolvimento da competência para utilizar conceitos teóricos fundamentais das Ciências Econômicas	0	0	1	2	10	4	17
Frequência relativa	0%	0%	6%	12%	59%	24%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	6%	18%	76%	100%	
Para avaliar o desenvolvimento da habilidade para empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos	0	0	0	5	9	3	17
Frequência relativa	0%	0%	0%	29%	53%	18%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	0%	29%	82%	100%	

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Os resultados obtido mantem-se na mesma trajetória das questões 1 e 2: concentram-se na *escalas 4*, que alcançou uma **frequência relativa** média de 56%, incluindo-se os dois padrões de respostas apresentados na Tabela 4. As *escalas 3 e 5* atingiram **frequências relativas** médias de 21%, ambas. Até a *escala 4*, tem-se uma **frequência acumulada** média de 79%, o que define um padrão de escolhas dos estudantes indicativo da sua avaliação positiva significativa sobre os instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades.

É importante ressaltar dois pontos sobre o contexto no qual estes dados foram obtidos.

O primeiro diz respeito à trajetória dos estudantes envolvidos na pesquisa. É possível que as respostas destes estudantes tenham sido influenciadas pela sua trajetória no sistema educacional brasileiro, onde é pouco provável que tenham conhecido ou sido avaliados por outro modelo essencialmente distinto de sistema de avaliação. Portanto, o sistema em questão é bastante similar aos que se relacionaram ao longo das suas experiências educativas e, deste modo, não tem uma referência alternativa como parâmetro para uma avaliação crítica.

O segundo ponto está relacionado ao conhecimento que os estudantes respondentes têm sobre o PPC e o sistema de avaliação. Em geral, as palestras introdutórias, guias acadêmicos e as normas que disciplinam

os processos avaliativos, por direito, devem ter como finalidade disseminar as informações elementares entre os discentes. Mas não é certo que estas comunicações tenham eficácia para o que contribui a pouca atenção que os estudantes, em sua maioria, dedicam à compreensão das normas e procedimentos. Assim, é muito provável que estes sujeitos da pesquisa tenham pleno conhecimento dos processos avaliativos em questão.

É provável que a conjunção destes aspectos tenha contribuído para a conformação do padrão de respostas obtido, mas não é suficiente para invalidar a investigação. Isto porque, analisados à luz dos referenciais teóricos da pesquisa, indicam um caso concreto do posicionamento dos estudantes frente ao sistema avaliativo com o qual se defrontam. O Curso, seguindo a trajetória tradicional discutida por Saul (2010) e Perrenoud (1999), impõe um sistema de avaliação com fundamentos e práticas tradicionais. Os estudantes e professores imersos no contexto não conseguem perceber a complexidade das relações sociais e políticas que estão subjacentes e manifestas no funcionamento deste sistema (Vasconcelos, 2010,2000). Portanto, restam-lhes apenas as estratégias adaptativas, pois não podem por sua vontade alterar o modelo de avaliação, e muito menos produzir um juízo crítico sobre a sua natureza e as limitações didático-pedagógicas.

Conclusão

Ao repor os problemas que nortearam esta pesquisa, consideramos seus aspectos centrais:

- a) a capacidade do ensino mediado por TIC, na área do conhecimento das Ciências Econômicas, permitir o desenvolvimento de aspectos específicos do perfil do egresso ao longo da formação dos estudantes de graduação;
- b) a efetividade do sistema de avaliação para monitorar, corrigir desvios e consolidar competências e habilidades constitutivas deste perfil do egresso, e relacionadas com os aspectos teórico-quantitativos que integram o rol de aptidões do Bacharel em Ciências Econômicas.

Os resultados mostram que o modelo de ensino em questão, ainda que estruturado sobre as novas tecnologias – especificamente as TIC, mantém-se refém dos modelos tradicionais de ensino e avaliação do aprendizado. A didática encontra-se extremamente centrada em aulas expositivas e a avaliação se reduz à aplicação de testes e provas, reapresentados pelas Dinâmicas Locais, Avaliações Parciais e Provas Finais. Portanto, é pouco provável que haja alguma evolução na direção de uma avaliação formativa. Ao contrário, percebe-se uma inclinação em prol de um sistema formal e hierarquizante cuja capacidade de avaliar e consolidar o desenvolvimento das competências e habilidades, especificamente, no tocante aos aspectos teórico-quantitativos.

Considerando as análises de Perrenoud (1999) e Vasconcelos (2010, 2000) é evidente que o emprego das TIC não foi acompanhado de uma mudança didático-pedagógica e isto fica evidente pelo modelo de avaliação nitidamente tradicional. Neste sentido, o Curso mantém-se nas trajetórias de organização de currículos de cunho tradicional apontadas por Saul (2010). Estes fatos são indicadores de que o uso de novas tecnologias por si só não é transformador em termos da essência dos processos didático-pedagógicos. Uma mudança desta dimensão e natureza envolveria a discussão ampla sobre o conceito e

elaboração do currículo do Curso, o que exigiria a concepção e a prática de uma avaliação formativa focada sobre habilidades e competências, especialmente no monitoramento e na sua consolidação individual.

A atitude proativa dos agentes do processo, tais como coordenadores, professores e estudantes seria e é crucial neste processo. Porém, como esperar iniciativas destes se os mesmos tem dificuldades para compreender as complexas relações sociais que os envolve e lhes impõe o modelo tradicional vigente? Muito mais conveniente parece ser utilizar sistema de avaliação para impor uma disciplina duvidosa e criar as hierarquias típicas, em detrimento de avanços em direção a modelos formativos e reguladores da aprendizagem.

O que se pode concluir da investigação deste problema é que o sistema avaliativo em prática apenas evidencia o quão distante se está deste marco transformador. Tal constatação é estimuladora de investigações mais experimentais que concebam e apliquem modelos de avaliação alternativos baseados no conceito de avaliação formativa e reguladora da aprendizagem.

Referências bibliográficas

Amazonas (2010). Universidade do Estado do Amazonas. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas. Manaus, AM: UEA.

Brasil (2007). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 2007. Seção 1. 22-23.

Perrenoud, Philippe (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Santos, Jessé Rodrigues dos, & Salazar, Deuzilene Marques (2012). O ensino presencial de graduação mediado por tecnologia: a experiência no município de Manacapuru (AM). Anais do IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação Região Norte e do IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Pará. Santarém. UFOPA; ANPAE.

Saul, Ana Maria (2010). Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Tyler, R. W, (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago.

Vasconcellos, Celso dos Santos (2000). Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad.

____ (2010). Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 11. ed. São Paulo: Libertad.

Barbosa, Evandro Brandão (2009). “Cola” em sala de aula: a taxionomia é o antídoto. Retirado em setembro 15, 2012 de <http://www.administradores.com.br>

Universidade Aberta do Brasil: Reforma do Estado e Expansão da Educação a Distância

João dos Reis Silva Júnior, Tânia Barbosa Martins⁴⁵⁴

Resumo

O artigo discute sobre o contexto histórico das últimas décadas no Brasil, considerando a Reforma do Estado e as repercussões na universidade pública que contribuiu com a expansão do ensino a distância e a institucionalização da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para apreender essa articulação realizou-se análise dos dados do Censo da Educação Superior e utilizou-se de autores do campo da educação e da economia política. Nessa ótica, parte-se da compreensão de que a ênfase colocada na educação a distância nas instituições públicas estatais relaciona-se diretamente ao contexto de expansão do ensino superior por meio da reforma do aparelho do Estado. Sob tal perspectiva a educação a distância só pode ser compreendida de forma articulada à discussão sobre a Reforma do Estado regulada por um novo modelo de gestão. Ao refletir sobre esse processo é necessário tornar explícito o lugar do aparelho de Estado e das Universidades nesse projeto de sociedade. Conclui-se que, nesse cenário, uma das vias de expansão do ensino superior no Brasil ocorre de fato por meio do ensino a distância. Em geral, houve um crescimento contínuo e elevado em todo o conjunto dos elementos que caracterizam o ensino a distância. Além disso, observa-se que a educação a distância por meio da UAB promove uma diversificação do sistema, cria um novo tipo de Instituição de Ensino Superior (IES) com nova modalidade de ensino nas universidades públicas, legitimando a construção de um novo paradigma de universidade.

Palavras-chave: Reforma do Estado, Educação Superior, Expansão, Educação a Distância, Universidade Aberta do Brasil

Introdução

As mudanças nas formas de controle e regulação sociais na década de 1990 apresentam-se em categorias mais desenvolvidas e visíveis na atualidade, especialmente numa série de ações do governo federal com o objetivo de expansão do ensino superior. A educação a distância (EaD) configura-se como uma das privilegiadas frentes da expansão da educação superior. Com base na literatura sociológica e educacional a discussão e a ênfase colocada na EaD nas instituições públicas estatais, que tem na Universidade Aberta do Brasil (UAB) a sua expressão mais acabada, se relaciona diretamente ao contexto de expansão do ensino superior por meio da reforma do aparelho do Estado.

Sob tal perspectiva parte-se da premissa de que a compreensão da educação a distância só pode ser pensada de forma articulada à discussão sobre a Reforma do Estado regulada por um novo modelo de gestão. Ao refletir sobre esse processo é necessário tornar explícito o lugar do aparelho de Estado e das Universidades nesse projeto de sociedade. O propósito é compreender o contexto histórico das últimas décadas no Brasil tendo como frente representativa o lugar ocupado pela Universidade Aberta do Brasil nesse processo de transformações sociais via universidade.

⁴⁵⁴ Secretaria da Saúde do Estado da Bahia

Reformas institucionais e repercussões na universidade pública na década de 1990

O principal marco das transformações que permite compreender o contexto atual das políticas públicas no Brasil refere-se à década de 1980. Segundo Silva Júnior, Kato e Santos (2010) essa década pode ser caracterizada por uma contradição posta pelo processo de redemocratização e por uma grave crise para a economia brasileira. A crise que se instalou no Brasil na década de 1980 está diretamente relacionada à crise econômica que a sociedade herdou das equivocadas políticas econômicas postas em ação durante a Ditadura Civil-militar de 1964 a 1984. A passagem do poder dos militares para os civis foi uma inteligente engenharia política que resultou na crise econômica gerada pelos militares que é colocada nas mãos dos civis na década perdida segundo os economistas. Na década de redemocratização, os cientistas políticos confirmam essa visão. A ofensiva a essa contradição resultou num processo de reformas institucionais e mudanças sociais produzidas durante a década de 1990, que teve seu início e sua institucionalização no governo de Fernando Henrique Cardoso.

As estratégias de superação dessa crise caracterizar-se-iam por uma reestruturação produtiva guiada pelos princípios do monetarismo. Em conformidade Paulani (2008: 110) relata que o aparelho de Estado depois da reforma em 1995 corresponderia ao “estágio em que o mercado seria o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade”. Para alcançar esse estágio seria necessário um aparelho de Estado, com um mínimo gasto público, indutor da privatização em geral das empresas estatais e abrindo-se à economia ao mercado. A esse conjunto de princípios juntaram-se regras de juros, câmbio e finanças públicas. O monetarismo se colocou como paradigma para gestão do fundo público. O capital financeiro passou a ser o instrumento macrogestor da economia global também com base no monetarismo. Diferentemente do Estado do bem-estar social, o atual modelo de Estado condiciona sua política econômica essencialmente em benefício dos interesses dos grupos capitalistas na esfera financeira e de produção de valor a fim de construir uma nova hegemonia do capital capaz de garantir um novo salto em relação à acumulação capitalista. Desse modo, as operações processadas pelo Estado no setor produtivo visam garantir diretamente os interesses da dominação financeira (Paulani, 2008: 120).

Na década de 1990 o referido ideário é reafirmado no conjunto de medidas formuladas pelo Consenso de Washington. Segundo Fiori (1995: 233) em 1993 o *Institute for International Economics* de Washington sob a direção de Fred Bergsten, reuniu especialistas e representantes de vários países da Ásia, África e América Latina, em torno do documento escrito por John Williamson. O objetivo da reunião residia na discussão das circunstâncias mais favoráveis que poderiam resultar no apoio político para implantar um programa de estabilização em nível mundial. As conclusões resultaram no documento denominado Consenso de Washington. O referido documento se articula de modo preciso com o contexto de mundialização do capital.

Segundo Chesnais (1996: 54) a nova fase de desenvolvimento do capitalismo mundial que surge a partir da década de 1980, refere-se a uma reconfiguração da forma de produção e reprodução do capital em escala mundial com características específicas comparadas aos processos anteriores de expansão e desenvolvimento do capitalismo. Essa fase caracteriza-se pela concentração e centralização do capital em nível mundial sob controle e predomínio do capital financeiro, atuando particularmente por meio do investimento externo direto (IED) e não definido exclusivamente pelo comércio externo.

Chesnais (1996: 33) relata que as operações no setor produtivo estão diretamente ligadas à dominação do capital financeiro. Os efeitos desse processo resultam na enorme concentração de capital da história capitalista. Para atingir a máxima rentabilidade, os grupos multinacionais se organizam em “empresas-rede” que são empresas que instauram uma nova forma de organizar a exploração do trabalho baseada na terceirização e descentralização das operações processadas entre empresas. Em geral, as pequenas empresas advindas de diferentes localidades são subcontratadas ou tornam-se fornecedores e estabelecem uma relação com a empresa central, cuja duração é determinada pelo ciclo do produto. Desse modo, os grupos industriais buscam garantir sua hegemonia atuando por meio de acordos terceirizados e explorando recursos econômicos, humanos, naturais onde for mais favorável.

De modo geral, as empresas multinacionais iniciam um novo tipo de relações com as instituições da sociedade civil e do Estado. Silva Júnior e Sguissardi (2009: 32) relatam que o capital financeiro mediado pelas empresas e corporações passou a ocupar espaços privilegiados nas políticas dos Estados Nacionais e suas instituições. As novas políticas, por sua vez, possibilitariam às empresas adquirir liberdade de ação e todos os campos da vida social parecem submeter-se à valorização do capital.

Para Silva Júnior e Sguissardi (2001: 27) a questão principal no início da década de 1990 que se apresenta nos documentos oficiais com destaque para o Plano Diretor da Reforma do Estado é a necessidade de reconstruir o aparelho de Estado em face das consequências da crise do Estado Previdenciário, crise que teria se iniciado nos anos 1970 na Inglaterra e nos Estados Unidos. Os autores relatam que Bresser Pereira, na condição de ministro do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) no governo de Fernando Henrique Cardoso adotou mudanças significativas para reformar o aparelho de Estado brasileiro segundo a racionalidade acima apontada (Silva Júnior e Sguissardi, 2001: 32). O propósito seria transformar as universidades estatais públicas, compreendidas no âmbito dos serviços não exclusivos do Estado, em organizações sociais (fundações públicas de direito privado ou propriedades públicas não-estatal) a serem controladas por contrato de gestão.

Esse novo paradigma induziu alterações relevantes nas instituições republicanas brasileiras fundamentadas no ideário da economia de mercado, que legitima a necessidade de minimizar a área de atuação do Estado e de racionalizar os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado. O papel do Estado se restringiria à função de regulador e avaliador. Em decorrência, diversos direitos e conquistas sociais seriam regidas por um intenso processo de mercantilização.

Segundo Silva Júnior, Kato e Santos (2010) o compromisso assumido pelo Brasil no plano econômico e político foi seguido de inúmeros outros compromissos na esfera educacional. Atualmente há claramente um processo de diferenciação, diversificação e expansão das instituições de educação superior pública que flexibilizaram a estruturação da educação superior no país, rompendo com a garantia do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como parâmetros básicos da educação superior no país. Nesse processo, as políticas governamentais segmentaram o ensino superior por meio do estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, naturalizando esse nível à função de ensino. Tal processo provoca mudanças na identidade e na função social da universidade. Em geral, as novas mudanças inibem as atividades de pesquisa para acentuarem as atividades de ensino.

É nesse contexto que várias medidas são realizadas para enfrentar os novos desafios da mundialização do capital. As conexões entre educação e o conhecimento apresentam significativa centralidade, constituindo-

se nos elementos necessários para garantir o crescimento econômico. Segundo Silva Junior, Sguissardi e Silva (2010: 10) a ciência, a tecnologia e as inovações tecnológicas são consideradas imprescindíveis no momento atual modificando a sociabilidade na direção da “sociabilidade produtiva” (Silva Júnior; Sguissardi; Silva, 2010: 10). Além de serem considerados bens econômicos necessários à produção de valor e de poder de competição dos Estados. Sua negação torna-se um grave problema político e econômico. Desse modo, do ponto de vista do capital a desqualificação passou a ser sinônimo de prejuízo para o processo produtivo. O resultado desse processo é que:

As instituições escolares – que são o lugar privilegiado da educação básica – são chamadas para ocupar o lugar central no processo de construção dessa sociabilidade; de outro, as universidades são postas no centro do processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, modificando profundamente a natureza da instituição universitária, das instituições escolares da educação básica e, também, a do trabalho do professor. (Silva Júnior; Sguissardi; Silva, 2010: 10).

Instala-se uma contradição, a universidade contribui para o desenvolvimento econômico, porém, a sua função de crítica social e da formação do humano-genérico se debilita em razão das condições mercantis instauradas nessas instituições (Silva Júnior; Sguissardi; Silva, 2010: 10).

Segundo Lima (2006: 47) os organismos internacionais criticam os países periféricos por seus baixos níveis de escolaridade e advertem sobre a necessidade de expandir o acesso à educação para que os países periféricos se integrem ao novo contexto mundial. A alternativa proposta pelos organismos internacionais caracteriza-se por uma educação pragmática, voltadas aos interesses do capital:

As reformulações na política educacional da periferia do capitalismo segundo esses organismos internacionais devem seguir três pressupostos básicos: (a) a ampliação do acesso à educação, concebida como uma política de “inclusão social”, focalizada nos segmentos populacionais mais pobres; (b) a diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior; (c) diversificação das fontes de financiamento da educação superior (Lima, 2006: 147).

É nessa conjuntura econômica, política, social e educacional que a educação a distância (EaD) é pensada para a universidade pública estatal. Uma modalidade educativa que tem como objetivo contribuir para cumprir com as demandas do mundo do capital. Nessas condições a educação assume mais a função de mercadoria ou serviço e menos um direito universal voltado para a formação humana e crítica.

A expansão do ensino a distância e a Universidade Aberta do Brasil

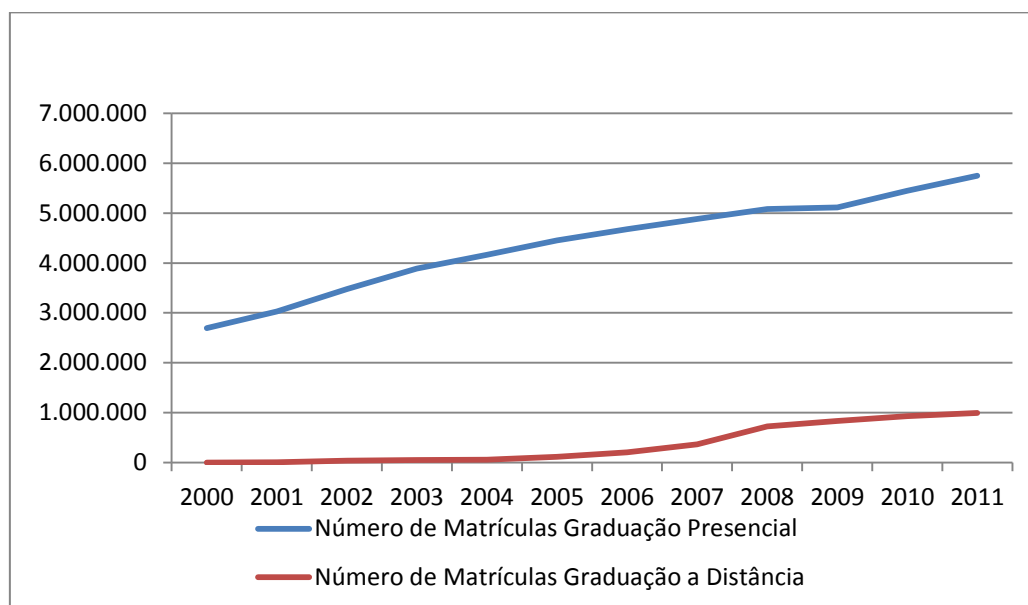
As transformações nas últimas décadas decorrentes do processo de reestruturação produtiva e Reforma do Estado apresentam como possíveis consequências à necessidade de expansão do sistema educacional superior. Em torno dessa questão surgem propostas de diversificação do sistema, criação de novos tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) e novas modalidades de ensino e cursos. Nesse panorama, o tema do ensino a distância é uma realidade que se associa às políticas de acesso ao ensino superior. A compreensão dessa nova modalidade de ensino reveste-se de grande centralidade e torna-se mais delineada à luz dos dados estatísticos.

Os dados do Censo da Educação Superior sobre o ensino a distância demonstram os esforços por parte do governo para expandir o acesso ao ensino superior. Conforme Figura 1, a taxa média relativa de

crescimento do número de matrículas na graduação a distância em relação ao número de matrículas da graduação presencial foi consideravelmente maior. Em 2000, a participação da EaD que foi de 0,06% em relação a graduação presencial passou para 17,28% em 2011, estacionando nesses últimos três anos, num crescimento médio relativo de 17%.

Figura 1

Número de Matrículas na Graduação Presencial e a Distância (2000- 2011)

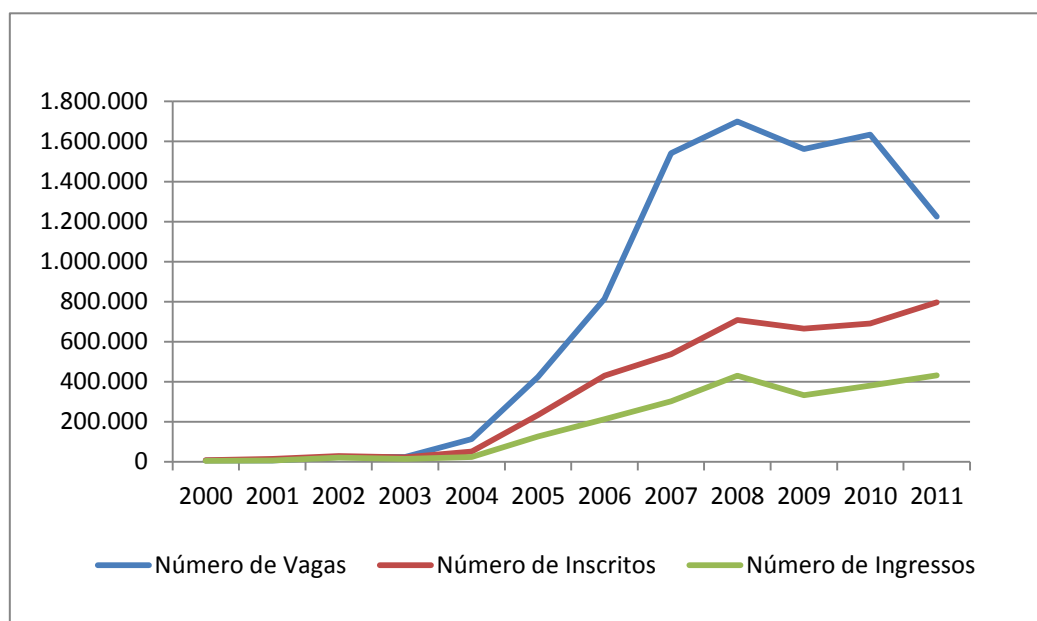


Fontes: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000 a 2011.

A EaD caminhou timidamente até 2004. Entre 2005, 2006 e 2007, com a política do governo federal de incentivar a proliferação de cursos de graduação a distância, que no âmbito federal resultou na criação da UAB em 2006, há uma quase duplicação da oferta de vagas a distância de um ano para o outro. Contudo, entre 2006 e 2010 as vagas ofertadas são sempre mais que o dobro que o de inscritos no vestibular, com exceção de 2011 onde houve uma queda na oferta de vagas. Há um leve e progressivo aumento no número de inscritos, sendo o ingresso sempre abaixo ao de inscritos, mas acompanhando as oscilações das inscrições. No progressivo aumento dos ingressantes, somente em 2009 houve uma queda com relação ao ano anterior, voltando no ano seguinte à tendência ao crescimento, igualando 2008 somente em 2011. Com o número de vagas três vezes maior que o de ingresso e com o aumento linear progressivo dos ingressos e a diminuição substancial de vagas nos últimos anos, é possível antever um momento de maior equilíbrio do sistema; revela-se, assim, atualmente, uma maior coerência entre os inscritos e ingressos e uma maior discrepância com relação à oferta de vagas.

Figura 2

Evolução do Número de Vagas, Inscritos e Ingressos (2000-2011)



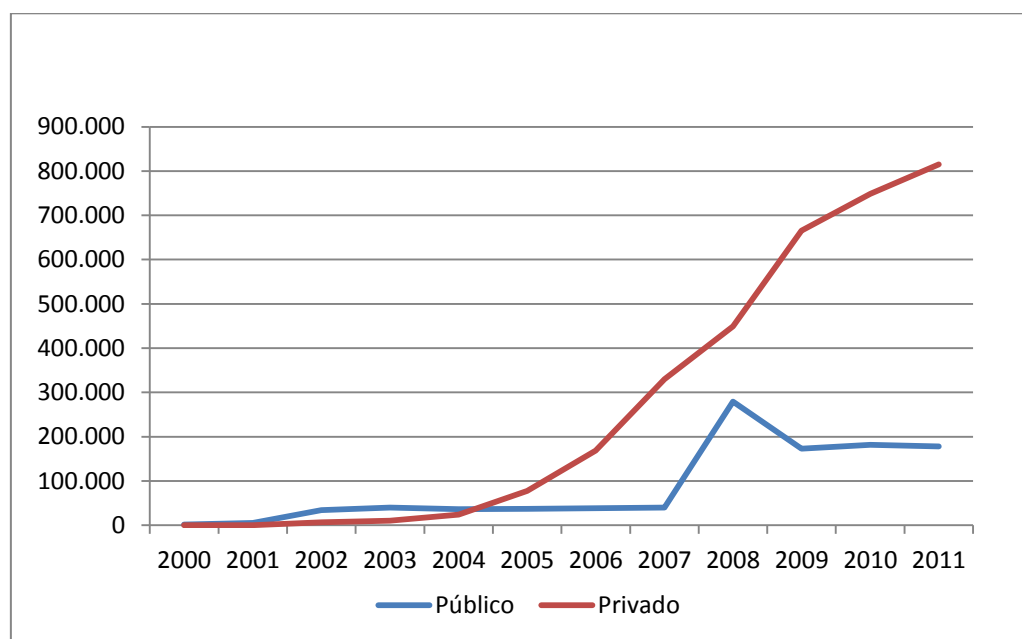
Fonte: *idem*

Ainda que contínuo e progressivo o crescimento da EaD, comparado com o ensino presencial (Figura 1) há uma tendência de crescimento do ensino a distância, o que revela que a EaD é uma das vias de expansão do ensino superior no Brasil. Em geral, houve um crescimento contínuo e elevado em todo o conjunto dos elementos que caracterizam o ensino a distância. A análise dos dados do Censo da Educação Superior confirma que o ensino a distância no âmbito das políticas educacionais brasileiras adquire uma relevância na expansão do ensino superior.

Os primeiros dados sobre o ensino a distância no Brasil só fazem parte das estatísticas oficiais do INEP em 2000, contando com 1.682 matrículas, todas na rede pública. Ao longo dos anos, houve uma inversão na participação das instituições públicas e privadas, de modo que em 2011, 82,02% das matrículas da graduação a distância encontra-se nas instituições privadas, conforme o Figura 3:

Figura 3

Evolução do Número de Matrículas Graduação a Distância Públicas e Privadas



Fonte: *Idem*

Não obstante o crescimento na rede privada ser superior ao da rede pública, essa modalidade também se amplia neste último setor, particularmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006. Conforme João Carlos Teatini, diretor de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a meta é que apenas o Sistema Universidade Aberta do Brasil alcance 600 mil alunos e 1.000 polos em 2014. O objetivo é que todas as instituições federais e estaduais participem da expansão da educação por meio da EaD (Harnik: 2013).

A UAB criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, apresenta-se como “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (Brasil, 2010). Foi idealizada no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação em 2005. É um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) em parceria com a antiga Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC). O Fórum foi coordenado pelo ministro chefe da casa civil, José Dirceu de Oliveira e Silva, com a participação de vários ministérios; de organizações científicas, acadêmicas etc.; da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e de empresas estatais brasileiras como companhias de energias térmicas e hidrelétricas, infraestruturas, bancos, processamento de dados etc. Conforme o Fórum a proposta foi fortalecer as universidades públicas e simultaneamente atender às necessidades das empresas estatais, enfatizando o papel da educação no desenvolvimento econômico brasileiro (Fórum das Estatais pela Educação, 2009).

A UAB é um programa de convênios e parcerias entre as esferas de governos (União, Estados e Municípios) com Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES). Conforme o Fórum as empresas estatais têm uma participação efetiva e a justificativa para

tal empreendimento surge do papel que tais empresas possuem na indução do desenvolvimento articuladas com projetos de inclusão e justiça social.

O funcionamento da UAB ocorre da seguinte maneira: os municípios que desejam participar do projeto devem montar um polo presencial com laboratórios e biblioteca para os alunos e demais infraestruturas aos tutores presenciais que ficam à disposição dos alunos. Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das IFES, IEES e Instituições Municipais de Ensino Superior (IMES) de todo o país. O MEC abre as inscrições (editais) às universidades públicas para que estas se integrem ao programa e as universidades elaboram um projeto completo de oferta de curso superior com os polos pré-selecionados entre as cidades brasileiras. Os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos; situam-se nas cidades selecionadas em parcerias; e, cada polo pode receber cursos de uma ou várias IES conforme as necessidades de cada região e da particularidade de cada instituição universitária. Na primeira fase de implementação da UAB (20 de dezembro de 2005 e 18 de outubro de 2006) os polos foram selecionados por editais da extinta Secretaria de Educação à Distância (SEED). Nas fases seguintes contou-se com a participação das Secretarias Estaduais de Educação, dos dirigentes das Instituições de Ensino Superior (UNDIME) e de outros representantes.

Cabe destacar que, conforme Tabela 1, a expansão do ensino superior a distância inicialmente tem como prioridade os cursos de educação. Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2009, o número de vagas oferecidas, de candidatos inscritos e o número de ingressos da área de educação representam 58,16%, 62,38%, 63,45%, respectivamente, em relação ao conjunto das outras áreas, ou seja, aproximadamente 60%.

Tabela 1

Número de Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por área na educação a distância, Graduação, 2009.

Área	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
Educação	1.561.715	665.839	308.340
Humanidades e Artes	70.930	8.049	4.168
Ciências Sociais, Negócios e Direito	787.307	285.216	124.647
Ciências Matemáticas e Computação	99.693	27.794	11.039
Engenharia/ Produção	28.061	11.406	3.892
Agricultura e veterinária	4.360	1.765	490
Saúde/bem estar	109.580	43.160	23.676

social

Serviços	23.355	24.104	9.726

Fontes: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2009.

Conforme Tabela 2, em 2010 ocorre uma queda de aproximadamente 20% nos números que indicam o crescimento da área educacional em relação à soma das outras áreas. Conforme Figura 6, em 2010, o número de vagas oferecidas, o número de inscritos e o número de ingressos da área de educação representam 38,16%, 37%, 38,62%, respectivamente, em relação ao conjunto das outras áreas.

Tabela 2

Número de Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por área na educação a distância, Graduação, 2010.

Área	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
Educação	591.008	261.106	128.235
Humanidades e Artes	26.179	3.912	1.636
Ciências Sociais, Negócios e Direito	737.265	300.473	145.715
Ciências Matemáticas e Computação	111.140	29.074	13.548
Engenharia/Produção	14.378	19.338	7.415
Agricultura e veterinária	3.790	1.574	535
Saúde/bem estar social	119.030	50.123	21.614
Serviços	31.328	25.321	13.330

Fontes: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2010.

A análise desses dados demonstra a tendência de que a expansão da educação a distância que inicialmente focou nos cursos de formação de professores se estendem cada vez mais para as outras áreas. Conforme o discurso oficial o principal objetivo da UAB é de suprir a carência de professores, especialmente, nas áreas exatas e biológicas. Posteriormente, induzir a formação que contribua com o desenvolvimento regional.

No entanto, deve-se considerar que a própria legislação prevê que alguns cursos deverão ser ofertados após análises dos seus respectivos conselhos federais. Encontra-se nesses casos, os cursos de Direito, Medicina e Odontologia. De fato, até o presente, inexistente graduação nessas áreas nas instituições universitárias públicas. Todavia, existem cursos ofertados nas diversas áreas do conhecimento e a variedade de cursos é enorme.

Contudo, pode-se afirmar que nesse primeiro momento a formação de professores é uma política educacional enfatizada no Sistema Universidade Aberta do Brasil. Apesar dos relatos na mídia dos casos de sucesso, a formação a distância exigirá muito mais esforços dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para se garantir condições de formação com qualidade. Além disso, o próprio sentido de formação deve ser questionável já que as políticas educacionais públicas priorizam a formação utilitária voltada para o mercado de trabalho.

A partir de 2008, o ensino a distância nas instituições universitárias públicas aumentou consideravelmente. Os dados demonstram que até 2007 o número de matrícula não passava de pouco mais de 40.000, saltando para aproximadamente 280.000 matrículas, em 2008. Nos anos seguintes houve uma queda, chegando a 177.924 em 2011. Nos próximos anos a meta é que esse número triplique com a adesão de todas as universidades públicas (Harnik: 2013).

Após sete anos de criação da UAB e das intenções de ampliação do acesso ao ensino superior, não se pode ignorar o preconceito em relação ao ensino a distância. A preocupação é de que o ensino a distância se converta em mero instrumento de certificação da população. Recentemente, o Conselho Nacional de Biologia e Serviço Social aprovaram uma deliberação de que não seria aceito diploma de alunos do ensino a distância. Com o intuito de promover um consenso em torno do ensino a distância, o próprio MEC tem derrubado na justiça essas deliberações alegando que qualquer curso pode ser oferecido a distância desde que seja estabelecido os referências de qualidade, tais como rigor na elaboração dos projetos, material didático etc. (Mandelli, 2010).

Conforme matéria divulgada pela revista *Época*, a expansão do ensino superior está ocorrendo sem a preocupação com os elementos prioritários que garantem a qualidade: ausência de laboratórios com equipamentos, aulas oferecidas em lugares arranjados ou alugados e com professores voluntários. A falta de planejamento e imprevisto pode resultar em sérias consequências:

Uma delas está relacionada aos futuros dos formandos dos novos cursos, alguns com deficiência de formação, outros com especialização em áreas para as quais não há demanda no mercado de trabalho. Outro problema poderá ser a continuidade do financiamento da expansão (Aranha, 2011: 56).

Segundo Aranha (2011: 56) a entrada de alunos na universidade pública cresceu 70% nos últimos oito anos, metade das vagas novas foram criadas em 2009, um ano antes das eleições presidenciais; e das 14 novas universidades anunciadas apenas 4 são realmente novas.

A implantação dos cursos exige altos investimentos em seu estágio inicial; nos estágios subsequentes, com o avanço do projeto é preciso considerar novos incrementos em manutenção e atualização tecnológica e a expansão das funções e qualificações docentes. Conforme Alonso (2010: 7), os municípios parceiros das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas são responsáveis pela disponibilidade física, bibliotecas, laboratórios, serviços de comunicação e pagamento de coordenadores locais. Mas que, em geral, não dispõem de condições para organizar os polos com a qualidade necessária. Além disso, o modo como é realizado o financiamento dos projetos de cursos a distância nas IES públicas exclui os alunos do orçamento geral com prejuízos para as instituições (Alonso, 2010).

Conforme a coordenação geral do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) a UAB representa uma das maiores ameaças a universidade brasileira além de levar ao

descrédito o próprio sentido do ensino superior a distância que funciona adequadamente em outros países, pois no Brasil a UAB não representaria nem mesmo uma universidade em sentido pleno, uma vez que inexistem pesquisa e extensão. As universidades europeias dispõem de corpo docente próprio e são consideradas como elemento complementar às universidades presenciais (Universidade Aberta do Brasil, 2009).

No caso do Brasil a UAB apresenta-se mais como um “programa” de educação que é agregado pelo Estado às IES; ademais não possui corpos docentes e administrativos próprios nem mesmo infraestrutura adequada e própria para garantir o pleno desenvolvimento e expansão. Conforme a Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006 seu corpo docente trabalha por intermédio de bolsas a professores e a tutores que em muitos casos nem qualificação necessária possuem em termos de formação científica, titulação e produção acadêmica.

Considerações finais

Com base no que se expôs conclui-se que o Brasil transforma-se economicamente e socialmente assumindo novas funções a fim de cumprir com as demandas do mundo produtivo. Esse processo objetiva-se com a Reforma do Estado e tem desdobramentos nas políticas de educação superior. Pode-se dizer que a expansão do acesso ao ensino superior é um fato que nas condições oferecidas constitui um dos mecanismos de concretização da reforma do Estado de manutenção e reprodução das relações sociais dominantes.

A UAB nas condições expostas é o exemplo mais concreto das mudanças desse contexto. Trata-se de um programa amalgamado à Universidade Pública Federal brasileira que cumpre a função de garantir a população o acesso ao ensino superior, no entanto, apresenta limites e contradições em relação à questão financeira e à noção de instituição educativa. Em geral, na UAB os recursos financeiros estão ligados à aprovação de projetos. Daí que o próprio futuro da UAB se esgota no modelo de financiamento atual, pois os recursos não são contínuos. Além disso, a oferta de cursos vincula-se a um número enorme de polos, que de modo geral não dispõem de condições de infraestrutura adequada e, sobretudo, desmantela a ideia de universidade, ou seja, as universidades como instituições educativas deixam de ser o centro de referência diante dos inúmeros polos espalhados pelo território. As ações nos polos, que não se constituem como universidades propriamente ditas, visam ao atendimento em massa com a criação e oferta de cursos desvinculados do ambiente escolar e acadêmico convencional.

Referências Bibliográficas

- Aranha, Ana (2011). Cadê a universidade anunciada aqui? Época. São Paulo: Editora Globo, n. 6621, 50-56.
- Alonso, Kátia (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. Educação e Sociedade. Vol. 31, n. 113, pp. 1319-1335. Retirado em Dezembro 11, 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400014&script=sci_abstract&lng=pt.

- Brasil (2010). Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Retirado em Março 28, 2010 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2006/decreto/D5800.htm.
- Brasil. (2011). Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000-2011. Retirado em Março 09, 2011 de <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>.
- Chesnais, François (1995). A mundialização do capital. São Paulo: Xamã.
- Fórum das estatais pela educação (2009). Diálogo para a Cidadania e Inclusão. Retirado em Março 30, 2009 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>.
- Fiori, José Luís (1995). Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight Editorial.
- Harnik, Simone (2013). MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014. Retirado em dezembro 8, 2012 de <http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.jhtm>
- Kato, Fabíola, Santos, Sílvia e Martins, Tânia (2010). Da educação a distância à Universidade Aberta do Brasil: expansão anômala e repercussões no trabalho docente. In Souza, Dilenio; Floresta, Maria das Graças & Silva Júnior, João dos Reis. (Orgs). Educação a Distância: Diferentes abordagens Críticas (pp.13-31). São Paulo: Xamã.
- Mandelli, Mariana (2012). Nova resolução de Biólogo barra formado a distância. Retirado em Julho 16, 2012 de <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,nova-resolucao-de-conselho-barra-biologo-formado-a-distancia,599051,0.htm>.
- Paulani, Leda (2008). Brasil delivery. São Paulo: Boitempo.
- _____ (1997). Teoria da inflação inercial: um episódio singular na história da ciência econômica no Brasil? In Lourenço, M. R. (Orgs.). 50 anos de ciência econômica no Brasil: pensamento, instituições, depoimentos. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva Júnior, João dos Reis; Sguissardi, Valdemar; Silva, Eduardo (2010). Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: Universidade e Sociedade (ANDES), Brasília, ano XIX, n. 45, 25-35.
- Silva Júnior, João dos Reis.; Sguissardi, Valdemar (2001). Novas Faces da Educação Superior no Brasil. São Paulo: Xamã.
- Sguissardi, Valdemar e Silva Júnior, João dos Reis (2009). Trabalho Intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã.
- Universidade Aberta do Brasil (2009): faz-se necessário denunciar o engodo. Retirado em Julho 2, 2013 de http://www.andes.org.br/univ_nova_engodo.htm.

A formação de docentes EAD como estratégia da política de educação permanente no Sistema Único de Saúde na Bahia

Marcele Carneiro Paim⁴⁵⁵, Jane Mary de Medeiros Guimarães⁴⁵⁶

Resumo

No estado da Bahia, o processo de implementação da Política de Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde (PGTES) para os trabalhadores do Sistema Único de Saúde, envolveu uma série de ações para ampliação da oferta de qualificação e de reorganização da atenção à saúde. Nesse contexto, vale destacar a potencialidade da realização de cursos na modalidade EAD para o alcance de um maior número de profissionais qualificados no extenso território do estado, que possui 417 municípios. O estudo tem como objetivo analisar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do Curso de Mediadores de Aprendizagem, observando as características e opções metodológicas da formação de docentes EAD para atuação na área da saúde. Esse curso desenvolvido pela Escola Estadual de Saúde Pública da Bahia, que integra a Superintendência de Recursos Humanos da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, através do Programa Universidade Aberta do SUS-BA (UNASUS-BA). O curso foi formatado na plataforma Moodle, operacionalizado com duas turmas, totalizando 214 trabalhadores participantes. Os tópicos transversais entre os módulos componentes das áreas de saberes e práticas interdisciplinares do curso estruturaram a formação requerida no campo de saúde, a saber: cuidado, educação permanente em saúde, problematização, interação, formação por competências e medição da aprendizagem. O AVA era composto por dispositivos de apoio pedagógico como fóruns, chats para discussão do material didático e construção de “narrativas”, através de comunicação síncrona e assíncrona. A metodologia utilizada recorre a um estudo de caso, uma pesquisa qualitativa com a utilização de técnicas de entrevista individual e análise documental. Entre os resultados encontrados, destacam-se a formação por competências; aprendizagens significativas; contextualizadas e conectivas com os fundamentos e dispositivos pedagógicos da EAD; a experiência com a utilização de tecnologias de informação e comunicação; a formação do “mediador de aprendizagem” e especificidades do trabalhador da saúde para atuação como docente EAD. Nessa perspectiva, o trabalhador/docente da área da saúde, ao atuar como docente ead, tem uma dupla responsabilidade, que impacta diretamente na qualidade do curso e na motivação dos discentes através da utilização do trabalho como princípio educativo. Dessa forma, os saberes adquiridos no cotidiano da prática em saúde são problematizados ao longo dos processos de aprendizagem, construindo significados e propiciando uma aprendizagem coletiva, mediada por tecnologia. Logo, a utilização das tecnologias de informação e comunicação pode ser entendida como uma possibilidade de transformação do sujeito e, portanto, da sociedade em que vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. Docentes EAD. Tecnologias de Informação e Comunicação. Formação de Recursos Humanos em Saúde. Políticas de Saúde. Sistema Único de Saúde.

⁴⁵⁵ Instituto de Saúde Coletiva

⁴⁵⁶ É um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que foi desenvolvido com o objetivo de gerenciar cursos na web que se refere a parte multimídia da Internet que possibilita a exibição de páginas de hipertexto.

Introdução

O avanço nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) proporcionou aos homens a aquisição de novos hábitos, valores, conhecimentos e formas de pensar. Possibilitou também o acesso a informações espalhadas no mundo, alterando o conceito de espaço e tempo.

A sociedade da informação e do conhecimento implicou na ampliação da gestão de cursos oferecidos na modalidade à distância. Esta, por sua vez, exige um planejamento de educação em rede. Nesse cenário, a educação, como formadora de novas competências, e a comunicação, através dos novos artefatos tecnológicos, passam então, a se relacionar diretamente com a infra-estrutura básica para o desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, a educação a distância (EAD) é considerada uma ação educativa sistemática e intencional e possibilita através de tecnologias a interatividade e construção do conhecimento entre professores e estudantes independente do lugar e hora. Assim sendo, ao conceito de Educação a distância articula-se o conceito competência, mediadas pelas habilidades computacionais, referentes ao domínio das novas tecnologias.

O papel da EAD é de fundamental importância, uma vez que o caráter interativo dos novos meios traz embutidas possibilidades de novas formas de subjetividade e de socialização. Nessa direção, é possível que a inserção das [TIC](#) às situações educativas produza novos sentidos, porquanto a interação com objetos culturais distintos impulsiona novas operações simbólicas, incidindo frontalmente na formação dos sujeitos. Por isso, é necessário pensar a EAD como uma possibilidade de prática social estruturante, transformadora, portanto, crítica, como um projeto político social local/regional/mundial.

Nesse contexto, no estado da Bahia, o processo de implementação da Política de Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde (PGTES) da Secretaria da Saúde do Estado para os trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS), envolveu uma série de ações para ampliação da oferta de qualificação e de reorganização da atenção à saúde, destacando-se a potencialidade da realização de cursos na modalidade EAD para o alcance de um maior número de profissionais qualificados no extenso território do estado, que possui 417 municípios.

Mudar práticas, desenvolver atividades diversificadas e significativas, interagir, estimular a criatividade é necessário garantir aos trabalhadores um processo de educação permanente, para possibilitar a inserção de processos inovadores. Cientes de que o processo de apropriação de algo novo é longo, sendo necessário que a sua utilização passe a fazer parte da prática para, a partir daí, obter o domínio e passar a utilizá-lo no seu dia-a-dia.

Atualmente, o trabalhador da saúde se defronta com complexos desafios na sua prática face às rápidas e profundas mudanças no mundo do trabalho, que por sua vez demandam estratégias educacionais para seu enfrentamento, e essa reorientação, ajuste, inovação e/ou mesmo transformação se torna extremamente controversa e complexa.

A incorporação de várias inovações no âmbito político-gerencial, organizativo e operacional do sistema, com vistas à formulação e implementação da PGTES, que inclui, entre outras inovações a implantação do Programa Universidade Aberta do SUS Bahia (UNASUS-BA). Para atender a demanda da formação dos trabalhadores do SUS, foi desenvolvido na modalidade semi-presencial, pela Escola Estadual de Saúde Pública da Bahia Prof. Francisco Peixoto de Magalhães Neto (EESP), que integra a Superintendência de

Recursos Humanos (SUPERH) da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia (SESAB), o Curso de Aperfeiçoamento Formação de Mediadores de Educação Permanente em Saúde.

O curso, diretamente articulado às diretrizes e objetivos da Política Estadual de Educação Permanente, teve o propósito de estimular a mudança de atitude frente ao processo de trabalho, fundamentado no aprendizado contínuo como condição necessária para o desenvolvimento do sujeito, bem como, no aprimoramento das habilidades, conhecimentos e competências que conformaram os três módulos de aprendizagem - EAD, Formação, e Políticas Públicas de Saúde.

Nesse contexto, as ações de educação continuada se caracterizam pela formação pontual com o objetivo de responder a lacunas na atuação técnica dos profissionais. Todavia, os esforços de vincular a formação e o processo ensino-aprendizagem às situações de trabalho seriam superados pelo conceito de [educação permanente](#), que contemplaria assim, a integração de aspectos técnicos com aspectos políticos (relativos à [responsabilização](#) compartilhada entre profissionais e educadores com o processo educativo). Nessa direção, os programas e estratégias para formação em saúde ganham maior proeminência no sentido de ordenar a constituição de perfis adequados às perspectivas e necessidades de mudanças nas estruturas e nas práticas de saúde.

Se a transformação do trabalho é o objetivo central da [educação permanente](#) na saúde, o curso de aperfeiçoamento pode ser entendido como um projeto dinamizador capaz de contribuir com a construção da viabilidade de uma proposta de fortalecimento e renovação das instituições de saúde. Os mediadores de aprendizagem enquanto “sujeitos dinamizadores” capazes de estruturar redes.

Aspectos Metodológicos

Foi realizado um estudo de caso exploratório, qualitativo, utilizando técnicas de entrevista individual e análise documental, buscando analisar o ambiente virtual (*moodle*) do Curso de Formação de Mediadores de Aprendizagem em Educação Permanente em Saúde.

Os procedimentos de produção de dados consistiram no levantamento, leitura e análise do conteúdo do AVA, com prioridade para as narrativas produzidas pelos participantes do curso. Foram também fonte da investigação os relatórios gerenciais e as informações produzidas ao longo da implementação do curso. Além dessa análise documental, foram realizadas entrevistas com informantes-chave, mediadores do referido curso. Logo, foram utilizadas como fontes de evidência, a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com informantes-chaves.

Vale ressaltar que o desenho pedagógico do curso estudado apostou na mediação em trio. Foram desenvolvidos conteúdos em três áreas específicas (EAD, Formação e Política de Saúde), onde cada mediador era sujeito com expertise em uma delas e auxiliavam a mediação dos outros dois. O ambiente virtual foi utilizado como material empírico. As narrativas extraídas foram amparadas no referencial teórico da EPS, especialmente na questão do trabalho como princípio educativo. Ademais, focou-se na avaliação feita pela equipe pedagógica do curso, no que se refere a percepção dos formando do momento presencial. Os critérios de análise das narrativas dos participantes e mediadores se constituíram em um instrumento de aprendizagem, balizado no referencial teórico e nos conceitos interrelacionados nas construções intermodular, transversalizando conhecimentos e experiência.

Resultados

Ambiente virtual de aprendizagem – AVA(*moodle*⁴⁵⁷)

Para garantir um ambiente virtual de aprendizagem de fácil navegação, as Equipes da EAD e UNASUS, a partir das tabelas de competências construídas coletivamente no decorrer das oficinas pedagógicas foram selecionados alguns dispositivos pedagógicos de comunicação síncronas⁴⁵⁸ e assíncronas⁴⁵⁹, disponíveis no *moodle* para possibilitar a construção dessas competências ao longo do curso. Nesse sentido, a escolha do AVA (*moodle*), também considerado um sistema de gerenciamento de aprendizagem, justifica-se porque oferece na sua estrutura diversos recursos pedagógicos além de possibilidades de variações.

Partindo-se do princípio que cursos na modalidade EAD exigem um desenho didático aberto e um ambiente favorável ao modelo colaborativo, a escolha dos dispositivos pedagógicos foi um desafio para as equipes. Primeiro, porque era imprescindível garantir uma comunicação multilateral “todos-todos”, bem como a criação de vínculos afetivos. Segundo, para possibilitar ao participante refletir sobre os desafios propostos relacionados à sua prática. Por fim, possibilitar a construção coletiva de conhecimento, isto é, aprender de forma colaborativa.

Nesse contexto, o docente EAD, como mediador de educação permanente foi definido como aquele que orienta e media o processo de ensinar e aprender através de desafios propostos nos fóruns (dispositivo assíncrono que possibilita a interação-ação-reflexão-transformação dos participantes do curso) e chat (dispositivo síncrono que possibilita discussões interativas, o envio de mensagens para os participantes que estiverem conectados e o acesso posterior as discussões). Desse modo, acredita-se na possibilidade de construção colaborativa no ambiente virtual de aprendizagem vez que os participantes colaboram com a produção de conhecimento a partir da valorização dos conhecimentos e experiências provenientes do mundo do trabalho.

Para possibilitar aos participantes fazerem escolhas e construir o caminho mais adequado a sua formação o hipertexto⁴⁶⁰ foi escolhido para perpassar os módulos. Para compor o ambiente virtual também foram selecionados outros dispositivos: mural⁴⁶¹, correio eletrônico⁴⁶², glossário colaborativo⁴⁶³, midiateca⁴⁶⁴, além do diário reflexivo e portfólio (dispositivos de avaliação formativa).

Cursos oferecidos na modalidade EAD, em ambientes virtuais, apresentam características e dimensões de desenvolvimento que se diferenciam se comparados aos cursos presenciais. Diante dessas especificidades, as reuniões de planejamento que ocorreram antes e no decorrer do curso foram fundamentais para garantir

⁴⁵⁷ A comunicação síncrona, entendida como aquela que é realizada simultaneamente, em tempo real, é disponibilizada pelos Chats (<http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=14531>)

⁴⁵⁸ Comunicação Assíncrona, disponibilizada pelos Fóruns, permite que se poste mensagens, as quais entrarão em contato com os outros cursistas na medida em que os mesmos acessarem este recurso. (<http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=14531>)

⁴⁵⁹ É uma espécie de texto multi-dimensional em que numa página trechos de texto se intercalam com referências a outras páginas. Clicando com o “mouse” numa referência destas a página corrente é substituída pela página referenciada. [...] O hipertexto [...] permite subdividir um texto em trechos coerentes e relativamente curtos, facilitando a sua organização e compreensão; permite também fácil referência a outras partes do texto ou a outros textos, totalmente independentes, muitas vezes armazenados em locais distantes. Isto cria uma característica própria de leitura da informação que, após um curto processo de adaptação, passa a ser intuitivo para o usuário, que se refere a esta leitura como “navegação”. <http://www.ime.usp.br/~is/abc/abc/node9.html>

⁴⁶⁰ Espaço utilizado pelos professores dos módulos e Equipe EAD para o envio de avisos, notícias e pequenas dicas de interesse dos formandos.

⁴⁶¹ Espaço utilizado para esclarecimento de dúvida individual.

⁴⁶² Utilizado de forma colaborativa para o compartilhamento, entre os formandos, de textos, vídeos, links, entre outros.

⁴⁶³ Um espaço reservado para os formandos acessarem diversas fontes de informações. Destacam-se textos, links, vídeos, downloads e outros arquivos que complementam as leituras dos três módulos.

⁴⁶⁴ Grupo de Pesquisa ELOS – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

um ambiente virtual mais próximo possível de um desenho didático aberto que possibilitasse a ampliação das possibilidades de aprendizagem a distância.

Por essa razão, foram previstos alguns entraves, elencadas as necessidades e estratégias, que possibilitassem ações e procedimentos da Equipe EAD, antecipando inclusive algumas das ações para permitir o desenvolvimento e o acompanhamento da operacionalização do curso de forma a garantir o alcance dos objetivos propostos no curso.

Para proporcionar uma experiência desafiadora aos participantes, priorizou-se a seleção de dispositivos pedagógicos que lhes permitissem realizar atividades estruturadas e articuladas entre e intra-módulos, individuais e coletivas através dos diários reflexivos e portfólio, colaborativas e cooperativas nos fóruns livre e temáticos.

Desenho didático do curso

A escolha do desenho didático do Curso Piloto com uma carga horária de 156h a distância, em ambiente virtual, envolveu um conjunto de conteúdos e atividades planejadas de forma a proporcionar aos participantes situações de aprendizagem. A partir das escolhas teóricas feitas pela equipe pedagógica UNASUS-BA, a equipe EAD partiu para o planejamento passando por algumas etapas que envolvem o processo de desenvolvimento desse desenho, iniciando pela análise, design, implementação e constantemente, nas reuniões pedagógicas, avaliando e corrigindo o percurso.

O objetivo da criação da Figura 1 foi tornar compreensível à luz da teoria, na operacionalização do Curso, a transversalidade da EAD, a centralidade na categoria trabalho e a opção por avaliação no decorrer do processo.

Figura 1



Os tópicos transversais entre os módulos componentes das áreas de saberes e práticas interdisciplinares do curso estruturaram a formação requerida no campo de saúde, a saber: cuidado, educação permanente em saúde, problematização, interação, formação por competências e medição da aprendizagem.

O AVA era composto por dispositivos de apoio pedagógico como fóruns, chats para discussão do material didático e construção de “narrativas”, através de comunicação síncrona e assíncrona. A metodologia

utilizada recorre a um estudo de caso, uma pesquisa qualitativa com a utilização de técnicas de entrevista individual e análise documental.

Entre os resultados encontrados, destacam-se a formação por competências; aprendizagens significativas; contextualizadas e conectivas com os fundamentos e dispositivos pedagógicos da EAD; a experiência com a utilização de tecnologias de informação e comunicação; a formação do “mediador de aprendizagem” e especificidades do trabalhador da saúde para atuação como docente EAD.

Nessa perspectiva, o trabalhador/docente da área da saúde, ao atuar como docente ead, tem uma dupla responsabilidade, que impacta diretamente na qualidade do curso e na motivação dos discentes através da utilização do trabalho como princípio educativo.

Dessa forma, os saberes adquiridos no cotidiano da prática em saúde são problematizados ao longo dos processos de aprendizagem, construindo significados e propiciando uma aprendizagem coletiva, mediada por tecnologia. Logo, a utilização das tecnologias de informação e comunicação pode ser entendida como uma possibilidade de transformação do sujeito e, portanto, da sociedade em que vivemos. Curso de Aperfeiçoamento de Formação de Mediadores de Educação Permanente em Saúde: desafios metodológicos

O Curso de Aperfeiçoamento de Formação de Mediadores de Educação Permanente em Saúde, com carga horária de 180 horas aulas, formatado na plataforma *moodle*, foi operacionalizado com duas turmas, totalizando 214 participantes. Destinado aos trabalhadores do SUS com nível superior completo, conhecimentos básicos de informática e internet.

Foi estruturado em três módulos (EAD, Formação e Política de Saúde), decorrente da compreensão de que todos os trabalhadores e mediadores de processos educativos do SUS-Bahia deveriam ter uma formação básica nessas três áreas, vinculados ao mundo do trabalho e articulados em apoio à consolidação da Política Estadual de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde.

Cada módulo foi oferecido em nível de aperfeiçoamento, com carga horária de 60h com duração de dois meses, durante os quais o participante tinha obrigatoriedade de participar de um encontro presencial (16 h), sendo 8 horas realizadas juntamente com os Módulos I, II e III, dedicadas à formação ética e avaliação do processo pedagógico; realizar as atividades à distância (44 h) no *moodle*.

O objetivo do curso foi proporcionar a utilização dos dispositivos de apoio pedagógicos interativos, disponíveis no *moodle*, como potencializadores do processo de ensinar e aprender em ambientes virtuais. Dessa forma, buscou-se garantir o desenvolvimento de competências específicas e transversais que possibilitem a atuação criativa e colaborativa dos sujeitos envolvidos, além de: a) possibilitar através da formação por competências, aprendizagens significativas, contextualizadas e conectivas, sobre os fundamentos, os dispositivos e as competências pedagógico-formativas necessárias a atuação do “mediador de aprendizagem” no campo da formação em saúde coletiva; b) desenvolver competências transversais que possibilitem a avaliação dos procedimentos e processos pedagógicos implicados na formação; c) contextualizar o estudo e apresentar a Política de Saúde enquanto disciplina acadêmica e âmbito de intervenção social; d) discutir os princípios e diretrizes da Reforma Sanitária e do SUS; e) discutir os aspectos teórico-metodológicos do processo de formulação de políticas de saúde; f) analisar a situação atual e as possibilidades de desenvolvimento da Política de Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde.

O planejamento envolveu desde a estrutura do curso, a escolha do material didático – realizada pelos professores responsáveis pelos três módulos –, entre outras ações como a criação de *blogs* e *twitter* com o objetivo acompanhar e adaptar o curso às demandas da EESP. Para operacionalizar este curso, oferecido na modalidade semi-presencial, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e garantir o acompanhamento da gestão dos Módulos optou-se por oficinas pedagógicas e reuniões técnicas com a equipe pedagógica, equipe EAD, professores responsáveis e co-responsáveis e os mediadores de aprendizagem.

A avaliação do processo formativo ocorreu de modo processual e foi desenvolvido pelos formadores e participantes ao longo das oficinas pedagógicas do curso, visando: diagnosticar, acompanhar e orientar o desenvolvimento das competências. Não basta ‘saber’ ou ‘fazer’, é preciso ‘saber fazer’, interagindo saberes e intervindo para construir uma cultura que priorize a reflexão da prática e do processo de trabalho. Essa formação pressupõe o desenvolvimento da autonomia do formando, valorizando as suas práticas e construção de sentido na relação de aprendizagem constante, problematizando contextos e promovendo o diálogo entre a teoria/prática.

Na avaliação de competências aqui destacada, apresenta como compromisso maior, a formação e os seus efeitos nas atividades humanas, trabalho. A complexidade da avaliação demanda do medidor de aprendizagem o cuidado com os princípios e processos. Os mediadores se mobilizam para selecionar, implementar e avaliar seus procedimentos e processos avaliativos, é onde *o observador se observa* também, até porque, o tema e a prática da avaliação pertencem ao campo das atitudes pedagógicas. Dessa forma, reconhece-se que as escolhas avaliativas são um ato político. Por isso, avaliar competências lida com a formação pautada no ato pedagógico político, por sua vez, pautado nos princípios da educação permanente em saúde.

Avaliação do curso: percepção dos participantes

De acordo com a avaliação realizada pela equipe pedagógica do UNASUS-BA, os resultados mostram que seus objetivos do curso foram atingidos. O instrumento aplicado à avaliação *online* foi disponibilizado no moodle, e foi garantido o sigilo dos participantes.

Perfil dos participantes

A amostra dos participantes do momento presencial do curso foi composta de 89,61 do sexo feminino e 10,39% do sexo masculino, sendo que mais da metade (58,45%) dos participantes que responderam a pesquisa encontram-se na faixa etária acima dos 40 anos de idade. Os dados sugerem que mesmo sendo residentes e trabalhadores do município de Salvador, o curso despertou o interesse e atraiu profissionais de diversos municípios do Estado da Bahia (Tabela 1).

Tabela 1: Participantes do Curso de Formação de Formadores de Mediadores de Educação Permanente em Saúde – Turma A Momento presencial UNASUS – BA, segundo sua origem residencial e de trabalho. Salvador, Bahia, 2011 (N = 77).

MUNICÍPIOS	N
MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA	

Salvador	55
Lauro de Freitas	3
Vitória da Conquista	5
Feira de Santana	3
Jacobina	2
Camaçari	3
Itabuna	2
Outros	4

MUNICÍPIO QUE TRABALHA	
Salvador	50
Jequié	2
Vitória da Conquista	5
Feira de Santana	2
Jacobina	2
Camaçari	4
Itabuna	2
Dias d'Ávila	3
Outros	6

Quanto à formação dos participantes, em torno de um quarto informa ser graduado em enfermagem (25,97%), seguido de Serviço Social (10,39%). Majoritariamente a composição dos respondentes é de profissionais pós-graduados (96,10%), sendo destes 13,33% de mestrado profissional e 11,85% de mestrado acadêmico,

Mais da metade dos participantes trabalha na SESAB (55,84%) e em torno de 22% na Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Salvador. Ao se incluir outras instituições, o percentual de participantes aumenta para 63,64% que dizem trabalhar vinculados ao serviço público estadual.

Ao serem questionados sobre experiência anterior com o tema abordado no curso, 62,34% responderam que tinham pouca e 23,38% disseram que tinham muita (mais de cinco anos), sendo que 14,29% assinalaram não ter experienciado a formação para mediar ações de educação permanente.

Avaliação do momento presencial do curso

A avaliação como prática educacional envolve sempre uma decisão que precisa de cuidados técnicos, éticos e político-pedagógicos. Por isso, são necessários momentos reflexivos capazes de culminar a avaliação como diagnóstico, acompanhamento e (re)orientação.

Nesse contexto, faz parte das ações pedagógicas a avaliação pontual do processo pedagógico, seus efeitos formativos e nas práticas concretas de trabalho. Esses momentos, tem como objetivo possibilitar um momento formativo onde princípios, métodos e dispositivos de avaliação de competência sejam estudados e exercitados, levando em conta os três eixos que o contrato de gestão do Programa UNASUS-BA estabelece como orientadores das avaliações: o processo pedagógico, o desempenho dos formando e o efeito sobre as práticas.

Aproximadamente 60% dos participantes afirmaram que suas expectativas foram totalmente atendidas quanto aos três dias do momento presencial do curso. Quando ao objetivo “Possibilitar a construção de competências específicas no campo da formação de mediadores multiplicadores de aprendizagem no campo da saúde”, 41,56% dos respondentes disseram estar totalmente satisfeitos (valor 5 – numa escala de 0 a 5) e 38,96% bastante satisfeitos (valor 4).

Quanto ao objetivo “Mediar o desenvolvimento de competências para compreender e atualizar políticas de saúde”, os participantes respondentes deram os seguintes valores: 50,65% deram valor 5 equivalente ao conceito de totalmente satisfeito, e 38,96% deram valor 4 equivalente a bastante satisfeitos. No que se refere ao objetivo “Possibilitar a construção de competências para compreensão, atualização da EAD no campo da saúde, no trabalho de mediação da aprendizagem”, 53,25% dos respondentes assinalaram o valor 5 indicativo de totalmente satisfeito e 31,17% deram o valor 4, bastante satisfeito.

Quanto ao desenvolvimento do momento presencial do curso, destaca-se: Módulo EAD: 48,05% deram valor 5 (totalmente satisfeitos) e 33,77% deram valor 4 (bastante satisfeitos). No desenvolvimento do Módulo de Formação os valores dados pelos respondentes foram: 38,96% disseram estar totalmente satisfeitos (valor 5) e 37,66% disseram que estavam bastante satisfeitos (valor 4). Finalmente, o Módulo de Políticas de Saúde foi o que obteve o mais alto percentual de respondentes atribuindo valor 5, ou seja, 59,21% disseram que ficaram totalmente satisfeitos com o desenvolvimento deste módulo, enquanto 27,63% deram valor 4 indicativo de bastante satisfeito.

Ao serem questionados quanto à metodologia em geral utilizada no Curso, 31,17% dos respondentes deram valor 5 (totalmente satisfeitos), e 36,36% deram valor 4 (bastante satisfeitos), enquanto 27,27% deram valor 3 (razoavelmente satisfeitos).

No que diz respeito à pergunta sobre atividades nos pequenos grupos, um terço dos participantes não responderam a questão e 31,58% deu valor 4, o equivalente a bastante satisfeito. Em torno de 42% dos participantes deram valor 4, (bastante satisfeitos) quanto à sua participação nas plenárias.

Quanto a importância e utilidade dos temas trabalhados 48,68% deram valor 5 (totalmente satisfeitos) e 34,21% deram valor 4 (bastante satisfeitos). Por fim, ao serem perguntados que valor dariam ao que aprenderam na oficina para se tornar multiplicador (a) nos próximos cursos de formação de mediadores de

aprendizagem em Educação Permanente em Saúde (EPS), as respostas foram as seguintes: 44,74% deram valor 5 e 32,89% o valor 4, equivalentes a totalmente satisfeito e bastante satisfeito.

É necessário compreender a complexidade dos processos pedagógicos, de aprendizagem e de formação. Formar por competências exige o conhecimento de suas especificidades e relações com os sujeitos e seus contextos sócio-culturais, as instituições onde se realizam o processo formativo e o mundo do trabalho pressupostos básicos da Política Estadual de Educação Permanente em Saúde.

A formação em EAD como busca do “diferente” na aprendizagem significativa

O Curso de Mediadores em Educação Permanente em Saúde configurou-se numa materialização de práticas formativas a partir das experiências trazidas pelos participantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Aprender a compartilhar conhecimento e re-significar o legado cultural trazido na história de vida de cada profissional de saúde participantes do curso abriu um importante viés para a problematização da dicotomia construída entre a educação na modalidade presencial e a distância.

A “distância” nesse Curso, necessariamente não significou isolamento social, mas uma possibilidade superação da “distancialidade” pela “presencialidade”, como estratégia de interatividade e aprendizagem significativa e formativa. Algo somente se torna significativo quando toca o ser do sujeito, quando se estabelece um diálogo com a história de aprendizagem de cada envolvido no processo formativo. Por isso, a mediação de aprendizagem reorientou a prática de aprender e ensinar. Colocou como centralidade a aprendizagem como um ato que é próprio de cada participante. Aqui uma perspectiva teórica, que concebe o “aprender em espaços onde se elege um conhecimento relativamente sistematizado como formativo” (MACEDO, WEB, 2011).

A partir dessa perspectiva de Macedo (2011), podemos evidenciar o papel da mediação de aprendizagem. Mediar algo implica no abrir mão do controle do saber para apresentar alternativa de rotas de aprendizagem capazes de conduzir os sujeitos a sua autonomia na seleção e compreensão do conhecimento e para ampliar a sua formação significativa.

Então, mediar necessariamente exige identificar as diferentes aprendizagens que compõem o seu legado social, cultural, político, psicológico, existencial, entre outros. Aquilo que para Josso (2002, p. 184) representa uma descoberta de novos meios de pensar e de fazer diferente: “é partir à procura do que poderá ser este ‘diferente’”.

Então, mediar estaria relacionado à pesquisa, ou seja, mediar como ato de pesquisa e compreensão do sentido de viver no mundo, com e para ele, como ato de autotransformação e autoformação significativa. Essa assertiva, vai ser corroborada com a idéia de Josso (2002),

É por isso que me arriscaria a dizer que o acto de aprender transformado em “acto de investigação” poderia permitir aos aprendentes desenvolver a sua criatividade, as suas habilidades, a sua capacidade de avaliação (auto-avaliação e co-avaliação, valor extraído e atribuído a...), a sua capacidade de comunicação e de negociação [...] (JOSSE, 2002, p. 184).

O ato da investigação pode propiciar o desenvolvimento de aprendizagem criativa, das habilidades e a capacidade de avaliação. Essa é uma perspectiva de aprendizagem formativa, vez que leva a autonomia do sujeito naquilo que se aprende e ensina nas suas relações sociais e culturais.

Entretanto, mediar o Módulo de Formação no Curso de Formação de Tutores em Educação Permanente em Saúde teve como perspectiva identificar a forma que os sujeitos aprendentes construíam a sua narrativa a partir dos desafios postos e da referência teórica. observou-se a construção de um ambiente autonomização e responsabilização como um princípios éticos fundantes da qualificação formativa.

A autonomia desses participantes evidenciava que quando as suas “falas” e percepções eram evidenciadas e problematizadas, esses se viam na sua própria construção intelectual. Quando confrontada a leitura teórica, esses também avaliavam o seu contexto assim como se auto-avaliavam a sua transformação com essa aprendizagem. Desta forma, segundo Macedo (WEB, 2011), “aprender significa, também, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma autoreflexiva, uma imagem de si”.

As narrativas postadas no Fórum do AVA do EADSUS, lugar em que os sujeitos manifestaram as suas experiências formativas. Numa fala de um participante do Curso surge um conceito de aprendizagem,

“[...] acerca da necessidade do desenvolvimento de uma relação entre [mediador](#) e estudante pautada na percepção do outro como sujeito que possui limites e possibilidades, possui saberes prévios construídos em outros espaços, que está inserido em um contexto social específico. Que esta relação, permita ao estudante expressar suas experiências na certeza de que será acolhido de forma respeitosa, o que poderá favorecer o desenvolvimento da autonomia do estudante no processo ensino aprendizagem [...] (UNASUS-BA, 2011).

Em todo o discurso há um viés intersubjetivo, e como mediador temos que compreender as intencionalidades dos sujeitos e as suas diferenças culturais, afetivas, etc. Em cada um destes aspectos o sujeito desenvolve uma forma de olhar e de aprender, ou seja, aprendizagem na qual as experiências são partes do processo formativo. É no partilhamento de saberes que construímos e formulamos os nossos mapas conceituais guiadores da reflexão aprendente, mesmo que a não seja de modo igual.

A sua reflexão problematizadora torna-se um viés para já aqui perceber que já somos “outros”, pois pensamos a alteridade como viés de uma aprendizagem colaborativa.

Interessante como nessa fala a articulação com a perspectiva teórica de Macedo (2011) quando esse afirma: “[...] a aprendizagem é um dos fatores fundamentais da formação, mas a formação não se reduz ao processo de aprendizagem simplesmente”. É nesse sentido que o “participante” no AVA sinaliza que a aprendizagem está também relacionada com a formação que cada sujeito aprendente traz no seu legado histórico.

Isso pode ser corroborado por Bézille (2002, p. 111), ao afirmar que “[...] a autoformação funda a possibilidade de uma educação permanente, profundamente reflexiva, com ou sem a ajuda pedagógica de uma instituição”.

Diante do exposto, entendemos que mediar aprendizagem implica num processo relacional na qual a experiência pessoal, social, cultural e existencial que cada sujeito se manifesta, serve como o ingrediente fundamental da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o Curso de Formação de Mediadores de Aprendizagem em Educação Permanente em Saúde se traduziu nos sujeitos aprendentes como um espaço de formação e socialização da autoformação, utilizando as palavras de Josso (2002), foi à procura do “diferente”. Como um processo de aprendizagem coletiva e colaborativa. Nesse sentido que Humberto Maturana (1995) dissemina a ideia de que aprender

não é a aquisição de algo que está lá. É, por outro lado, uma transformação em coexistência com alguém. Ninguém aprende sozinho senão em relação. E como essa aprendizagem se realiza na modalidade a distância?

A presencialidade é uma forma de mudança cultural no contexto do aprender e ensinar. É na presencialidade que os aprendentes do Curso se sentiam acolhidos e estimulados a intervir e manifestar a sua percepção das questões trazidas no AVA. Dentre as competências a serem desenvolvidas, conceituar, interpretar implicava em vincular a aprendizagem com sentido às características e dinâmicas da formação. Um participante do Curso observa que

[...] um dos desafios para o [mediador](#), pois esse deve estar preparado para aceitar as reações, o modo de ser daqueles com quem está dialogando, sem prejulgamento ou condenações criando uma interação afetiva, para que essa se torne uma fonte estimuladora da cognição e da aprendizagem (UNASUS-BA, 2011).

A partir do exposto, observa-se que o participante apresenta como desafio na mediação estar preparado para as “reações”, o “modo de ser” dos sujeitos sem “prejulgamentos ou condenações”, colocando o diálogo como processo de interatividade afetiva e como fonte estimuladora da cognição e da aprendizagem.

Por outro lado, a afetividade se apresenta como uma estratégia e relacionada com a interatividade na EAD, quando afirma:

[...] acredito que a afetividade deva ser o fio condutor nas abordagens de um curso em EAD, pois ela estimula as relações harmoniosas favorece uma convivência educativa e plenificadora, ou seja, gera confiança entre os aprendentes para que possam expor suas opiniões sem receios.

Nessa fala fica evidente que a afetividade é um fio condutor nas abordagens de cursos na modalidade EAD. Ressalta ainda que estimula as relações harmoniosas; gera uma confiança nos aprendentes capaz de manifestarem as suas opiniões sem receios. A afetividade é um dos aspectos primordiais no estabelecimento dos vínculos sociais, interpessoais, religiosos, etc.

Entretanto, a aprendizagem na modalidade EAD como processo de formação que transgride o mero aparente superficial amplia as possibilidades de construção colaborativa do conhecimento. Valoriza a experiência formativa do aprendente e as suas formas de interpretar o universo dos conceitos articulando-os ao construto teórico da formação significativa e cultural.

Conclusões

O estudo revelou a importância do papel exercido pelo trabalhador/docente da área da saúde que, ao atuar como docente EAD, possui uma dupla responsabilidade e seu desempenho pode atingir diretamente tanto o andamento e a qualidade do curso quanto a motivação dos discentes através da utilização do trabalho como princípio educativo. A problematização dos saberes adquiridos no cotidiano da prática em saúde estimulada ao longo dos processos de aprendizagem, propicia o surgimento de uma aprendizagem coletiva, mediada por tecnologia que constrói significados e pode colaborar com mudanças no fazer cotidiano dos sujeitos na área saúde, gerando mais comprometimento, qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Observando-se aos resultados obtidos com a avaliação do Curso de Aperfeiçoamento Formação de Mediadores de Educação Permanente em Saúde, é possível perceber que o desenvolvimento de competências transversais que possibilitem a avaliação dos procedimentos e processos pedagógicos implicados na formação trouxe estímulos para a mudança de atitude frente ao processo de trabalho em saúde. O despertar de interesse para a continuidade do aprendizado bem como o aprimoramento das habilidades e competências corroboram com o desenvolvimento dos sujeitos e a construção de uma rede de aprendizagem coletiva, em consonância direta com as diretrizes e com os objetivos da Política Estadual de Educação Permanente para os trabalhadores do SUS na Bahia.

Conclui-se que a formação de trabalhadores da Saúde afinados com aspectos pedagógicos da EAD para o exercício da docência EAD é de fundamental importância para o sucesso dos processos de educação permanente. Espera-se, portanto, que a incorporação da EAD aos processos de educação permanente em saúde possa contribuir para a formação de um trabalhador de saúde que compreenda a aprendizagem como um processo durante toda a sua vida, um profissional que, segundo as exigências da Educação para o Século XXI, saiba “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”, e que, assim, possa participar das constantes transformações da sociedade e se adaptar a elas (DELORS, 2000).

Assim, a utilização das tecnologias de informação e comunicação pode ser entendida como uma possibilidade de transformação do sujeito e, conseqüentemente, transformação na formação e qualificação dos trabalhadores da saúde com foco nas melhorias e mudança de práticas. As mudanças significativas na forma de cuidar, tratar e acompanhar a saúde dependem do envolvimento dos profissionais de saúde e relacionam-se diretamente com a qualificação dos mesmos. Nessa perspectiva, na Bahia, a experiência da formação de docentes EAD para atuação na área da saúde pode ser apontada como potencialmente inovadora no contexto do Sistema Único de Saúde.

Referências

- ASSMAN, H. SUNG, J. M. Competência e sensibilidade solidária. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BÉZILLE, H. “Critique e autoformation: quelques repères historiques”. Pratique de Formation-Analyses, n. 43, Março, 2002, p. 101-113.
- GUIMARÃES, JMM. BRENNAND, EGG. Educação Virtual: a “rede” eliminando fronteiras. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª. ed. São Paulo: Cortez; 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.
- MACEDO, R. S. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MACEDO, R. S. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

LUCKESI, C. C., *Avaliação da aprendizagem escolar*, São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____, *Avaliação: Otimização do autoritarismo*. In: Equívocos teóricos na prática educacional. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983, p. 44-52.

MOREIRA, A. F. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009.

MATURANA, H. VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: PSY, 1995.

PINEAU, G. Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: Nóvoa, A. Finger, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 63-77.

Tecnologias de Informação e Comunicação: uma possibilidade de mudança paradigmática na Formação docente em EaD

Jucemara Antunes⁴⁶⁵, Rosane Carneiro Sarturi⁴⁶⁶, Sonia Marli Righi Aita⁴⁶⁷

Resumo

O artigo apresenta uma síntese de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo refletir acerca da formação docente no curso de Pedagogia, modalidade à distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), considerando as contribuições dessa modalidade de ensino como possibilidade de mudança paradigmática na formação do professor. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, na qual, para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e a pesquisa documentada, a fim de obtermos as referenciais apresentadas nos documentos legais que orientam a Educação à Distância e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia para essa modalidade. O suporte teórico utilizado transitou pelas discussões de Ferry, (2004); Ardoino, (2005); PIMENTA, (2012); SACRAMENTO, (2008); FREIRE, (1997); documentos legais para buscar compreender o que já se produziu sobre a temática. Conclui-se que a proposta de formar pedagogos a distância pode ser uma possibilidade de mudança paradigmática estrutural de curso, pois este oportunizou aos educandos vivenciarem um novo desenho de formação; muito discutido e transcrito nas inúmeras mensagens virtuais trocadas entre professores e alunos. As ferramentas que os formadores e os alunos utilizaram quebraram barreiras da distância, do tempo e do espaço. Incluíram fóruns, Wikis individuais e coletivas, tarefas, vídeos, vídeo conferências, web aulas.

Palavras-chave: Educação à Distância; Formação Docente; Políticas Públicas Educacionais;

Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e apresenta um recorte de uma pesquisa que tem como objetivo refletir acerca da formação docente no curso de Pedagogia, modalidade à distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴⁶⁸ considerando as contribuições dessa modalidade de ensino como possibilidade de mudança paradigmática na formação do professor.

O Curso de Pedagogia UAB/UFSM, está organizado em oito semestres, prevê em seu Projeto Político Pedagógico a disciplina de Estágio Supervisionado no sétimo e oitavo semestres das turmas em andamento em nove polos⁴⁶⁹. Sendo que, no conjunto das disciplinas os acadêmicos realizam as atividades propostas,

⁴⁶⁵ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

⁴⁶⁶ Grupo de Pesquisa ELOS – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

⁴⁶⁷ Foi criada pelo Ministério da Educação, em 2005, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior à distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

⁴⁶⁸ Polo de educação a distância, é o local devidamente credenciado pelo MEC, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos curso ofertado a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e ou participantes do respectivo processo de formação.

⁴⁶⁹ Ferramenta da plataforma moodle para a produção individual ou coletiva de texto.

participam e interagem no ambiente virtual de acordo com a sua organização de seus tempos e espaços. Para tanto precisam cumprir com os prazos estabelecidos.

A estrutura do texto está organizada em cinco partes, na primeira aborda-se o caminho metodológico para a realização da pesquisa em andamento. A segunda parte apresenta uma breve síntese das Políticas Públicas para a Educação à Distância (EAD), descrevendo as principais legislações e normativas para essa modalidade. No terceiro momento apresenta-se a EaD como possibilidade de avanço paradigmático na formação docente a partir do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), pontuando elementos que caracterizam a e distinguem a formação na EaD. Na quarta parte traz-se as reflexões acerca da formação docente em curso de EaD: Diálogo com os sujeitos e por último apresenta-se as considerações e reflexões tecidas ao longo do texto.

Caminho metodológico

Para atender os objetivos propostos neste estudo, optamos pela abordagem qualitativa. Orientados por tal enfoque, teremos uma ampla liberdade teórico-metodológica para realizar a pesquisa, assim como ela não segue uma sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa assumiu uma postura flexível, ou seja, na medida em que os dados forem coletados a partir dos instrumentos e interpretados no decorrer da investigação, provocando uma nova busca de dados.

Conforme Triviños (1987), o teor de qualquer enfoque qualitativo é dado pelo referencial teórico no qual se apoia o pesquisador. A perspectiva adotada guia o estudo e a interpretação do pesquisador qualitativo.

Para a coleta de dados utilizamos: a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental, com o objetivo de obtermos o levantamento de referenciais expostos nos documentos legais que orientaram a Educação à Distância e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia nessa modalidade.

Com a finalidade de buscar maior compreensão do objeto de estudo, privilegiamos como fontes de informações a entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (1987, p. 145): “É um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados”.

Dessa forma, pretendeu-se coletar dados, mediante a fala dos acadêmicos do curso de Pedagogia que realizaram o estágio e que estão em processo de conclusão do curso.

Triviños, também descreve entrevista semiestruturada como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as repostas do informante (1987, p. 146).

Para a escolha dos sujeitos, consideramos, inicialmente, os acadêmicos do curso de Pedagogia na modalidade à distância que estão no sétimo e oitavo semestre. Posteriormente buscamos esses sujeitos em diferentes polos que ofertam o curso de Pedagogia nessa modalidade de ensino.

Foram entrevistados um acadêmico de cada polo, sendo que destes selecionou-se quatro sujeitos para dialogar sobre a temática desenvolvida no texto. Para identificá-los ao longo da discussão foram usados nomes fictícios.

Contextualizando as Políticas Públicas para a Educação à Distância no Brasil

Para refletirmos acerca da formação docente na modalidade à distância, fez-se necessário destacarmos o percurso das Políticas Públicas educacionais para essa modalidade de ensino. Para tanto, buscamos fazer um recorte das principais normativas que orientam a Educação à Distância no Brasil.

No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação à distância foram estabelecidas pela Lei n. 9.394 (1996), que posteriormente foi regulamentada pelo Decreto n. 5.622 (2005), com normatização definida na Portaria Ministerial n. 4.361 (2004).

O Decreto n. 5.622 (2005) que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9394 (1996), o qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, definindo a Educação a Distância (EAD) como a:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Decreto n. 5.622, 2005).

No mesmo ano, o Ministério da Educação, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior criou o Sistema UAB. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPE), com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em 2006, é sancionada a Lei n. 11.273 (2006), que autoriza a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. No mesmo ano é aprovado o Decreto n. 5.773 (2006a), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e ainda o Decreto n. 5.800 (2006b) que trata sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

No ano seguinte é aprovado o Decreto n. 6.303 (2007), que altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos (Decreto n. 6.303, 2007).

Na sequência foi aprovada em 2008 a Resolução CD/FNDE n. 24 (2008), na qual traz orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado a CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008 e 2009.

E por último, a aprovação da Resolução CD/FNDE n. 26 (2009) que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a serem pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) a partir do exercício de 2009.

Dessa forma organizou-se um quadro demonstrativo acerca da legislação e dos aspectos normativos para a EaD.

Legislação EaD	Aspectos normativos que orientam a EaD no Brasil
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).	Art 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a).	Permite a oferta de 20% da carga horária total dos cursos na modalidade à distância.
Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b).	Trata sobre os processos de credenciamento e reconhecimento de cursos.
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro 2005 (BRASIL, 2005).	Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394 (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).	Autoriza a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Decreto n. 5.773 (2006a)	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto n. 5.800 (2006b)	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
Portaria Normativa n. 02, (2007).	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância.
Decreto n. 6.303 (2007), que altera dispositivos dos Decretos n. 5.622 (2005) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e n. 5.773 (2006).	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Resolução CD/FNDE n. 24 (2008).	Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008 e 2009.
Resolução CD/FNDE n. 26 (2009).	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a

Quadro 1 – Organizado pelas autoras.

Fonte: Legislações vigentes.

A partir do exposto, percebe-se que desde a Lei n. 9.394 (1996), já se tinha um interesse em ofertar o ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Porém, foi somente a partir de 2004 que a modalidade a distância passou a ser regulamentada, por meio de portarias e decretos, passando a emitir normatizações sobre os processos de credenciamento e reconhecimento de cursos, etc.

No ano de 2006 foi aprovado o Decreto n. 5.800 (2006), que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo é fomentar a modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior, como também de apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Através do sistema, é incentivada a colaboração entre a União e os entes federativos, além de estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Nessa direção, Luckesi (1989, p.11) diz que: “O ensino a distância manifesta-se como uma alternativa na construção de uma sociedade culta, crítica e civilizada”.

Aliando esses princípios, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada.

Desde 20 de dezembro de 2005, o Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios vem ofertando vagas para os cursos na modalidade EaD. Dando continuidade, em 18 de outubro de 2006, ampliou a participação de oferta de cursos para todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais.

Em 2007, repassou recursos às instituições de ensino superior para a ampliação do acervo bibliográfico dos polos de apoio presencial.

No ano 2008, merece destaque a atuação do Sistema UAB que fomentou a criação de cursos na área de Administração, de Gestão Pública e outras áreas técnicas.

De 2007 a 2009, de acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da Educação Básica, ampliando a rede para um total de 720 polos espalhados por todo o país.

Segue abaixo as principais ações da UAB e os respectivos anos:

ANO	AÇÕES
2005	Por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios.
2006	Ampliação da participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais.
2007	Repasse de recursos às instituições de ensino superior para a ampliação do acervo bibliográfico dos polos de apoio presencial.
2008	Sistema UAB que fomentou a criação de cursos na área de Administração, de Gestão Pública e outras áreas técnicas.
2007 a 2009	Foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos.

Quadro 2 – Organizado pelas autoras. **Fonte:** Dados disponíveis sobre UAB (<http://uab.capes.gov.br>, recuperado em 20 de maio de 2013).

Ações da UAB, destacadas no quadro acima, iniciaram-se em 2005, porém a oferta para o curso de Pedagogia na UFSM, em parceria com a UAB, deu-se em 2008, abrangendo inicialmente nove polos, que são: Livramento, Restinga Seca, Faxinal, Sobradinho, Cruz Alta, Tapejara, Três de Maio, Três Passos e São Lourenço do Sul. Considerando que, desses, dezesseis turmas já receberam a titulação, e cinco turmas estão em processo de conclusão de curso em 2013. Dando continuidade faz-se necessário descrever a organização curricular do curso de Pedagogia EaD na UFSM.

Tecnologias de Informação e Comunicação: possibilidades e avanços paradigmáticos na formação docente

Nosso ponto de partida para a discussão das tecnologias voltadas à informação e à comunicação (TICs) estão ligadas a diferentes aspectos de nossa vida, como por exemplo a telefonia, os computadores, os sistemas e redes de informática, etc. As TIC's são consideradas como todo e qualquer aparato tecnológico, que permite conectar- nos, no tempo e no espaço, duas ou mais pessoas ou informações que sejam importantes para os seres humanos e suas organizações sociais.

Nesse sentido, as TIC's aplicadas à Educação são uma discussão presente em nosso cotidiano, pois as mesmas podem funcionar como um recurso a ser usado na construção do conhecimento.

Dessa forma, apresenta-se a EaD como uma modalidade de ensino. É conceituada abaixo:

Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.2).

Nessa visão, de acordo com os autores supracitados, a concepção da EAD é vista como um sistema, formado por todos os processos componentes, ferramentas que operam para ocorrer o ensino e a aprendizagem à distância. Isto pode ser compreendido como uma abordagem sistêmica, visão do todo.

A formação docente nesse processo ocorre em uma distância transacional, ou seja, definida em função do grau de inter-relação e natureza do diálogo e da estrutura do curso de Pedagogia. Esta interrelação entre diálogo, estrutura curricular e acadêmico constituem-se em um marco teórico variado, dentro do qual se pode situar perguntas acerca do estudante, dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas e do planejamento curricular do curso, ou seja, para se entender as relações entre os vários elementos que compõem a estrutura.

Nesse contexto, o processo de formação docente acontece por meio de alguns elementos fundamentais como a interatividade, interação e mediação. O primeiro elemento, a interatividade, muitas vezes vem sendo utilizado indistintamente com dois significados diferentes, em geral confundidos: de um lado, a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo, os CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral ou jogos informatizados) e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina e de receber, em troca, uma “retroação” da máquina sobre ele.

O segundo elemento é a interação, ou seja, é a ação recíproca entre dois ou mais sujeitos em que ocorre intersubjetividade, encontro de dois sujeitos - que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação).

E o último a mediação que significa a ação ou efeito de mediar; intervenção. Parte do sujeito em relação ao objeto (que, nesse caso, pode ser o conhecimento, o outro ou ainda em relação a si mesmo).

Pode-se visualizar que esses elementos constituem-se no processo de ensino a distância na pirâmide abaixo:

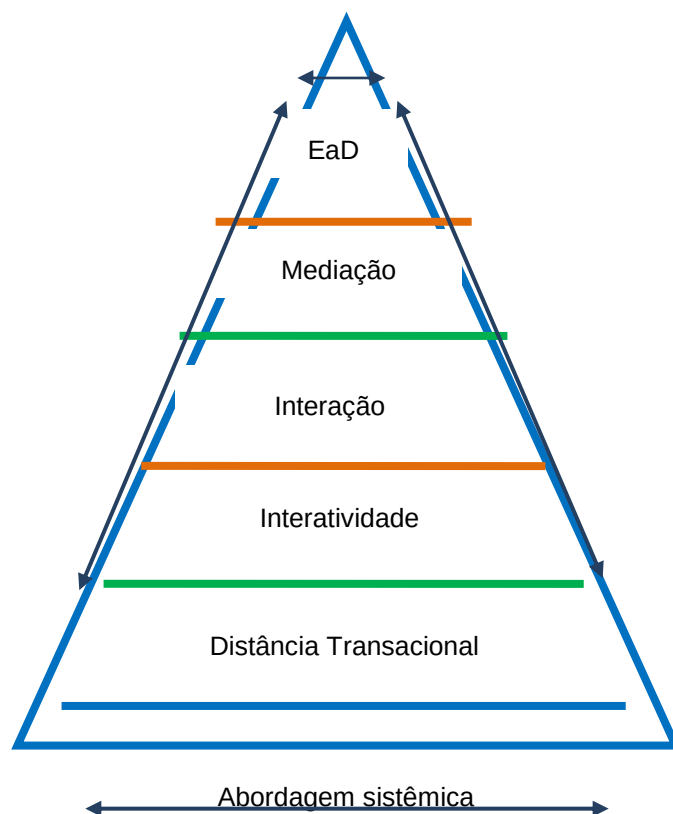


Imagem 1 - Pirâmide organizada pelas autoras.

Fonte: Conceitos Básicos, Moore e Kearsley (2010, pp. 9-23).

A partir dos elementos destacados acima, observa-se uma transição de mudança paradigmática na formação docente, por meio da educação à distância. Alguns autores como Behrens, (2000) denomina de Paradigma Emergente na prática pedagógica por meio da era digital.

Faz-se pertinente considerar que não existem paradigmas na formação docente, melhores ou piores que outros. Desta forma se tem que esclarecer e apresentar vários modelos aos alunos (futuros professores) e formadores para que eles possam escolher de acordo com sua situação atual o que mais se assemelha ao seu modo de ser e, para que estes possam adquirir capacidades para um “quefazer” melhor. Porém, como bem aborda FERRY, (2004) este saber fazer precisa estar integrado na personalidade do docente de tal forma que sua convicção corresponda ao que sente e o que faz numa dialógica intelectual que o configure maduro em seu fazer, em seu agir aos olhos dos alunos e dos colegas, concebendo, desta forma uma fidelidade com o “el modelo del proceso” (FERRY, 2004, p.68) como um caminho que se projeta ao caminhar.

Alguns indicadores demarcam esta nova visão em formação: A temporalidade, ligada às tradições, história da formação, no qual articula passado, presente com vistas ao futuro, que está presente no sujeito desde o nascimento até a morte; sujeito e subjetividade na articulação do psíquico, cognitivo, emocional, físico, social, racional, pulsional, ativo, ético, político (complexo). Inclui o que não havia sido previsto ou inesperado. O tempo programado nos faz pensar em programas a serem cumpridos. Pensar o sujeito é pensar subjetividade e a formação como construção desta que é própria de cada um e reflete a maneira

com que os indivíduos se vinculam com o mundo. Neste espaço aparece outro conceito que precisa ser amplamente discutido nos espaços de formação: Autorizar-se, termo que significa transitar o caminho da autonomia, um processo interno para sair da dependência. O caminho da formação tem de ser o caminho autorização mútua de sujeitos. Para alcançar ser formadores capazes de transformar aos outros se precisa transitar o caminho da autorização. A autoformação ou heteroformação, como sendo a dinâmica de desenvolvimento pessoal, em movimento, no qual, apresenta as formas em que a trajetória se fez na temporalidade para fazer o caminho.

Nesta perspectiva pontua-se que na modalidade de ensino à distância a aprendizagem ocorre de forma diferenciada do ensino presencial, conforme resumo apresentado no quadro abaixo:

Aprendizagem - Paradigma tradicional	Aprendizagem - Paradigma emergente na prática pedagógica: era digital
Transmissão do professor e memorização dos alunos.	Prática docente com ênfase na concepção individual e coletiva do conhecimento.
Aprendizagem competitiva e individualista.	Aprendizagem colaborativa.
Uso da linguagem oral e escrita.	Linguagem oral, escrita e digital.
Metodologias superadas – sala de aula, o uso de técnicas convencionais (quadro de giz, livro texto, aulas expositivas).	Uso de recursos e ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender (Fóruns, Chats, vídeos, hipertextos, vídeo conferência, wikis, tarefas, questionários, etc.)
Repetição e reprodução do conhecimento.	Produção do conhecimento e autonomia.

Quadro 3 - Organizado pelas autoras.

Fonte: Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente (BEHRENS, 2000, pp. 67- 85).

Reflexões acerca da formação docente no curso de EaD: Diálogo com os sujeitos

O Curso de licenciatura em Pedagogia a Distância organizou a sua matriz curricular, visando promover a expansão do compromisso da UFSM além do seu espaço físico, assumindo o compromisso de formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A formação inicial do pedagogo na modalidade a distância foi amparada legalmente também pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a qual possibilita em seu artigo sessenta e dois que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Para complementar, de acordo com as normativas recentes, considera-se a Educação a distância para promover a formação dos profissionais para atuar na Educação Básica. Evidenciado pelo inciso terceiro “A

formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”. (Incluído pela Lei nº 12.056, 2009, grifo nosso).

A partir dos dados do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (2011), que traz os índices relativos aos cursos de graduação, observa-se que dos trinta mil quatrocentos e vinte (30.420) declarados no censo, mil e quarenta e quatro (1.044) são ofertados na modalidade à distância, totalizando 3,4%.

É importante referenciar, ao observar os dados e índices do INEP que compara a distribuição das matrículas de graduação, por grau acadêmico do curso, segundo a modalidade de ensino, a modalidade à distância predomina a procura pelos cursos de licenciatura, conforme abaixo:

A modalidade presencial totaliza 4.196.423 matrículas de bacharelado, 926.780 matrículas de licenciatura e 606.564 matrículas de grau tecnológico. Deve-se registrar que não está definido o grau acadêmico para 16.996 matrículas presenciais, as quais correspondem à área básica de ingresso. A modalidade a distância, por sua vez, soma 429.549 matrículas de licenciatura, 299.408 matrículas de bacharelado e 263.970 matrículas de grau tecnológico (INEP, 2013, p.59).

Verifica-se, ao observar tais índices uma particularidade em relação ao grau acadêmico na modalidade presencial e a distância. Pois, prevalecesse o predomínio do bacharelado nos cursos presenciais e da licenciatura nos cursos à distância. Sendo assim, pode-se observar nesse contexto, a procura na modalidade de ensino a distância, para a formação docente.

Nesse contexto a possibilidade da realização de uma formação em um curso à distância dá condições ao ingressante de vivenciar o uso da tecnologia, como por exemplo: o uso frequente do correio eletrônico, a habituar-se a usar a Internet, a desenvolver habilidades para ler diretamente da tela, a digitar com maior destreza e comunicar-se cada vez mais com um número maior de pessoas.

Consequentemente, possibilita uma mudança no perfil do concluinte, ou seja, o profissional formado na modalidade a distância poderá pensar na formação desde a experiência vivenciada, oportunizando aos seus alunos desde momentos de formação que compartilhem de sua experiência acadêmica.

Pode-se evidenciar essa afirmação a partir das falas das alunas, quando questionadas sobre a percepção acerca da formação na modalidade EaD:

É uma experiência muito importante, principalmente pela prática, mesmo não sendo presencial somos avaliadas o tempo todo, mais até do que se fosse presencial. É bem mais puxado, eu acho, mas quando vamos para a sala de aula estamos preparadas, embora nem sempre tudo dê certo ou como esperávamos. O que é normal. (LUANA).

Fica claro na fala da aluna que a formação na modalidade a distância exigiu muito dela. Afirmando que se sente preparada para atuar em sala de aula. Para complementar a discussão, traz-se as palavras de Elenir que o conjunto das disciplinas, como uma exigência curricular, foi considerado um espaço no qual se pode articular os conhecimentos proporcionados pelas disciplinas ao longo do curso, além de fazer o uso das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.

As disciplinas são exigências do currículo do curso; sendo uma etapa necessária para que possamos e nos preparar para a profissão docente e posteriormente por em prática as aprendizagens construídas em cada disciplina e nas discussões e orientações propostas pelos fóruns e tarefas (ELENIR).

Nesse sentido, enfatiza-se a ideia de Pimenta na qual destaca que: “[...] Observar, participar, problematizar, questionar a prática vivenciada utilizando como parâmetros as aprendizagens das várias disciplinas do currículo.” (2012, p.165).

Ao questionarmos as alunas sobre as diferentes ferramentas virtuais de aprendizagem como o espaço de articulação entre as disciplinas. Percebe-se que as ferramentas constituem-se como espaços de realização das atividades e reflexão das mesmas.

Quando questionadas sobre a formação docente no curso a distância, as alunas descrevem que:

Durante o curso foi bastante desafiador uma vez que tivemos de caminhar em direção ao conhecimento; construir nossas práticas e reconstruir alguns de nossos conceitos. Já durante o estágio acredito que a diferença mais acentuada foi o fato de termos de relatar diariamente nosso cotidiano na escola, enquanto que em um curso presencial a presença de um professor avaliador já é por si só uma preocupação para o estagiário (ELENIR).

Sob essa ótica, de acordo com Sacramento observa-se que:

[...] a educação à distância e seus métodos de ensino aprendizagem vem sendo apontados por alguns autores como um paradigma em construção, um divisor de águas a partir do qual a educação em geral vem sofrendo, e, acreditamos, sofrerá mudanças profundas nos conteúdos, nas práticas docentes, na atuação discente nos referenciais teóricos e metodológicos (2008, p. 25).

Certamente, a educação vem proporcionando uma mudança no papel do educador e do educando, uma vez que o educador passa de detentor do conhecimento para facilitador da aprendizagem. O aluno, por sua vez, passa de mero agente passivo para sujeito ativo na construção do conhecimento.

No questionamento referente às contribuições que a formação a distância trouxe na formação docente, as alunas destacam que:

Pessoalmente estudei muito, em todos os momentos, buscava informações em outros meios, na internet, com as colegas, foi um desafio muito grande, cansativo, mas que me preparou para fazer qualquer outro curso, além de que hoje faço muitas atividades com meus alunos que fazia durante a graduação, por exemplo, envio de atividades pela internet e fóruns, eles gostam muito. (LUANA)

Pode-se observar que a formação em curso na modalidade EaD trouxe novas possibilidades para a prática docente da acadêmica, pois ao ter acesso as novas tecnologias e uso de um ambiente virtual de aprendizagem durante a formação, tende a incorporar diariamente com seus alunos.

A acadêmica a seguir acrescenta que:

No início foi muito difícil ter de me adaptar aos horários e práticas da plataforma moodle; superadas as barreiras acredito que a principal contribuição da formação EaD tenha sido a flexibilidade e a autonomia na condução das minhas tarefas como estudante. (ELENIR)

De forma geral, e reafirmada pelas falas das alunas, a EaD educação permite a autonomia do aluno no processo de ensino aprendizagem. Pois:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado,

ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não (FREIRE, 1997, p. 120).

Nesse sentido, pode-se considerar que na EaD o aluno torna-se autônomo da própria aprendizagem, pois toma iniciativa ao organizar seu tempo/espço para realizar as atividades discentes.

Por fim, e não menos importante, quando se abordou sobre as possibilidades que o curso de formação a distância oferece ao acadêmico e quais as dificuldades encontradas, os entrevistados colocaram que:

O curso EaD oferece a oportunidade de quem não pode em horário regular realizar um curso de seu interesse. Dessa forma o aluno precisa ser organizado e disciplinado quanto ao seu tempo disponível. A dificuldade que pode haver, hoje em dia nem tanto, que é quanto ao acesso a internet (conexão), e ao manuseio para quem é iniciante, o que se resolve muito rápido (CARLA).

A partir desses depoimentos é possível afirmar que a EaD viabiliza o acesso a um curso de graduação a todos que têm interesse, oferecendo-lhes a oportunidade de formação na sua própria cidade, sem a necessidade de deslocamento para os centros nos quais as Universidades estão situadas, minimizando assim a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos, evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Considerações provisórias

Concluindo transitoriamente, sem querer esgotar o assunto em questão, se propôs a refletir alguns aspectos que atravessam a formação docente na modalidade EaD do curso de Pedagogia da UFSM.

Nesse viés, pode ser uma opção e um contraponto para pensar algo diferenciado das metodologias tradicionais. Ao proporcionar o acesso às ferramentas do ambiente virtual como caminho diferenciado no processo pedagógico desenvolvido pelos professores e alunos, na qual o docente, de sujeito detentor de todo o conhecimento divide espaço e torna-se um facilitador da aprendizagem e o aluno, por sua vez, torna-se autônomo de seu processo de construção de conhecimento.

A EaD apresenta oportunidade diversificada na formação organizada, de modo flexível, nos tempos e espaços que o aluno possa realizar e participar presencial ou a distância das atividades propostas trabalhando cooperativamente com os colegas, professores e tutores.

Paralelo a esses elementos, destaca-se que a EaD propicia a autonomia do aluno, almejada nos diferentes contextos educativos, ou seja, que o aluno se torne sujeito autônomo de seu saber.

Outro elemento fundamental refere-se à formação realizada a distância pode influenciá-lo à utilização das ferramentas tecnológicas, propondo seu uso no cotidiano das suas práticas docente.

A proposta de formar pedagogos a distância pode ser uma possibilidade de mudança paradigmática estrutural de curso porque, mesmo com visão linear, fragmentada das disciplinas, o curso oportunizou aos educando vivenciarem um novo desenho de formação; pouco falado pessoalmente e muito discutido e transcrito nas inúmeras mensagens virtuais trocadas entre professores e alunos. As ferramentas que os

formadores e os alunos utilizaram quebraram barreiras da distância, do tempo e do espaço. Incluíram fóruns, Wikis⁴⁷⁰ individuais e coletivas, tarefas, vídeos, vídeo conferências, web aulas.

Não se pode se deixar de referendar que o aluno EaD busca o conhecimento; ele realmente o constrói, desde os esquemas com a colaboração dos demais envolvidos na grande sala de aula virtual da plataforma Moodle.

Referenciais Bibliográficos

- ARDOINO, Jacques (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*.1. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BEHRENS, Marilda A (2000). *Projetos de aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa*. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (2005). Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Decreto n. 5.773, de 9 maio de 2006 (2006a). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (2006b)**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro 2007 (2007). Altera dispositivos dos Decretos n.s 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- FERRY, Gilles 2004. *Pedagogia de La formación, Colección formación de formadores*, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Novedades educativas.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- INEP (2013). *Resumo Técnico censo Educação Superior 2011*. Brasília, Ministério da Educação.
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009 (2009). Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

⁴⁷⁰ FEA-USP

Lei n. 11.273, de 6 de Fevereiro de 2006 (2006). Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

LUCKESI, C. C (1989). Democratização da Educação: ensino a distância. Tecnologia educacional. n°. 89/90/91, jul/dez. Rio de Janeiro, ABT. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (2004a). Recuperado em 20 de maio de 2013, de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf.

MOORE, Michael; KEARSLEY, GREG (2010). Educação a Distância: Uma visão integrada. [Tradução Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro Lucena (2012). Estágio e Docência. São Paulo: Cortez. Portaria n. 4.361, de 29 de dezembro de 2004 (2004b). Recuperado em 20 de maio de 2013, de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf.

Portaria Normativa n. 02, de 10 de janeiro de 2007 (2007). Recuperado em 20 de maio de 2013, de portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf.

Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Resolução CD/FNDE n. 24, de 4 de junho de 2008 (2008). Recuperado em 20 de maio de 2013, de http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70:resolucao-cdfnde-no-24-040608-resolucao&catid=15:resolucoes&Itemid=47.

Resolução CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009 (2009). Diário Oficial da União. Brasília, DF.

SACRAMENTO, Weverton Pereira de (2008). Metodologia da Pesquisa Científica. Ouro Preto: UFOP.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (1987). Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação continuada de docentes em Administração.

Adriana Backx Noronha⁴⁷¹, Vera Maria Nigro de Souza Placco⁴⁷², Laurinda Ramalho de Almeida⁴⁷³, José Dutra de Oliveira Neto⁴⁷⁴, Camila Olivieri Igari⁴⁷⁵, Liliane Bonfim de Moura⁴⁷⁶

Resumo

O uso de tecnologias da informação e comunicação na *formação de professores* é recente no Brasil. Ao olhar as políticas públicas de formação, estas, em sua grande maioria, focam na formação inicial de professores para atender à educação básica. Pensar em formação de professores para o ensino superior, independente da área, não é preocupação corrente das instâncias governamentais. Daí a proposta de apresentar um projeto para a CAPES – MEC – Brasil (Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior), de formação continuada de docentes em Administração (Aprovado e em desenvolvimento, no âmbito do Projeto Pró-Administração), no qual se visa ao desenvolvimento desses profissionais que, via de regra, não tiveram, na graduação, um olhar voltado para a docência. Esse projeto destaca-se ainda pelo fato de centrar a formação em uma metodologia que agrega tecnologias virtuais a atividades presenciais.

Toda a estrutura do projeto foi pensada na direção dessa articulação virtual/presencial, numa perspectiva integrativa; um sistema formativo, contemplando diferentes elementos que compõem a docência na área, bem como promovendo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Nessa formação, os módulos estabelecem elos entre a formação específica do administrador, a pedagógica, a tecnológica, agregando a valorização da pessoa do professor, em termos de saúde e de gratificação pessoal e profissional. Por isso, a inclusão de módulos como: ser professor no ensino superior, tecnologia educacional, o trabalho do professor e os riscos ocupacionais, saúde no trabalho, expressividade docente, didática do ensino superior e desenvolvimento de pesquisa, fundamentais, a nosso ver, ao processo de preparo do futuro professor, para que enfrente com sucesso os múltiplos desafios da profissão.

Para a escolha das ferramentas instrucionais do curso, reportamo-nos ao trabalho de Horton (2010), que sugere, para o ambiente virtual, a utilização de tecnologias, com três tipos de atividades (Absorb, To Do e Connect).

Assim, o projeto oferece oportunidades para que o aluno experiencie uma formação sistêmica, com tarefas integradas e contínuas: os encontros presenciais (*To do*) são antecidos por tarefas online de apresentação de conteúdos, ou seja, de absorção de conhecimentos (*Absorb*). Após os encontros presenciais, há uma semana de consolidação dos conhecimentos, integrando a fase de absorção e o encontro presencial. Assim, são compostas conectividades dos conhecimentos (*Connect type*), ou seja, um elo para o próximo conteúdo do módulo.

⁴⁷¹ PUC-SP

⁴⁷² PUC-SP

⁴⁷³ FEARP – USP

⁴⁷⁴ Pós-Doutoranda, FEA-USP

⁴⁷⁵ Mestranda – PUC-SP

⁴⁷⁶ Universidade Federal do Acre

Embora cada módulo abrigue conhecimentos específicos para atender diferentes finalidades, todos têm como elo de ligação desenvolver competências docentes.

A proposta que estamos implementando, nas bases pedagógicas apresentadas, parece-nos extremamente frutífera, por implementar a relação professor-aluno-conhecimento, nos encontros presenciais e a propiciar a integração da contemporaneidade da tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Tecnologias da Informação e Comunicação, Formação de Professores do Ensino Superior.

Introdução

O uso de tecnologias da informação e comunicação na *formação de professores* é recente no Brasil, em todos os graus de ensino. Ao olhar as políticas públicas de formação, estas, em sua grande maioria, focam na formação inicial de professores para atender à educação básica.

Pensar em formação de professores para o ensino superior, independente da área, não é preocupação corrente das instâncias governamentais. Nesse sentido consistiu a proposta de apresentar um projeto para a CAPES – MEC – Brasil (Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) de formação continuada de docentes em Administração (Aprovado e em desenvolvimento, no âmbito do Projeto Pró-Administração), no qual se visa ao desenvolvimento desses profissionais que, em geral, não tiveram, na graduação, um olhar voltado para a docência. Esse projeto destaca-se ainda pelo fato de centrar a formação em uma metodologia que agrega tecnologias virtuais a atividades presenciais.

Os estudos internacionais sobre formação de docentes em Administração, com destaque aos estudos americanos, abordam a utilização de determinados recursos de aprendizagem na área, como: jogos de empresa e discussão de casos, com ênfase no uso de novos ambientes de aprendizagem. O projeto ora apresentado vai, além disso, uma vez que toda sua estrutura foi pensada na direção dessa articulação virtual/presencial, numa perspectiva integrativa; um sistema formativo, contemplando diferentes elementos que compõem a docência na área, bem como promovendo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento.

Nessa formação, os módulos estabelecem elos (conexões) entre a formação específica do administrador, a formação pedagógica, a formação tecnológica, agregando a valorização da pessoa do professor, em termos de saúde e de gratificação pessoal e profissional. Por isso, a inclusão de módulos como: ser professor no ensino superior, tecnologia educacional, o trabalho do professor e os riscos ocupacionais, expressividade docente, didática do ensino superior e desenvolvimento de pesquisa, fundamentais, do ponto de vista dos autores desse artigo, ao processo de preparo do futuro professor, com abertura para que enfrente com sucesso os múltiplos desafios da profissão.

O presente artigo tem como objetivo *apresentar a formação elaborada para docentes em Administração* (ou futuros docentes na área de Administração), *utilizando-se de ambiente virtual conjugado com encontros presenciais*. Ou seja, a *aplicação de tecnologia de informação e comunicação na formação de docentes para o ensino superior*, especificamente na área de Administração. Essa formação tem característica de curso de Especialização (lato sensu), perfazendo um total de 360 horas, divididas em atividades à distância (desenvolvidas em ambiente virtual) e encontros presenciais.

A importância da formação de professores através da utilização de ambientes virtuais pode ser justificada sob dois aspectos. Os professores ou futuros professores universitários, muitas vezes inseridos no mercado de trabalho com outras atividades, precisam freqüentemente se atualizar com novos conhecimentos. Porém o tempo e o deslocamento até os centros de ensino e pesquisa (universidades) podem ser proibitivos. Outro aspecto se refere à situação atual do mundo digital. Os futuros alunos do ensino superior desde cedo possuem acesso a todas tecnologias disponíveis, incluindo a internet e vários aplicativos. Assim, permitir que os professores (ou futuro professor) se atualizem nesse contexto, pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem, aproximando alunos e professores da mesma linguagem extraclasse. Esse artigo está dividido em XXX partes. Inicialmente apresenta-se a ferramenta que foi utilizada para desenvolver o curso de formação de docentes para o ensino superior, o Moodle. Em seguida, traz-se a descrição do curso desenvolvido e atualmente em andamento. Na continuidade, apresenta-se as características de implementação do curso no ambiente escolhido, bem como figuras com o trabalho desenvolvido. Por fim, uma análise de sua aplicação é feita.

Moodle – Ambiente Virtual de Aprendizagem

Os avanços ocorridos nos últimos anos em tecnologia de informação e comunicação trouxeram novas maneiras de acompanhamento e mediação pedagógica. A interatividade presente nos ambientes virtuais de aprendizagem e a possibilidade de desenvolver práticas mais colaborativas, promovendo espaços para o surgimento de escritas hipertextuais, marcam de forma significativa o ensino tanto on-line quanto o presencial.

Para que ocorra o desenvolvimento de atividades on-line, é preciso ter um ambiente específico para isso. Os AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) são softwares que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela Internet. Elaborado para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e na administração do curso, permite acompanhar constantemente o progresso dos estudantes. Como ferramenta para EAD, são usados para complementar aulas presenciais. Ex: Moodle, Blackboard, TelEduc etc. (Mesquita, 2011).

O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um AVA que foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999. O Moodle é considerado um Software Livre, ou seja, é um software gratuito, que pode ser baixado, utilizado e/ou modificado por qualquer indivíduo em todo o mundo (DOUGIAMAS, 2010).

Este ambiente é utilizado por diversas instituições no mundo todo, possuindo uma grande comunidade cujos membros estão envolvidos em atividades que abrangem desde correções de erros e o desenvolvimento de novas ferramentas à discussão sobre estratégias pedagógicas de utilização do ambiente e suas interfaces. O Moodle dispõe de um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelo professor de acordo com seus objetivos pedagógicos, como qualquer outro AVA. Possui recursos tais como fóruns, diários, chats, questionários, textos wiki e pode-se utilizá-lo para disponibilizar material em qualquer formato de arquivo, dentre outras funcionalidades. Apresentam-se a seguir algumas dessas funcionalidades: Fórum; Chat; Questionário; Tarefa; Lição/Notas; Base de dados. Cada uma dessas ferramentas é mais bem descrita a seguir, segundo Moodle (2011):

Fórum: Ferramenta de comunicação assíncrona muito versátil. É um espaço onde todos podem ver o que todos fazem, ainda que não ao mesmo tempo. Pode servir para:

- Discussão de temas relativos ao conteúdo, com mediação;
- Mural, onde os alunos expõem seus trabalhos;
- Espaço de reflexão coletiva ou discussão de texto;
- Discussão sobre Estudos de caso;
- Construção de trabalhos ou projetos, etc.

Os Fóruns podem ser estruturados de diversas formas (discussão geral com diversos temas/tópicos, uma única discussão, cada aluno abre apenas um tópico, perguntas e respostas). No Fórum geral, deve-se ficar atento para evitar a repetição de temas/tópicos. As mensagens podem também incluir anexos. Os Fóruns permitem a avaliação quantitativa ou qualitativa de cada mensagem. Podem ser criados critérios diferenciados de avaliação (escalas).

Vantagens da comunicação assíncrona:

- Favorece maior reflexão e pesquisa antes da postagem;
- **Possibilita mais organização do conteúdo e da forma do texto a ser postado;**
- Exige expressão correta e clara de idéias;
- Permite aprofundamento de idéias e conceitos;
- Facilita a prática consciente de diferentes funções cognitivas, como: observar, identificar, relacionar, comparar, analisar, inferir, sintetizar, divergir, discordar, generalizar, etc;
- Possibilita o registro do processo de construção do conhecimento;
- Possibilita uma mediação mais direcionada por parte do professor.

O sucesso de um fórum depende muito do tipo de mediação.

Chat: Permite uma comunicação escrita síncrona, em tempo real, entre professores e alunos. Pode ser útil como espaço de esclarecimento de dúvidas, ou para um bate-papo com um convidado, por exemplo. A sessão de chat pode ser agendada, com horário de início e fim. Os registros do chat ficam disponíveis para consulta posterior. Quando bem sucedido, pode ter impacto na aprendizagem. Questões a serem consideradas antes de abrir um chat:

- Viabilidade de cumprir horário fixo entre todos;
- Número de participantes por moderador ou professor;
- Necessidade de um moderador, que selecione as questões mais importantes e facilite a organização da discussão;
- Obrigatoriedade de participação;
- Teor e profundidade do conteúdo abordado;

- Características do grupo: familiaridade com atividades on-line, disposição à comunicação e colaboração, bom entrosamento entre os participantes, entre outras.

Questionário: O Questionário permite elaborar questões com diferentes formatos de resposta (V ou F, escolha múltipla, valores, resposta curta, etc.) e possibilita, entre outras coisas, escolher aleatoriamente perguntas, corrigir automaticamente respostas e exportar os dados para Excel. O criador tem apenas que construir a base de dados de perguntas e respostas. É ainda possível importar questões de arquivos txt, seguindo algumas regras. É muito usado como exercício de fixação de conteúdos ou para avaliação breve. Permite autorizar o aluno a responder o mesmo questionário diversas vezes, aplicando ou não penalidades por tentativa. É possível permitir ou bloquear o acesso dos alunos às respostas certas.

Tarefa: As Tarefas permitem ao professor ler, avaliar e comentar as produções dos alunos. É realizada preferencialmente nos modos de "escrita on-line", exclusivo para envio de textos simples, ou "envio de arquivo único", mais adequado a envio de tabelas, gráficos, imagens, pdfs, ppts, entre outros. As notas ficam disponíveis para conhecimento do aluno e o professor pode exportar os resultados para uma planilha Excel. Um aluno não poderá ver a tarefa do outro.

Lição/Notas: Com a ferramenta Lição é possível apresentar o conteúdo em um modo atraente e flexível. Consiste em um número determinado de páginas. Cada página, normalmente, termina com uma questão e uma série de possíveis respostas. Dependendo da resposta, passa para a próxima página ou é levado de volta para uma página anterior. Trata-se de uma atividade interessante para estudo autônomo, no caso de estudos dirigidos ou estudos de casos, quando é necessário tomar decisões e acompanhar seus desdobramentos. Requer roteirização detalhada e pode ser considerada complexa para professores iniciantes em Moodle. As Lições podem compor os processos de avaliação.

Base de dados: As bases de dados têm algumas semelhanças com o Glossário, mas dão mais liberdade ao professor para criar campos específicos a serem preenchidos pelos alunos. Pode ser um repositório de vídeo, de recursos educativos, de papers ou fotos, pesquisável e ordenável por categorias.

Além de atividades/ferramentas, o Moodle oferece a possibilidade de acrescentar recursos (materiais para consulta e estudo). É a forma como os professores disponibilizam seus conteúdos. Os recursos utilizados no desenvolvimento do curso foram: Textos HTML, Links e Materiais/Arquivos.

Conforme LEITE (2006), na disponibilização de conteúdos, algumas questões devem ser consideradas:

1. Que conteúdos? Quanto conteúdo? Com que finalidade? De modo geral, a escolha dos materiais deve sempre estar pautada em um plano de ensino, e responder aos objetivos que o professor define sobre onde deseja chegar com seus alunos. Resistir à tentação de oferecer material em demasia, que não será lido adequadamente. Informar sempre quais serão as leituras obrigatórias e de apoio.

2. Como saber se os alunos leram? Se estudaram? Que instruções devem acompanhar os conteúdos? Que atividades devem ser associadas aos conteúdos? Mesmo no presencial, não há como saber com facilidade se os alunos estudaram. No ambiente virtual, nada garante que um aluno que acessou diversas vezes um material tenha lido e estudado. Sugere-se que os materiais venham sempre acompanhados de orientações claras sobre como devem ser trabalhados, e estejam vinculados a outras atividades didáticas, como fórum, tarefa, wiki etc. Essas atividades devem ser elaboradas de tal forma que exija do aluno um trabalho de análise pessoal, que reflita sua participação e envolvimento com o tema.
3. Todo o material deve ser disponibilizado ou os alunos devem ser estimulados também a fazer sugestões e anexar materiais? Como lidar com os materiais postados por alunos? Com certeza a tendência hoje é estimular ao máximo a participação dos alunos. No Moodle, os alunos podem fazer contribuições nos fóruns, blog, wiki ou glossário. Cabe ao professor ficar atento à qualidade do material enviado, sempre oferecendo seus comentários, de modo a encorajar a participação ativa e responsável dos alunos.
4. Que mídia privilegiar para conteúdos? Vale a pena investir em construção de hipermídia, vídeo, áudio? Qual o valor do aspecto estético? Que linguagem deve ser adotada? Informal? Científica? As mídias interativas como hipertexto, vídeo, áudio e animação exercem um papel importante na EAD, pois podem favorecer uma navegação mais amigável, tornando a atividade de estudar pelo computador uma tarefa menos monótona. Além disso, imagens e sons tendem a reforçar idéias e melhorar o nível de retenção da informação. No entanto, nem sempre é possível ao professor recorrer a esses recursos, já que requerem habilidades em programas computacionais específicos. O Moodle permite realizar um curso dinâmico e interessante, sem grande sofisticação tecnológica, valorizando estratégias de ensino criativas, participativas e funcionais.

Descrição do Curso Desenvolvido

O curso *“Método Integrado de Formação Continuada de Docentes na Área de Administração”* foi desenvolvido dentro do Projeto CAPES, Edital Pró-Administração e atualmente encontra-se em aplicação.

O desenvolvimento do curso foi realizado de forma mista: presencial e à distância, através de uma plataforma acadêmica online (AVA Moodle). O público alvo é constituído de docentes e futuros docentes da área de Administração. O curso tem como objetivo propiciar melhoria na formação e capacitação dos docentes participantes (alunos) para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e por tanto envolve a área da Educação e Administração. Atualmente o curso é oferecido na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Na equipe de docentes do curso tem-se professores da PUC (Psicologia da Educação) e da USP (Administração, Engenharia e Enfermagem).

Os alunos terão 110 horas de atividades à distância supervisionadas, 176 horas de atividades presenciais e 74 horas de orientação da monografia, totalizando 360 horas. O curso é composto pelos seguintes módulos:

- Módulo 1: Ser professor no ensino superior

- Módulo 2: Didática e conhecimento pedagógico
- Módulo 3: Tecnologia educacional
- Módulo 4: Técnicas de comunicação
- Módulo 5: Saúde ocupacional do professor
- Módulo 6: Metodologia de pesquisa 1
- Módulo 7: Metodologia de pesquisa 2

Antes da aplicação do Módulo 1, para que o aluno pudesse se ambientar ao AVA utilizado, ofereceu-se um curso denominado Pré-curso, com 8 horas presenciais e quatro horas de atividades à distância. O objetivo do pré-curso foi capacitar os alunos no uso nos recursos do ambiente virtual de aprendizagem. Foram abordados questões relativas ao ambiente: Login/senha, Upload, formatos online, wiki, avaliação online, enquete entre outros recursos. Nesse Pré-curso, que correspondeu ao primeiro encontro entre os alunos, uma dinâmica para facilitar o conhecimento entre os alunos foi aplicada.

Dentro dos módulos existem os ciclos e estes guiam o processo do curso, pois é a partir deles que as atividades são desenvolvidas. Todos os módulos possuem três ciclos, com exceção do primeiro módulo, que possui seis ciclos. Cada ciclo tem duração de 15 dias, divididos em atividades antes, durante e depois do encontro presencial.

Os alunos têm atividades todas as semanas. Preparando-se para a aula presencial lendo os textos, realizando tarefas individuais e coletivas, estas atividades valem nota e contam como frequência, uma vez que o curso é presencial e online.

Nas aulas presenciais as atividades realizadas durante a semana são discutidas a partir dos resultados que os professores possuem que são compostos das notas e dos gráficos, com este material o professor analisa as questões que geraram maiores dificuldades e prepara a aula de acordo com os dados obtidos. O próximo item descreve os contextos teóricos no desenvolvimento dos ciclos.

Desenvolvimento dos Ciclos: Base Teórica

Para a escolha das ferramentas instrucionais do curso, utilizou-se o trabalho de Horton (2010), que sugere, para o ambiente virtual, que o instrutor/tutor implemente as tecnologias, utilizando três tipos de atividades (*Absorb*, *To Do* e *Connect*). No caso do curso desenvolvido, foram utilizados os 3 tipos mencionados, conforme descrito a seguir.

O projeto oferece oportunidades para que o aluno vivencie uma formação sistêmica, com tarefas integradas e contínuas: os encontros presenciais (*To do*) são antecidos por tarefas online de apresentação de conteúdos, ou seja, de absorção de conhecimentos (*Absorb*). Após os encontros presenciais, há uma semana de consolidação dos conhecimentos, integrando a fase de absorção e o encontro presencial. Assim, são compostas conectividades dos conhecimentos (*Connect type*), ou seja, um elo para o próximo conteúdo do módulo.

“As atividades tipo “Absorb” ou de assimilação consistem habitualmente de informações e atividades de ensino que permitem ao aluno recuperar a essência do assunto e adquirir o conhecimento.” (Araújo e Oliveira Neto, p. 94, s/d)

Nesse momento, o aluno absorve o conhecimento a partir do conteúdo, processando as informações, em função de sua bagagem prévia, aceitando-as, questionando-as ou relacionando-as com outras informações. Alguns tipos de atividades de absorção, elencadas por Horton (2010) são: apresentações (slides show, podcast e outros tipos de explicações organizadas); storytelling; leituras e visitas técnicas.

As atividades tipo “To Do” ou Fazer conduzem a ação e transformam a informação em conhecimento e habilidades. Através deste tipo de atividade, os alunos descobrem, analisam, discutem, verificam, organizam, avaliam, elaboram e aplicam os conhecimentos. Os tipos de atividades “to do” são atividades práticas (trabalho em grupo, exercício na prática, entre outros); atividades de descoberta (estudos de caso, laboratórios virtuais); jogos e simulações (quizz, puzzles). Araújo e Oliveira Neto (no prelo, p. 95, s/d)

As atividades tipo “Connect” ou conexão preparam os alunos para sua atividade profissional, possibilitando que a lacuna entre aprendizagem e realidade seja superada. Esse tipo de atividade prepara os alunos para aplicarem os conhecimentos em situações do cotidiano, do trabalho e da vida pessoal, integrando o que foi aprendido com o que realmente se sabe. Araújo e Oliveira Neto (no prelo, p. 95, s/d)

Segundo Horton (2010), as atividades tipo Connect são regularmente negligenciadas pelos planejadores dos cursos. Porém, essa é uma atividade para despertar o interesse para a próxima atividade. As atividades desse tipo são: reflexão, troca de experiência, relato de casos, atividades de pesquisa e trabalhos originais.

Curso desenvolvido no AVA Moodle

Conforme descrito anteriormente, o curso é semipresencial, contando com desenvolvimento de atividades *on line*, desenvolvidas pelos professores. O curso está dividido em sete módulos. O primeiro módulo foi *Ser professor no Ensino Superior*. A Figura 1 apresenta a tela inicial desenvolvida para o primeiro módulo. Do lado esquerdo da tela, tem-se uma visão geral dos ciclos que compõem esse módulo. O primeiro ciclo foi Ser Professor na Contemporaneidade. A Figura 2 apresenta uma visão geral de todas as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos participantes. Nessa figura, é possível observar a divisão do ciclo em Absorção, To Do e Conect Type, correspondendo às seguintes datas: 12/05, 18/05 e 24/05. Logicamente que existe uma mistura entre as atividades, mas a visão em separado colabora com a organização do conteúdo.

Inicialmente, o aluno é convidado a desenvolver leituras (conforme apresentado na Figura 3. Após a leitura, é disponibilizada uma atividade on-line, sendo nesse caso utilizado questionário com questão Verdadeiro/Falso e múltipla escolha. A Figura 4 e Figura 5 apresentam um exemplo de questionário a ser respondido pelos alunos, referente à leitura realizada.

A Figura 6 apresenta outra atividade que pode ser feita para inserção ao conteúdo, como, por exemplo, a utilização de filmes. Quando os alunos assistem a filmes, esses são convidados a trazerem comentário, reflexões, críticas etc. Nesse caso, a ferramenta adequada a ser utilizada é o fórum, conforme é apresentado um exemplo na Figura 7. É interessante observar que o aluno pode inclusive fazer desenhos e postar no fórum, como ocorrido nesse caso.

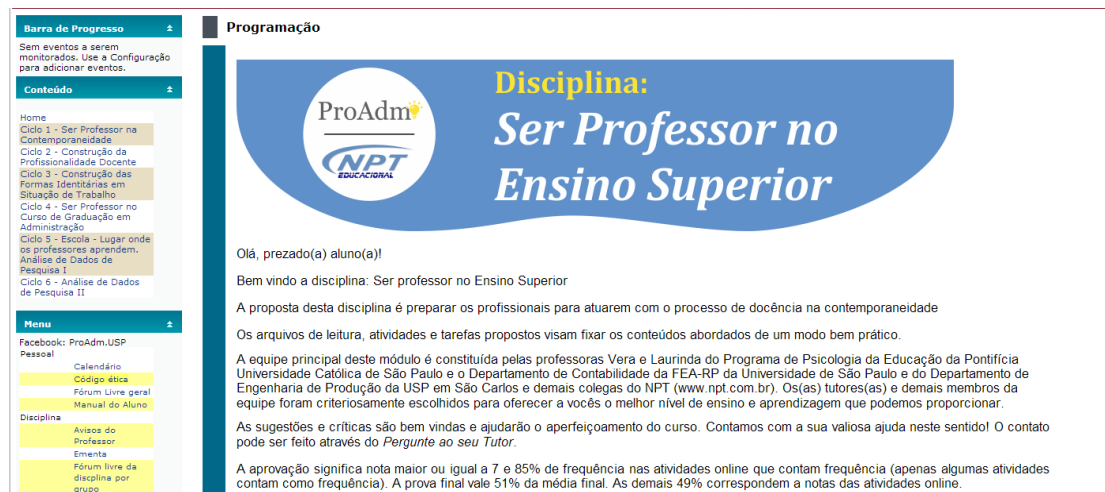


Figura 1 – Tela de Apresentação do Módulo: Ser Professor no Ensino Superior

Objetivo - Profissão professor: exigências atuais. - Ser professor na contemporaneidade. - Apresentar aos alunos o campo da docência no Ensino Superior. Conteúdo Web Atividades [12/05] Domingo: Disponibilização do material de leitura semanal e do estudo de caso (12/05 a 17/05). - M1A - Ser Professor no Ensino Superior - Laurinda e Vera - Versão formato 2 - M1B - Questionário(F) - Questionário sobre o texto. - M1C - Vídeo sobre o tema - Professor em sala de aula: e o aluno, como fica? - M1D - Jadwiga Mielzynska - A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em Ciências Sociais - Versão formato 2 - M1E - Questionário(F) - Jadwiga - Questionário sobre o texto de Jadwiga Mielzynska. [18/05] Presencial. Materiais das atividades abaixo. - Manhã: - M1F - Vídeo - Discussão sobre o vídeo. - Apresentação de temas relacionados ao texto. - Apresentação de ppt referente a Ser Humano hoje: contribuições da Formação e da Pesquisa - Vera Placco. - Dúvidas sobre os textos estudados previamente. - Tarde: - M1G - Montar roteiro de caracterização de professor/professor de Administração - Atividade em grupo - Roteiro inicial de pesquisa. [24/05] Até Sexta: levantar questões para a pesquisa, se organizar para a coleta. Escrever questões relacionadas a características, atuação e relacionamento de um bom professor de Administração. - Roteiro de pesquisa: Arquivo que foi trabalhado durante a aula - Wiki- espaço para discussão do roteiro de pesquisa - M1H - Upload de arquivo (F) - Escrever no word e fazer upload.

Figura 2 – Visão geral para o primeiro ciclo do Módulo 1

Ciclo 1:

Ser Professor na Contemporaneidade

Ciclo 1

M1A - Ser Professor no Ensino Superior - Laurinda e Vera

O texto encontra-se abaixo. Se preferir, clique [AQUI](#) para fazer o download do arquivo PDF.

Ser professor no ensino superior hoje: desafios e superação.
Vera Maria Nigro de Souza Placco* e Laurinda Ramalho de Almeida*

Introdução

Ser professor no século XXI é tema e tarefa de enorme complexidade. Reconhecer esse fato nos conduz a cuidar da temática de forma a não cair em explicações simples, mas entender que tal complexidade decorre de múltiplas e interdependentes variáveis. E, questão docente complexa, é necessário avançar com cuidados. É o que pretendemos fazer, neste texto, a partir de alguns pontos que aceitamos, e que são recorrentes na literatura sobre a docência.

1. Nossa relação com a informação e o conhecimento tem sido grandemente influenciada pelos novos e sempre crescentes recursos que nos trazem, em muitos casos, em tempo real, os acontecimentos daqui, e do mundo todo. Os avanços da mídia, em suas várias modalidades, produzem informação e levam à diversidade de conhecimento, e isso afeta nosso desenvolvimento como pessoas – e aqui nos referimos ao desenvolvimento integral: cognitivo, afetivo, social. O impacto sobre a educação é profundo, e nem sempre paramos para refletir sobre isso.

Figura 3 – Atividade de leitura do Ciclo 1, para o Módulo 1

M1B - Questionário (conta frequência) - CH = 4 horas

M1B - Questionário (uma tentativa por pessoa)

1) A partir da leitura do livro alguns conceitos foram analisados. Julgue as afirmações abaixo, assinalando Verdadeiro ou Falso:

2) Escolha a alternativa correta.

Voltar
Voltar

Tentativas permitidas: 2

Método de avaliação: Nota mais alta

Este questionário foi encerrado em sexta, 17 maio 2013, 20:00

Continuar

Figura 4 – Tela inicial para acessar Questionário de verificação de leitura (Atividade de Absorção)

1	1 - a)	Profissionalização está relacionada ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, possibilitando-lhe assumir funções singulares, cotidianas e simples.
Notas: 1	Resposta:	☐ Verdadeiro ☐ Falso
2	1 - b)	O conceito de profissionalidade docente envolve a afirmação (afirmar) do que é específico na ação docente, isto é, a totalidade dos valores que constituem o ser professor.
Notas: 1	Resposta:	☐ Verdadeiro ☐ Falso
3	1 - c)	Com relação aos saberes profissionais dos professores, afirma-se que são atemporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados.
Notas: 1	Resposta:	☐ Verdadeiro ☐ Falso
4	1 - d)	Todo professor tem uma base de conhecimento que decorre da intersecção do conteúdo específico de sua matéria com o conteúdo pedagógico e decorre ainda de sua capacidade de transformar seu conhecimento específico da matéria em ensino.
Notas: 1	Resposta:	☐ Verdadeiro ☐ Falso
5	2 - A)	Quais são as formas das quais provêm os saberes?
Notas: 1	Escolher uma resposta.	☐ a. Experiência do trabalho e experiência como aluno; ☐ b. Cultura pessoal, cultura individual, contato com alunos; ☐ c. Conhecimentos acadêmicos, experiência do trabalho, contato com outros professores; cultura pessoal; ☐ d. Cultura geral. concepção unitária da prática. conhecimentos corporativos.

Figura 5 – Visão do Questionário referente à leitura de texto do ciclo 1, para o Módulo 1



Figura 6 – Página de acesso ao filme para discussão em inicialmente no fórum e depois em sala de aula.

Re: O Futuro da Educação
por Viviane - quinta, 23 maio 2013, 00:29

Assisti os vídeos e acredito muito nas diferentes formas de aprender e de ensinar. Como aluna, trabalho muito com a associação das ideias aos fatos do cotidiano. Pelo visto a prática é válida e aproveito a oportunidade para compartilhar uma das minhas aventuras no aprender.

Quem lembra o assunto da aula?



(Fig. sobre Alvim Toffler)

Será que como professores estamos prontos para lidar com as diferentes formas do conhecimento? Diagramas, gráficos, esquemas, figuras, fotos, etc., podem contribuir com a síntese e a auto-reflexão sobre o conteúdo?

Obs.: Por que eu desenho?

Bem, na 6ª. série fiz uma apresentação sobre a formação dos raios na aula de Ciências. Na frente da classe, resolvi desenhar na lousa o que eu entendia pelo fenômeno natural "raios". Fiz um traço (a terra) e desenhei sinais de "+" e "-" fiz uma nuvem (a nuvem) e desenhei sinais de "+" e "-" (menos) E disse: "Positivo com Negativo atrai, possibilitando uma descarga elétrica."

A Profa. Ilvanira olhou para mim e disse: "Viviane, o que vc quer se quando crescer?" E, eu respondi: "Jogadora de Basquete" (tenho 1,56m - fã da Magic Paula e a Hortência).

A verdade é que hoje eu sei a resposta que ela esperava.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: O Futuro da Educação
por Euro Marques Junior - quinta, 23 maio 2013, 16:31

Olá Viviane!

Achei uma graça as ondas do Toffler! 😊

Precisamos incluir os diversos formatos e mídias para enriquecer nossa aula, mas usando os recursos de forma pedagógica.

Abraços,
Euro

Figura 7 – Exemplo de comentário desenvolvido por aluna do curso no fórum disponibilizado para discussão, com a respectiva resposta do tutor.

Além da possibilidade de disponibilização de conteúdos e desenvolvimento de atividades, é possível utilizar o Moodle para acompanhamento e correção das mesmas. As Figura 8 e Figura 9 apresenta um exemplo de como podem ser visualizados os resultados de questionários. É possível identificar quantas pessoas acertaram ou erraram. Tal procedimento auxilia o professor a entender as dúvidas dos alunos e a partir disto modificar a estrutura da aula baseado em dados concretos.

Se necessário para acompanhamento individual de cada aluno ou atividade, é possível produzir relatórios individuais ou por atividades com todos os acessos realizados. As Figura 10 e Figura 11 apresentam exemplos de relatórios que podem ser gerados para análise de acesso dos alunos, bem como a sua tendência. Observa-se nessas figuras que o acesso é maior no início.

A fim de verificar alguma tendência nesse processo, gerou-se o mesmo tipo de relatório, porém com as atividades do Pré-curso. Observou-se um comportamento muito semelhante, conforme apresentado nas Figura 12 e Figura 13. Outros relatórios de acompanhamento das atividades desenvolvidas são possíveis de construir, permitindo apresentar feedback aos alunos (docentes ou futuros docentes), bem como ensiná-los a desenvolver esse comportamento junto aos seus alunos ou futuros alunos.

Texto da questão ↕	Texto da resposta ↕	crédito parcial ↕	R. Contagens ↕	R.% ↕
1 - a) Profissionalização está relacionada ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, possibilitando-lhe assumir funções singulares, cotidianas e simples. : 1 - a) Profissionalização está relacionada ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, possibilitando-lhe assumir funções singulares, cotidianas e simples.	Verdadeiro	(0,00)	6/38	(16%)
	Falso	(1,00)	29/38	(76%)
1 - b) O conceito de profissionalidade docente envolve a afirmação (afirmar) do que é específico na ação docente, isto é, a totalidade dos valores que constituem o ser professor. : 1 - b) O conceito de profissionalidade docente envolve a afirmação (afirmar) do que é específico na ação docente, isto é, a totalidade dos valores que constituem o ser professor.	Verdadeiro	(1,00)	33/38	(87%)
	Falso	(0,00)	2/38	(5%)
1 - c) Com relação aos saberes profissionais dos professores, afirma-se que são atemporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. : 1 - c) Com relação aos saberes profissionais dos professores, afirma-se que são atemporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados.	Verdadeiro	(0,00)	10/38	(26%)
	Falso	(1,00)	25/38	(66%)
1 - d) Todo professor tem uma base de conhecimento que decorre da intersecção do conteúdo específico de sua matéria com o conteúdo pedagógico e decorre ainda de sua capacidade de transformar seu conhecimento específico da matéria em ensino. : 1 - d) Todo professor tem uma base de conhecimento que decorre da intersecção do conteúdo específico de sua matéria com o conteúdo pedagógico e decorre ainda de sua capacidade de transformar seu conhecimento específico da matéria em ensino.	Verdadeiro	(1,00)	33/38	(87%)
	Falso	(0,00)	1/38	(3%)

Figura 8 – Visão dos resultados de questões Verdadeiro e Falso.

Texto da questão ↕	Texto da resposta ↕	crédito parcial ↕	R. Contagens ↕	R.% ↕
2 - A) Quais são as formas das quais provêm os saberes? : 2 - A) Quais são as formas das quais provêm os saberes?	Experiência do trabalho e experiência como aluno;	(0,00)	0/38	(0%)
	Cultura pessoal, cultura individual, contato com alunos;	(0,00)	1/38	(3%)
	Conhecimentos acadêmicos, experiência do trabalho, contato com outros professores; cultura pessoal;	(1,00)	31/38	(82%)
	Cultura geral, concepção unitária da prática, conhecimentos corporativos.	(0,00)	0/38	(0%)
2 - B) Ser professor é uma construção diária; ninguém nasce professor; o professor se constitui: : 2 - B) Ser professor é uma construção diária; ninguém nasce professor; o professor se constitui:	Predominantemente pelo desenvolvimento cognitivo;	(0,00)	1/38	(3%)
	Predominantemente pelo desenvolvimento afetivo;	(0,00)	1/38	(3%)
	Predominantemente nas relações sociais;	(0,00)	1/38	(3%)
	Considerando as dimensões: cognitiva, afetiva e social.	(1,00)	32/38	(84%)

Figura 9 – Visão de resultado de questões de múltipla escolha

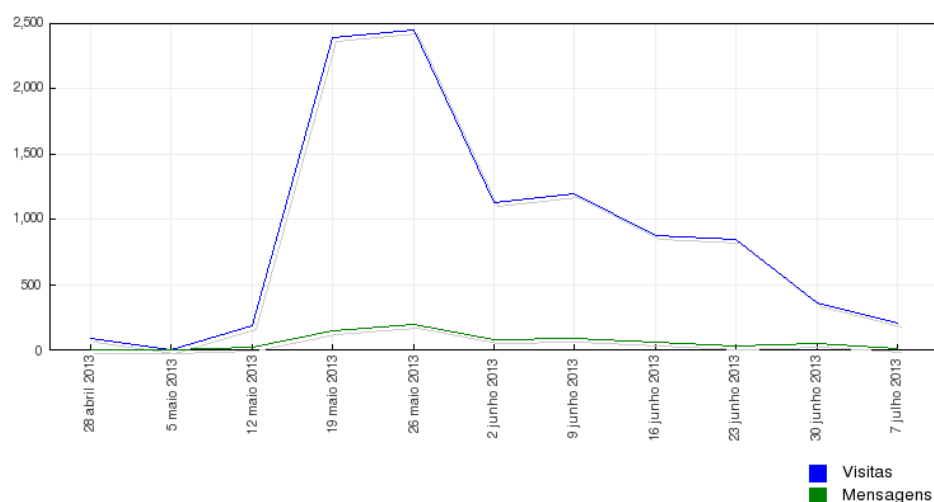


Figura 10 – Gráfico com a distribuição da quantidade de visitas e mensagens postadas no ambiente, considerando-se o Módulo 1.

Período termina em (Semana)	Visitas	Mensagens	Logs
6 julho 2013	201	10	Curso Logs
29 junho 2013	356	50	Curso Logs
22 junho 2013	845	32	Curso Logs
15 junho 2013	878	59	Curso Logs
8 junho 2013	1198	83	Curso Logs
1 junho 2013	1130	81	Curso Logs
25 maio 2013	2454	197	Curso Logs
18 maio 2013	2391	147	Curso Logs
11 maio 2013	186	24	Curso Logs
4 maio 2013	0	0	Curso Logs
27 abril 2013	84	0	Curso Logs

Figura 11 – Tabela gerada na opção de relatório do Moodle, apresentando por semana a quantidade de visitas realizadas, bem como de mensagem postadas. Referente a quatro ciclos do Módulo 1.

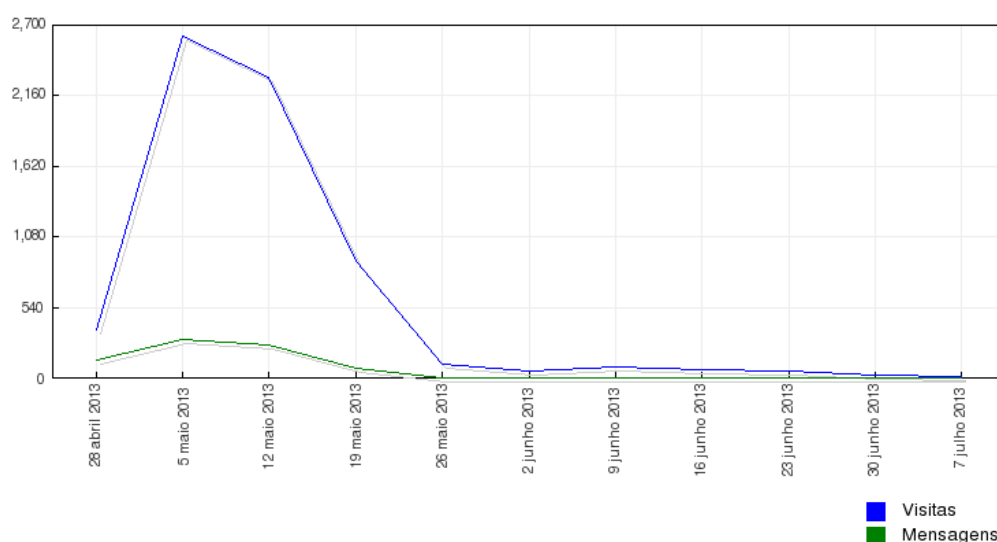


Figura 12 - Gráfico com a distribuição da quantidade de visitas e mensagens postadas no ambiente, considerando-se o Pré-curso

Período termina em (Semana)	Visitas	Mensagens	Logs
6 julho 2013	14	0	Curso Logs
29 junho 2013	16	0	Curso Logs
22 junho 2013	54	3	Curso Logs
15 junho 2013	68	0	Curso Logs
8 junho 2013	85	0	Curso Logs
1 junho 2013	52	0	Curso Logs
25 maio 2013	100	3	Curso Logs
18 maio 2013	888	77	Curso Logs
11 maio 2013	2303	252	Curso Logs
4 maio 2013	2618	295	Curso Logs
27 abril 2013	363	133	Curso Logs

Figura 13 - Tabela gerada na opção de relatório do Moodle, apresentando por semana a quantidade de visitas realizadas, bem como de mensagem postadas. Referente ao Pré-curso.

Considerações Finais

Este trabalho apresentou a aplicação de Tecnologia de Informação e Comunicação no desenvolvimento de curso semipresencial para a formação continuada de docentes no Ensino Superior. O curso descrito teve as suas atividades iniciadas em maio/2013.

O curso integra sete módulos. Os módulos são divididos em ciclos, que correspondem ao período de 15 dias. Embora cada módulo abrigue conhecimentos específicos para atender diferentes finalidades, todos têm como elo desenvolver competências docentes. Pensar em módulos integrados é abrigar a totalidade complexa que há na docência.

A proposta implementada, nas bases pedagógicas apresentadas, parece extremamente frutífera, por implementar a relação professor–aluno–conhecimento, nos encontros presenciais e a propiciar a integração da contemporaneidade da tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem.

Os autores desse trabalho agradecem a CAPES, pela apoio financeiro do projeto desenvolvido, através do Edital Pró-Administração e ao NPT-NACE/USP (Núcleo para desenvolvimento de Tecnologia e Ambiente Educacional) pelo apoio administrativo e acadêmico do curso desenvolvido e atualmente em aplicação.

Referências

- ARAÚJO, Elenise Maria de & OLIVEIRA NETO, José Dutra (2013). Capítulo 5 – Tecnologia Educacional e Design Instrucional. In VIANA, Adriana Backx Noronha (Org.) *Formação continuada para docentes em Administração: das intenções à proposta* (pp. 63-110). No prelo.
- DOUGIAMAS, M. História do Moodle. Mar 2010. Disponível em: <"http://docs.moodle.org/pt/História do Moodle">.
- HORTON, J. E-learning by design. San Francisco: Pfeiffer, 2010.
- LEITE, M. O ambiente virtual de aprendizagem moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos. UNIFESP, 2006.
- MESQUITA, Felipe Gonçalves. Protocolo para avaliação do uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Instituições de Ensino Superior, Dissertação de Mestrado, FEARP, 2011.

MOODLE. Guia de referência sobre as funcionalidades do ambiente de aprendizagem MOODLE. Fevereiro 2011. Disponível em: <<http://moodle.org>>.

Avaliação Formativa em Cursos Medidados por Tecnologias Digitais: Da prescrição à prática pedagógica

Luciete Basto de Andrade Albuquerque, Luiz Augusto Matos da Silva⁴⁷⁷

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar a prática pedagógica de avaliação formativa, desenvolvida no curso de especialização em Gestão Escolar, visando a verificar a congruência entre a prescrição e a ação avaliativa dos professores e dos cursistas. Trata-se de um curso proposto pelo MEC e realizado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, para administradores das escolas públicas. Para este estudo, o objeto da análise é o curso realizado pela Universidade Federal do Acre. Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo das práticas pedagógicas de avaliação formativa de professores e cursistas conjugaram a mineração de dados, a regressão de dados, associação de dados e a análise de conteúdo. São objeto da análise os relatórios e os logs de acesso de dois professores na plataforma de ensino, para orientar os cursistas, via mensagens eletrônicas, fóruns e chats, bem como o acesso de dez cursistas que tinham teor de solicitação de orientação ou de autocontrole da aprendizagem. Para fazer inferência comparativa entre as práticas pedagógicas de avaliação, a análise pautou-se sobre uma mesma temática de ensino-aprendizagem que foi a Sala Ambiente de Planejamento e Práticas da Gestão Escolar. No ensino superior de graduação e pós-graduação *lato sensu*, os cursos planejados para serem desenvolvidos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), geralmente utilizam ferramentas de comunicação e informação do tipo fórum, chats e correio eletrônico, como meio de estabelecer, simultaneamente, uma ação comunicativa e uma relação pedagógica entre professor-aluno. Nestes cursos, do ponto de vista discursivo prescritivo, além da avaliação com fins de certificação, evidenciamos nas propostas pedagógicas a proposição de uma avaliação com finalidade formativa, contínua e compartilhada, visando a possibilitar maior eficiência, eficácia e efetividade do *feedback* para os sujeitos da avaliação, sobre o alcance dos objetivos dos processos de ensino e aprendizagem. Na observação das práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem, no entanto, evidenciamos que a avaliação tem tomado a mesma direção das avaliações realizadas em cursos na modalidade presencial, exaustivamente denunciadas como formalistas, excludentes e incapazes de auxiliar os processos de ensino e aprendizagem ou de operar transformações qualitativas nesses processos (SANTOS, 2006; VASCONCELLOS ET AL., 2008). No processo de análise das práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem objeto deste estudo, suscitamos a seguinte questão: Por que nos cursos realizados em AVAs, mesmo dispondo de ferramentas de alto grau de interatividade comunicacional, às quais podem ser convertidas em instrumentos de avaliação o processo de avaliação, têm reforçado as práticas pedagógicas conservadoras? Tentando, num primeiro momento, encontrar resposta a essa questão, fundamentamo-nos na teoria da prática, de Bourdieu (1987), e no conceito de cultura docente, de Pérez Gómez (2001) para nos auxiliar na análise das práticas pedagógicas de avaliação. Em conclusão, inferimos que os professores dos cursos a distância baseado em AVA, trazem para esses cursos, as suas práticas de avaliação vivenciadas nos cursos presenciais, as quais estruturam os seus modos de conceber e fazer a avaliação da aprendizagem.

⁴⁷⁷ Cf. Ministério da Educação, Projeto pedagógico do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, 2009.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, educação a distância, tecnologias digitais.

Introdução

Nas duas últimas décadas, a política educacional brasileira tem dado ênfase à modalidade de educação a distância (EAD), sendo o Ministério da Educação (MEC), não apenas o órgão gestor dessa política, mas, no exercício de suas competências, na qual se inclui a política de educação a distância, o maior incentivador da EAD como uma estratégia de universalização do ensino, em particular, o ensino superior, tendo em vista a crescente demanda populacional por formação inicial e por formação continuada, e a necessidade de permanente atualização dos conhecimentos científicos e tecnológicos para atendimento das demandas sócio-econômicas da sociedade.

É nesse contexto que a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, desde 2009, passou a disponibilizar o curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar⁴⁷⁸ para administradores das escolas públicas. Este curso é ministrado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, na modalidade a distância. No estado do Acre, a Universidade Federal do Acre, iniciou a oferta deste curso no ano de 2012, concluindo a primeira turma em abril de 2013.

No projeto do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, tal como na maioria dos cursos projetados para serem desenvolvidos na modalidade EAD, a avaliação da aprendizagem tem por propósito evidenciar seu caráter processual, formativo e dialógico na qual o processo de aprendizagem é acompanhado de forma contínua, pelos professores, visando a manter um controle sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos.

No ensino superior de graduação e pós-graduação *lato sensu*, os cursos planejados para serem desenvolvidos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), geralmente utilizam ferramentas de comunicação e informação do tipo fórum, chats e correio eletrônico, como meio de estabelecer, simultaneamente, uma ação comunicativa e uma relação pedagógica entre professor-aluno. Nestes cursos, do ponto de vista discursivo prescritivo, além da avaliação com fins de certificação, evidenciamos nas propostas pedagógicas a proposição de uma avaliação com finalidade formativa, contínua e compartilhada, visando a possibilitar maior eficiência, eficácia e efetividade do *feedback* para os sujeitos da avaliação, sobre o alcance dos objetivos dos processos de ensino e aprendizagem. Na observação das práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem, no entanto, evidenciamos que a avaliação tem tomado a mesma direção das avaliações realizadas em cursos na modalidade presencial, exaustivamente denunciadas como formalistas, excludentes e incapazes de auxiliar os processos de ensino e aprendizagem ou de operar transformações qualitativas nesses processos (SANTOS, 2006; VASCONCELLOS ET AL., 2008).

Nesse sentido, constata-se um hiato entre o desejo da teoria da avaliação da aprendizagem (expressa no projeto do curso) e as contingências das práticas pedagógicas avaliativas, hiato este que conduz o processo de avaliação em cursos mediados por tecnologias aos mesmos equívocos das avaliações realizadas em cursos na modalidade presencial. A consequência imediata e visível desse hiato é que esses cursos têm um

⁴⁷⁸ PUC-Rio/CNPq

alto índice de evasão. Esta é a situação do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, ministrado pela Universidade Federal do Acre para administradores das escolas públicas acrianas.

Analisar a prática pedagógica de avaliação formativa desenvolvida no curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar justifica a realização desta pesquisa, visto que as informações extraídas dos dados possibilitarão conhecer e compreender as práticas de avaliação da aprendizagem dos sujeitos de avaliação na EAD, bem como inferir as bases teóricas sob as quais se sustentam.

O objetivo deste estudo é analisar a prática pedagógica de avaliação formativa, desenvolvida no curso de especialização em Gestão Escolar, visando a verificar a congruência entre a prescrição e a ação avaliativa dos professores e dos cursistas.

No processo de análise das práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem objeto deste estudo, suscitamos a seguinte questão: Por que nos cursos realizados em AVAs, mesmo dispondo de ferramentas de alto grau de interatividade comunicacional, às quais podem ser convertidas em instrumentos de avaliação, o processo de avaliação têm reforçado as práticas pedagógicas conservadoras? Tentando, num primeiro momento, encontrar resposta a essa questão, fundamentamo-nos na teoria da prática, de Bourdieu (1987), e no conceito de cultura docente, de Pérez Gómez (2001) para nos auxiliar na análise das práticas pedagógicas de avaliação.

2. Análise da Prática Pedagógica de Avaliação Formativa do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar da UFAC

2.1 Procedimentos metodológicos de pesquisa

Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo das práticas pedagógicas de avaliação formativa de professores e cursistas conjugaram a mineração de dados, a regressão de dados, associação de dados e a análise de conteúdo.

Optamos pelo uso da mineração dos dados por possibilitar identificar padrões válidos, úteis e compreensíveis (Fayyad apud Camilo e Silva, 2009) e por permitir explorar e fazer inferências sobre o processo de avaliação formativa, contido nas mensagens e discussões realizadas nos chats e fóruns. No processo de mineração dos dados realizamos uma análise descritiva dos dados, utilizando a funcionalidade de “descobrimento” e a sub-funcionalidade de “análise em dados no formato texto”, para a qual utilizamos as técnicas de análise de dados textual e recuperação de informações e de mineração de textos – classificação de documentos e associação por palavras chaves. (CORTÊS, PORCARO e LIFSCHITZ, 2002).

São objeto da análise os relatórios e os *logs* de acesso de dois professores na plataforma de ensino, para orientar os cursistas, via mensagens eletrônicas, fóruns e chats, bem como o acesso de dez cursistas que tinham teor de solicitação de orientação ou de autocontrole da aprendizagem. Para fazer inferência comparativa entre as práticas pedagógicas de avaliação, a análise pauta-se sobre uma mesma temática de ensino-aprendizagem que é a Sala Ambiente de Planejamento e Práticas da Gestão Escolar.

As inferências sobre as práticas de avaliação dos professores e alunos terão por suporte teórico os conceitos de *habitus*, de Bourdieu (1987) e de “cultura docente”, de Pérez Gómez (2001).

2.2 Sujeitos e amostra da pesquisa

Os sujeitos são professores e alunos do curso de pós-graduação *lato sensu* Gestão Escolar e a amostra é constituída por dois “professores orientadores” e por dez alunos que iniciaram e concluíram estudo na “Sala Ambiente de Planejamento e Práticas da Gestão Escolar”.

2.3 A organização da sala ambiente

A “Sala Ambiente de Planejamento e Práticas da Gestão Escolar” é composta por 2 unidades de estudo (Unidade I “Planejamento: trabalho pedagógico e cotidiano escolar”, com 5 texto e 1 atividade; e Unidade II “Avaliação Institucional e da Aprendizagem”, com 4 texto, 3 vídeos e 1 atividade) e 1 atividades [avaliativa] final obrigatória. Assim como as demais salas que compõem a estrutura curricular do curso de Gestão Escolar, é organizada com as seguintes ferramentas digitais:

- a) Fórum: espaço de comunicação virtual entre cursistas com tutor e professor-formador;
- b) Glossário: espaço virtual para postagem de termos relacionados à temática da sala ambiente;
- c) Biblioteca: espaço virtual destinado à postagem de arquivos de textos e vídeos sobre a temática da sala ambiente. Na biblioteca constam 17 arquivos de textos e 3 arquivos de vídeos.

3. Os fundamentos da avaliação da aprendizagem no contexto da EAD

3.1. Modalidades, propósitos e funções da avaliação da aprendizagem

Pela natureza da educação a distância, cuja característica essencial é a separação, no tempo e/ou espaço, das práticas pedagógicas docentes das ações acadêmicas dos alunos, a avaliação da aprendizagem é considerada como um processo fundamental “já que ela define as condições possíveis que possibilitam obter resultados tangíveis desta modalidade educativa”. Sua importância consiste no fato de que “o sistema de avaliação da aprendizagem condiciona, em grande medida, os resultados da educação a distância, porque canaliza os esforços dos estudantes e dos professores” (Chacón, 1996, p. 1), visando a alcançar a finalidade do processo de ensino, que é a aprendizagem.

Assim como na educação presencial formal, na educação a distância, a avaliação da aprendizagem exerce diferentes funções e desempenha diferentes papéis e, dentre estes, por um lado, a auto-avaliação assume grande relevância, visto que possibilita ao aluno comprovar, de imediato e frequentemente, se sua aprendizagem está sendo consistente. Por outro, a avaliação formativa processual também tem grande importância por ser um momento em que os professores têm a oportunidade de reorientar a aprendizagem dos alunos, possibilitando que estes tenham um atendimento personalizado, de forma a atender suas necessidades e características individuais de aprendizagem. Deste modo, a avaliação da aprendizagem na educação a distância tem por principal função – tanto por meio da auto-avaliação quanto da avaliação formativa – realizar uma retroalimentação nos processos de ensino e de aprendizagem.

É nessa perspectiva que García Aretio (1994, p. 421) define a avaliação da aprendizagem como “a ação de obtenção de informação sobre o estudante e a natureza e qualidade de sua aprendizagem, integrada no processo formativo, sistemático e contínuo, que permite julgar alternativas prévias para tomada de decisões”. Neste contexto, a avaliação se constitui em uma parte integrante dos processos de ensino e

aprendizagem, possibilitando a comparação dos resultados alcançados com os resultados desejados (objetivos) no planejamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Para o adequado desempenho das funções da avaliação da aprendizagem, necessário se faz que o processo educativo, na sua totalidade, seja prévio e criteriosamente planejado, uma vez que a mediação pedagógica entre o aluno e os conteúdos objetos de aprendizagem se estabelece com o suporte de tecnologias comunicacionais e informacionais. Esta peculiaridade da prática pedagógica da educação a distância requer que o aluno desenvolva, especialmente, as capacidades de auto-aprendizagem, autodisciplina e auto-avaliação, sendo gestor de seu processo de aprendizagem e co-responsável pelo processo de avaliação, tornado-se sujeito destes processos. Por sua vez, o professor deve exercer a função de orientador dessa aprendizagem, estabelecendo com os alunos uma relação intersubjetiva que possibilite à aprendizagem significativa construída por meio da colaboração e cooperação.

Considerando que as práticas avaliativas compõem as práticas pedagógicas docentes e as práticas acadêmicas dos alunos, as quais são contextualizadas e concretizadas em modelos teórico-práticos que as consubstanciam, a avaliação tem sempre um caráter funcional delimitado pelo seu propósito. Fundamentando neste pressuposto, a avaliação da aprendizagem tem os propósitos e as funções de diagnosticar, controlar, orientar, classificar e certificar as aprendizagens dos alunos. Estes propósitos e funções são próprios das modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e somativa (BLOOM et al., 1983 e SCRIVEN, 1967, apud HAYDT, 1991 e SILVA, 1992).

A avaliação diagnóstica, na EAD, é compreendida como uma modalidade de avaliação que deve ser realizada no início do curso, com o objetivo de verificar a existência de pré-requisitos básicos para as atividades pedagógicas específicas do curso e de detectar se os alunos possuem as competências mínimas requeridas para o uso adequado dos recursos de comunicação e dos materiais pedagógicos auto-instrucionais. Nesta dimensão, os dados coletados na avaliação diagnóstica fornecem a professores e gestores do curso uma “radiografia de cada estudante concreto e do grupo, caso todos tenham iniciado o curso na mesma época, permitindo-lhes conhecer as lacunas, possibilidades e limitações com o fim de personalizar a orientação ou a ajuda necessária para aprendizagem” (GARCÍA ARETIO, 1994, p. 424).

A avaliação formativa, segundo Castillo Arredondo (1996, p. 9), tem por objetivo contribuir para melhorar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, mediante uma contínua coleta de informações. Essas informações, segundo o autor, visam a motivar e estimular a aprendizagem do aluno, facilitar a auto-avaliação do aluno e fomentar sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem, detectar e corrigir erros, confusões ou dificuldades, consolidar cada etapa da aprendizagem. Para o professor, a essas informações possibilitam avaliar suas práticas pedagógicas, reorientando-as e reorganizando-as caso seja necessário.

A avaliação somativa, na concepção de García Aretio (1994, p. 425), deve ser uma consequência lógica da avaliação formativa e, portanto, não deve ser descontextualizada das atividades avaliativas realizadas pelo aluno durante os processos de ensino e aprendizagem.

O propósito da avaliação somativa é verificar se os objetivos de ensino e aprendizagem foram alcançados. Sua função é classificar e/ou certificar os resultados de aprendizagem, com fins de promoção nos estudos.

3.2 A avaliação da aprendizagem no Curso de Gestão Escolar

No projeto do curso de Gestão Escolar a prática de avaliação da aprendizagem é prescrita nos seguintes termos:

“[...] as atividades desenvolvidas pelos cursistas serão acompanhadas e avaliadas de modo contínuo pelos professores orientadores, especialistas, assistentes e coordenação. [...] a avaliação dará ênfase ao processo de aprendizagem, assumindo a ótica da investigação. Neste sentido, a avaliação desenvolver-se-á de forma compartilhada - professor orientador/especialista/assistentes/auxiliar/coordenador e cursista – procurando compreender o processo de construção do conhecimento na prática docente. Devido à natureza interativa desse processo, o diálogo constituirá base principal da avaliação, cabendo aos orientadores/especialistas a iniciativa de proporcionar os estímulos e incentivos necessários ao desenvolvimento dessa prática pedagógica, respeitando e estimulando o cursista - parceiro ativo nessa interação.” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, p. 20).

Constata-se nessa afirmação que o curso de especialização em Gestão Escolar propõe o desenvolvimento da avaliação contínua, avaliação como pesquisa, avaliação dialógica e plural quanto aos sujeitos avaliadores. Dessa proposição de avaliação, deduz-se que o processo avaliativo dá ênfase às modalidades formativa e dialógica.

Para o desenvolvimento da avaliação formativa implícita no projeto do curso, a equipe de “professores orientadores, especialistas, asssitentes e coordenação” deve manter-se “em constante interação visando à troca de informações, à apreciação conjunta das dificuldades e à busca de soluções relacionadas às dificuldades de cada componente curricular” (p. 20).

No conjunto, na proposta de avaliação do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar é perceptivo o discurso retórico e evasivo da avaliação formativa, sem precisar os propósitos e funções dessa modalidade de avaliação para os alunos e professores do curso. Esta forma de tratar essa modalidade de avaliação nos projetos do curso contribui para a sedimentação e reificação de práticas de avaliação construídas pelo *habitus* e propagadas pela cultura escolar.

Quanto à avaliação somativa, o projeto do curso não é explícito quanto aos propósitos e às funções, embora se encontre no item “10.1” do Projeto do Curso, que versa sobre a “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA”, a seguinte afirmação:

“O processo avaliativo comportará procedimentos de auto-avaliação, avaliação a distância e presencial, participação no projeto vivencial e elaboração de trabalho de conclusão do curso. A certificação obedecerá às normas da universidade sede do curso” (10.1 DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA).

Como se constata, há uma confusão conceitual dos autores do Projeto Pedagógico sobre a especificidade da avaliação da aprendizagem e da avaliação de programa.

4. Resultados preliminares

A análise das práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvida durante a realização do componente curricular “Planejamento e Práticas da Gestão Escolar, no curso de especialização em Gestão escolar, foi

possível constatar, preliminarmente, que a avaliação da aprendizagem se resume ao aspecto burocrático da avaliação

A análise das propostas de atividades obrigatórias de avaliação da aprendizagem especificadas nos relatórios e logs de acesso à plataforma de ensino, durante a realização do componente curricular “Planejamento e Práticas em Gestão Escolar” dos professores e cursistas, de duas turmas, constata-se que há ênfase para a avaliação somativa com função classificatória para fins de promoção nos estudos.

Nesse componente curricular foram desenvolvidas três atividades obrigatórias de avaliação, assim caracterizadas:

Atividade 1 – em grupo – consiste em verificar a existência dos Planos Estadual e Municipal de Educação, ler os planos, elaborar um quadro comparativo dos Planos Nacional, Estadual e Municipal, e fazer uma análise das principais convergências e divergência entre os planos, comentando-as criticamente.

Atividade 2 – individual – consiste na elaboração de um texto dissertativo sobre avaliação institucional e da aprendizagem, no qual deve ser abordado aspectos tais como a escola vem realizando a avaliação da aprendizagem e da escola como um todo, como a instituição pode superar os problemas que envolvem a avaliação, como pode organizar e desenvolver a avaliação institucional numa perspectiva de gestão democrática e como pode tornar a avaliação instrumento de articulação e dinamização do trabalho pedagógico da escola.

Atividade 3 – individual – é composta de 2 etapas. A primeira consiste na elaboração de uma proposta de avaliação institucional na perspectiva de gestão democrática. A segunda consiste em o cursista ler, analisar e comentar a proposta de avaliação institucional de outro cursista e enviar o comentário para o “Fórum de Avaliação Final” da Sala Ambiente de Planejamento e Práticas da Gestão Escolar.

No “Fórum de Avaliação Final”, o professor formador e 18 cursistas postaram mensagem, sendo que dos cursistas apenas 1 postou 3 mensagens e 1 postou 2 mensagem, sendo apenas 1 mensagem correspondente ao comentário da proposta avaliada e, as demais, respectivamente, são solicitações sobre nota da atividade e agradecimento sobre o posicionamento do professor-formador feito sobre os “comentários” dos cursistas sobre as propostas de avaliação analisadas pelos cursistas e postadas no fórum.

Em geral, embora no projeto pedagógico do curso seja descrito que a avaliação tem natureza interativa, que o diálogo é “base principal” e que o aluno é “parceiro ativo nessa interação”, na prática, a avaliação se resume em os cursistas desenvolverem as atividades propostas na plataforma de ensino, com baixo índice de interação fomentado pelas ferramentas que possibilitam professores e cursistas a interagirem durante os processos de ensino e aprendizagem.

No caso específico da ferramenta Fórum, no conjunto das turmas analisadas, apenas 2 professores, 2 tutoras e 6 cursistas (sendo 5 de uma A e 1 da V) postaram mensagem no espaço de comunicação virtual entre cursistas com tutor e professor-formador, durante a realização da Sala Ambiente “Planejamento e Práticas em Gestão Escolar”, sendo a maioria dessas mensagens sobre como postar atividades de avaliação e sobre notas que não aparecem na plataforma, nenhuma de cunho orientadora de aprendizagem que se caracterize como avaliação formativa.

Ainda na dimensão da avaliação formativa, constata-se que as demais ferramenta que poderiam caracterizar, por parte dos cursistas uma participação efetiva que contribuísse com a aprendizagem e, portanto, de cunho formativo, é o baixo índice de acesso e postagem na ferramenta Glossário, visto que durante a realização da Sala Ambiente analisada, apenas um cursista postou termo nesta ferramenta.

Quanto à ferramenta Biblioteca, os alunos apenas a acessaram para fazer *download* dos textos e vídeos disponibilizados pelo curso, mas não houve por parte de professores, tutores e cursista, upload de quais tipos de materiais pedagógicos para esta ferramenta, embora estes sujeitos tenham a opção de fazer essa ação.

Essas práticas dos professores e cursista nos conduz à inferência preliminar de que os professores e os alunos dos cursos a distância baseado em AVA, trazem para esses cursos, as suas práticas de avaliação vivenciadas nos cursos presenciais, as quais estruturam os seus modos de conceber e fazer a avaliação da aprendizagem que, no caso específico da avaliação da aprendizagem, estas têm por bases seus *habitus* que se estabeleceram historicamente por meio da cultura escolar da avaliação, cujo enfoque preponderante é na sua função classificatória.

5. Considerações finais provisórias

O objetivo deste estudo é analisar a prática pedagógica de avaliação formativa, desenvolvida no curso de especialização em Gestão Escolar, visando a verificar a congruência entre a prescrição e a ação avaliativa dos professores e dos cursistas.

A pesquisa encontra-se na fase de análise e interpretação dos dados dos conteúdos extraídos dos relatórios e dos *logs* de acesso dos professores e cursistas durante a realização da sala Ambiente de “Planejamento e Práticas em Gestão Escolar”. Na fase subsequente será feito uma análise comparativa entre os conteúdos que emergem das interações entre professores e alunos com o conteúdo formal estabelecido no projeto do curso sobre o processo de avaliação formativa, visando a verificar as congruências e/ou divergências entre a prescrição e a ação avaliativa dos professores e cursistas. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, este texto apresenta resultados preliminares que indicam um baixo grau de interatividade orientadora entre professores e cursistas, com implicações diretas na forma como a avaliação da aprendizagem se realiza.

Referências

- Bourdieu, Pierre (1983). O esboço de uma teoria da prática. In Ortiz, Renato (Org.). Pierre Bourdieu. (pp. 46-81). São Paulo: Ática.
- Camilo, Cássio Oliveira; Silva; João Carlos da (2009). Mineração de dados: Conceitos, tarefas, métodos e ferramentas. Retirado em janeiro 21, 2013 de http://www.inf.ufg.br/sites/default/files/uploads/relatorios-tecnicos/RT-INF_001-09.pdf.
- Castilho Arredondo, Santiago. (1996). Técnicas e instrumentos de evaluación en la educación a distancia. In Simpósio Iberoamericano: La Evaluación en la Educación a Distancia. (pp.4). Santa Cruz de la Sierra, Bolívia.

- Cortês, Sérgio da Costa & Porcaro, Rosa Maria & Lifschitz, Sérgio. Mineração de Dados – funcionalidades, técnicas e abordagens. Rio de Janeiro, PUC, 2002. Retirado em janeiro 20, 2012 de ftp://ftp.inf.puc-rio.br/pub/docs/techreports/02_10_cortes.pdf.
- Chacón, Fabio. J. (1996). Modelo de evaluación del aprendizaje para educación a distancia. In Simpósio Iberoamericano: La Evaluación en la Educación a Distancia. (pp.4). Santa Cruz de la Sierra, Bolívia.
- García Aretio, Loureço (1994). Educación permanente: Educación a distancia hoy. Madrid: Los Herreros.
- Hadji, Charles (1994). A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos. Porto: Ed. Porto.
- Haydt, Regina (1991). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Ática.
- Medeiros, Ethel. (1989). Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: Técnicas de construção. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Milagres, R & Santos, L. F & Plastino, A. Midas-UFF: Uma ferramenta para mineração de dados. <http://www.ic.uff.br/~lsantos/publ/sims2004>.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (2009). Projeto pedagógico do curso de pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar. Brasília. Retirado em janeiro 23, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13515&Itemid=944.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2001). A cultura escolar na sociedade neoliberal. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rezende, Solange O. et al. (2005). Mineração de Dados. In Rezende, Solange O. (Org.) Sistemas Inteligentes: Fundamentos e Aplicações. (pp. 307-333). Barueri-SP: Editora Manole Ltda.
- Santos, Neide. (2006). Desafios da web: como avaliar os alunos online. In Silva, Marco. e Santos, Edméa (Orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação online. (pp. 245-266). São Paulo: Edições Loyola.
- Silva, Ceres da (1992). Medidas e avaliação em educação. Petrópolis: Vozes.
- Vasconcelos, Francisco Herbert. L. et al. (2008). Avaliação sócio-interacionista aplicada ao contexto da EaD em cursos de graduação semi-presenciais mediado por um ambiente virtual de aprendizagem. In XXVIII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação no XVI. WIE Workshop Sobre Informática na Escola. Belém. Anais do SBC.
- VASCONCELOS, Livia Maria Rocha; CARVALHO, Cedric Luiz de (2004). Aplicação de regras de associação para mineração de dados na web. Technical report, Universidade Federal de Goiás.

As histórias em quadrinhos como recurso educacional aberto da web 2.0 e o seu uso no ensino de história

Luciana Borges Patrolo⁴⁷⁹

Resumo

Nas últimas décadas, os debates acerca dos rumos da Educação Brasileira resultaram na produção de documentos norteadores do seu conteúdo e de suas práticas de ensino. Neste panorama, as metodologias e as temáticas presentes no currículo de História, também passaram a ser analisadas e questionadas. Vários artigos e pesquisas acadêmicas foram publicados com o propósito de estabelecer novos cenários sobre a disciplina. Instituído-se debates sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o modo como os alunos lidam com o conhecimento histórico. Entre as questões a serem solucionadas esta a percepção de que para se conhecer a História é preciso apenas memorizar fatos e datas. No âmbito escolar, as reflexões sobre a instituição de novos métodos educacionais acarretou no desenvolvimento de atividades que promovessem o uso de fontes históricas como meio de conhecimento complementar ao livro didático. Destacando-se a pluralidade de recursos disponíveis como: a fotografia, a música, o filme, a história em quadrinhos e os sites da internet. A inserção efetiva destes elementos na prática metodológica estabeleceria a possibilidade da (re)significação do processo de construção do conhecimento histórico. Observando-se que este panorama encontra consonância com as mudanças ocorridas na historiografia, com a ampliação da noção de documento, principalmente após a década de 1970 e que também se refletiram no cotidiano escolar, porém de forma mais lenta. No tocante a necessidade da renovação das práticas do ensino de História se tem questionado de que forma as propostas de ensino inovadoras poderiam ser compartilhadas junto ao professorado e aos alunos. Neste contexto, os Recursos Educativos Abertos (REA) tem se constituído como uma das principais vertentes para se lidar com estas novas problemáticas na área educacional. Os REA podem ser entendidos como recursos nos quais o professor pode compartilhar práticas de ensino e objetos educacionais por meio de iniciativas de autoria livre e socializar materiais pedagógicos. Esta comunicação aborda o compartilhamento de práticas de ensino de História através de atividades que usam os quadrinhos como fonte de aprendizagem presentes no *Portal do Professor*, repositório online de objetos educativos criado pelo Governo Federal brasileiro em 2008. A escolha por pesquisar histórias em quadrinhos está relacionada ao fato dela se constituir um meio de comunicação presente no cotidiano dos alunos; em muitos casos desde a infância. A sua inserção como recurso didático permite que se possa trabalhar ao mesmo tempo com o texto e a imagem. A estrutura narrativa dos quadrinhos institui uma percepção diferenciada dos acontecimentos históricos descritos nos livros didáticos. Não tanto pelo conteúdo, mas sim, pela possibilidade da transmissão de sensações, diálogos e movimento. Este tipo de publicação tem estado cada vez mais presente nas listas de material didático e nas bibliotecas escolares; inclusive por meio de ações governamentais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que distribui este tipo de impresso em Salas de Leituras das escolas públicas no Brasil.

⁴⁷⁹ Gilberto Freyre foi deputado pela União Democrática Nacional (UDN) entre os anos de 1946 e 1951. O autor defendeu as histórias em quadrinhos quando a Comissão de Educação e Cultura quis incluir uma emenda a Constituição de 1946 que instituiu a censura prévia das mesmas. Ele também propôs a feitura de uma versão da Constituição brasileira em quadrinhos.

Introdução

Nas últimas décadas, os debates acerca dos rumos da Educação Brasileira resultaram na produção de documentos norteadores do seu conteúdo e das práticas de ensino. Entre eles, encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados na década de 1990, que identifica como um dos principais desafios educacionais “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. (BRASIL, 1997, p.6). Neste panorama, as metodologias e as temáticas presentes no currículo de História também passaram a ser analisadas e questionadas. Artigos e trabalhos acadêmicos foram publicados com o propósito de estabelecer novos cenários sobre a disciplina, instituindo reflexões sobre os conteúdos trabalhados com os alunos em sala de aula e o modo como os mesmos lidam com o conhecimento histórico. Entre as questões a serem solucionadas está a necessidade de se alterara percepção de que para se conhecer a História é preciso apenas memorizar fatos e datas. Como observa Caimi (2006, p.20):

“Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente [...] Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas”.

No campo do ensino de História, as reflexões sobre a instituição de novos métodos educacionais acarretou no desenvolvimento de atividades que promovessem o uso de fontes históricas como meio de conhecimento complementar ao livro didático, por exemplo: a fotografia, a música, o filme e a história em quadrinhos. A inserção efetiva destes elementos na prática metodológica estabeleceria a possibilidade da (re)significação do processo de construção do conhecimento histórico. Esta perspectiva encontra consonância nas mudanças ocorridas na historiografia, com a ampliação da noção de documento (BURKE, 1997; LE GOFF, 2011), como também se refleti no cotidiano escolar, porém de forma mais lenta.

No tocante à necessidade de renovação do processo de construção do conhecimento no ambiente escolar, tem-se questionado de que forma produções de materiais didáticos poderiam ser compartilhadas junto ao professorado e aos alunos. Neste contexto, os Recursos Educativos Abertos (REA) têm se constituído como uma das vertentes para lidar com novos paradigmas da área educacional (PRETTO, 1999). Os REA podem ser entendidos como recursos com os quais o professor pode compartilhar práticas de ensino e objetos educacionais por meio de iniciativas de autoria livre. Segundo Okada (2011, p.3), este tipo de recurso tecnológico propicia ao educador “criar, ‘remixar’ e socializar materiais pedagógicos sejam individuais ou coletivos. Além disso, podem também ampliar suas redes de colaboração através de trocas e *feedback* sobre práticas educacionais, pesquisa e eventos de interesse”.

Este texto é uma reflexão inicial sobre o uso de histórias em quadrinhos como fonte de aprendizagem e uma análise dos planos de aula disponíveis em repositórios de objetos educativos como o *Portal do Professor* do Governo Federal. A escolha por pesquisar os quadrinhos está relacionada ao fato deste ser um meio de comunicação presente no cotidiano dos alunos; em muitos casos desde a infância. A sua inserção como recurso didático permite que se possa trabalhar ao mesmo tempo com o texto e a imagem, considerando a definição proposta por Iannone e Iannone (1994, p.87) de que a história em quadrinhos “[...] é um sistema narrativo composto por meios de expressão distintos, o desenho e o texto”. A estrutura narrativa dos quadrinhos institui uma percepção diferenciada dos acontecimentos históricos descritos nos livros didáticos. Não tanto pelo conteúdo, mas sim pela possibilidade da transmissão de sensações, diálogos e movimento. Este tipo de publicação tem estado cada vez mais presente nas listas de material didático e nas bibliotecas escolares; inclusive por meio de ações governamentais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que as distribui em Salas de Leituras de escolas públicas.

1. Os Quadrinhos como recurso pedagógico

Cabana (2007) defende que as discussões atuais sobre o ensino de História estão centradas na utilização de fontes documentais como pilares metodológicos. De maneira semelhante, Bittencourt (2008) aponta que elas se constituem em facilitadores ou mediadores da relação entre alunos e o conhecimento histórico.

Ao se refletir sobre o uso de fontes históricas como recurso pedagógico é preciso salientar que as histórias em quadrinhos nem sempre foram classificadas como um meio de conhecimento. Embora na atualidade exista a percepção de que este meio de narrativa é valorizado, em períodos do século XX ele foi identificado como uma das causas do atraso escolar de crianças e jovens. De acordo com Gonçalo Junior (2004), desde a década de 1920, alguns intelectuais da Associação Brasileira de Educação (ABE) eram contrários à leitura das histórias em quadrinhos. Embora muito popular junto ao público infanto-juvenil, elas eram acusadas de afastar de atividades nobres como a leitura de livros. Os anos de 1940 foram marcados por pesquisas feitas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e publicadas na *Revista de Estudos Pedagógicos* que apontavam a necessidade da proibição dos quadrinhos. Por outro lado, as histórias em quadrinhos também tiveram importantes defensores como Gilberto Freyre, que propôs o fim da censura aos quadrinhos e o seu emprego como recurso auxiliar ao processo educativo.⁴⁸⁰ Para Freyre, “[...] as revistinhas serviam como ‘ponte para a leitura’ de livros [...] E aconselhou os pais a parar de defender a censura e a demonstrar interesse pelo que liam seus filhos.” (Ibid., p.157).

Segundo Vergueiro (2007) as pesquisas sobre os Estudos Culturais e os trabalhos no campo da Comunicação passaram a questionar a perspectiva de que os meios midiáticos se constituíam apenas como fonte de alienação dos indivíduos. No livro *Apocalípticos e Integrados*, Umberto Eco (2006) dedica um capítulo de sua obra ao estudo do conteúdo semiótico e dos recursos linguísticos da história em quadrinhos norte-americana *Steve Canyon*. Com a chancela de setores acadêmicos, os quadrinhos passaram a ser observados com um novo olhar e o seu uso no contexto educacional passou novamente a ser cogitado. Salienta-se que o uso dos quadrinhos já se faz recorrente nas práticas escolares há muito tempo. É comum provas e livros didáticos trazerem alguns de seus exemplares. No entanto, eles são comumente usados

⁴⁸⁰ROSSATO, Edson; (2009). História do Brasil em Quadrinhos: Proclamação da República. (pp.50). São Paulo: Europa.

como meros elementos ilustrativos, não se estabelecendo nenhum tipo de questionamento sobre o conteúdo das imagens e suas possibilidades polissêmicas de produção de sentido.

“Nesse momento, as HQs apareciam nos livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas. No entanto, constatando os resultados favoráveis de sua utilização, alguns autores de livros didáticos – muitas vezes, inclusive, por solicitação das próprias editoras - começaram a incluir os quadrinhos com mais frequência em suas obras, ampliando sua penetração no ambiente escolar. (VERGUEIRO, Op.cit., p.20)”.

As publicações em quadrinhos têm ganhado mais espaço junto às práticas de ensino, principalmente, pelo seu uso como leitura paradidática. Percebe-se que as histórias em quadrinhos estão sendo compreendidas não apenas como meio de comunicação, mas também pelo seu viés pedagógico (SANTOS, 2001). Elas trazem para o ambiente escolar outra forma de discurso. Os contextos e os acontecimentos históricos descritos nos livros didáticos ou representados em pinturas ganham expressões, diálogos entre outros elementos linguísticos e imagéticos. Como demonstra o quadrinho publicado no livro *História do Brasil em quadrinhos: Proclamação da República*⁴⁸¹:



Figura 1: D. Pedro II recebe a intimação para deixar o Brasil

O quadrinho selecionado faz referência ao momento em que a Família Real recebe do General Frederico Sólton a intimação para deixar o Brasil. Na revista, D. Pedro II, a Princesa Isabel e a Imperatriz Tereza Cristina são retratados com expressões de pesar frente à possibilidade do exílio, despertando uma relação de proximidade com o leitor. Como propõe Knauss (2006, p.100):

“Essa postura, que compreende o processo social como dinâmico e com múltiplas dimensões, abre espaço para que a História tome como objeto de estudo as formas de produção de sentido. O pressuposto de seu tratamento é compreender os processos de produção de sentido como processos sociais. Os significados não são tomados como dados, mas como construção cultural. Isso abre um campo para o estudo dos diversos textos e práticas culturais, admitindo que a sociedade se organize, também, a partir do confronto de discursos e leituras de textos de qualquer natureza — verbal escrito, oral ou visual”.

⁴⁸¹ Retirado em junho 15, 2012 de <http://portal.mec.gov.br>

O fato de certos exemplares tratarem episódios da História brasileira de forma mais aprofundada – a quantidade e seleção de conteúdos acarretam na supressão de alguns temas dos livros didáticos – permite que os alunos tenham acesso a personagens e ações que não se fazem presente nos documentos oficiais, mas que são importantes na trajetória brasileira.

Em pesquisa sobre o uso das histórias em quadrinhos na Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro (RPMECRJ), Gonçalves (2010) aponta como os professores fazem uso deste tipo de narrativa. Foram entrevistados, via questionário, 119 professores sendo 21 responsáveis pela disciplina de História. Eles atuavam em 10 escolas municipais que possuíam o segundo segmento do ensino fundamental e Salas de Leitura. Entre os resultados obtidos:

“Verificamos que o uso das histórias em quadrinhos em atividades didáticas é muito comum no cotidiano escolar daqueles professores, pois a maioria dos docentes de nossa pesquisa (78%) usa ou já usou as histórias em quadrinhos. [...] Eles leram muitas histórias em quadrinhos quando eram crianças, mas hoje em dia quase não lêem, apesar de fazerem uso desta mídia em suas atividades didáticas. [...] Os professores utilizam as histórias em quadrinhos buscando os interesses dos alunos. (p.17)”.

Seguindo essa tendência, o Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁴⁸², tem distribuído nas bibliotecas e salas de leitura das escolas públicas revistas e livros em quadrinhos sobre diversos temas; inclusive os históricos. Criado em 1997, o PNBE tem o objetivo de ampliar o acesso à leitura disponível no ambiente escolar. As publicações em quadrinhos passaram a participar da seleção em 2006. No ano de 2008, foram escolhidos 23 títulos de revistas ou livros em quadrinhos. Em 2010, chegou-se a 26 obras. Para 2012 foram indicadas sete edições voltadas ao Ensino Infantil e ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Ao selecionar as histórias em quadrinhos como recurso didático é preciso que os professores compreendam as potencialidades desse tipo de narrativa. Um aspecto importante a ser trabalhado junto aos alunos é a distinção entre os elementos ficcionais e não ficcionais presentes neste tipo de publicação. Como também, observar as fontes documentais e a bibliografia usadas na feitura de um livro ou de uma revista em quadrinhos de conteúdo histórico. Principalmente, em caso de se propor aos alunos que produzam suas próprias edições.

“Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma”. (CAIMI, 2008, p.141).

É preciso que a mesma postura questionadora que se propõe aos conteúdos didáticos também seja aplicada às histórias em quadrinhos. Como observa Mauad (2009), as imagens não são lidas naturalmente, elas se constituem a partir de representações e sentidos concedidos pelo leitor/observador. Mesmo no caso das histórias em quadrinhos, em que os diálogos ajudam a nortear a narrativa, é possível fazer esta experiência.

⁴⁸² A pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes é baseada nos títulos e resumos dos trabalhos defendidos nos cursos de Mestrado e Doutorado do Brasil. In: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Retirado em junho 18, 2012 de <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

No campo acadêmico, a percepção de que as histórias em quadrinhos podem ser usadas como recursos de produção do conhecimento tem se consolidado. Em seu artigo sobre fontes periódicas, Luca (2008) aponta que as histórias em quadrinhos se constituem um meio de pesquisa que permite ao historiador analisar seu contexto de criação, o seu discurso e os grupos sociais para os quais se destina. Desta forma, “Observa-se uma relação estreita entre a diversificação das temáticas historiográficas e a escolha dos periódicos como fonte de pesquisa”(p.126), consequência do alargamento do conceito de documento histórico.

Com a mudança no campo da historiografia, as fontes periódicas ganharam espaço no campo acadêmico. Em pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o assunto história em quadrinhos, foram encontrados 351 trabalhos de Pós-Graduação com alguma referência a esse tema. Observou-se que, majoritariamente, as teses e dissertações foram defendidas após o ano 2000, estabelecendo a perspectiva de que a temática da história em quadrinhos começa a se firmar como objeto de estudo.⁴⁸³

Segundo Vergueiro (2009), os trabalhos acadêmicos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* se encontram, principalmente, na área das Ciências da Comunicação, Letras, Psicologia, História, Pedagogia e Medicina. O autor considera que a I Exposição Internacional de Histórias em Quadrinhos, realizada em 1951 na cidade de São Paulo, e a publicação da *Revista de Cultura Vozes*, no Rio de Janeiro na década de 1960, foram as primeiras iniciativas de consolidação do quadrinho como objeto de pesquisa. Nas universidades se destacavam as pesquisas desenvolvidas, desde a década de 1960, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal Fluminense (UFF). No caso da USP cabe salientar a existência do Observatório de Histórias em Quadrinhos fundado nos anos de 1990. O trabalho deste grupo envolve o levantamento e a catalogação de revistas em quadrinhos e de bibliografia sobre o tema.⁴⁸⁴ A partir dessas iniciativas se tem caminhado no processo de consolidação de áreas acadêmicas de estudo sobre as histórias em quadrinhos.

2. Os REA e suas possibilidades de uso

A grande quantidade de conteúdos disponíveis em rede instituiu uma relação de tempo baseada no presente contínuo, no qual sempre há uma nova informação a ser explorada. Segundo Barreto (2009), este panorama acarreta na inovação das formas de mediação junto às tecnologias digitais e, por consequência, acabam por interferir na produção de conhecimento, inclusive o escolar. Seguindo esta perspectiva, Almeida e Grinberg (2009, p.202) afirmam que o desenvolvimento metodológico se encontra no cerne das problemáticas que abordam a relação entre o ensino de História e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Em suas palavras:

Essa renovação, no entanto, ainda não encontrou grande correspondência na metodologia de ensino da disciplina. Mesmo com a incorporação dos novos temas e abordagens atualmente estudados pela historiografia brasileira, o modo como esses conteúdos vem sendo apresentados aos alunos ainda segue sendo o mesmo de tempos atrás, isto é, através de aulas expositivas, ainda que ajudadas e ilustradas pelas chamadas novas tecnologias (vídeos, CD-ROMs, internet etc.).

⁴⁸³ Retirado em junho 19, 2012 de <http://www.eca.usp.br/qibiusp/home.asp>.

⁴⁸⁴ Os dados da pesquisa foram coletados entre outubro e dezembro de 2011 a partir de respostas estimuladas ou respostas múltiplas e estimuladas.

Para que tais mudanças possam ser realizadas, torna-se importante que o professor esteja preparado para compartilhar seu espaço do conhecimento com o dos seus alunos. Neste sentido, foi realizada pelo *Comitê Gestor da Internet no Brasil* (CGI.br), no ano de 2011, e divulgada em 2012, a *Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras*. Neste estudo foram entrevistados 1822 professores pertencentes à rede pública (municipal e estadual) e particular; dos quais 3% eram professores de História⁴⁸⁵. Algumas informações presentes na pesquisa devem ser observadas:

- De acordo com os dados, 98% dos entrevistados acessaram a internet nos três meses anteriores ao período que responderam ao questionário;
- Em relação ao uso da internet, os dados trazem que 82% dos professores disseram ter utilizado a internet todos os dias ou quase todos os dias nos três meses anteriores a pesquisa;
- Os dados demonstram que 94% os professores entrevistados possuem internet em domicílio e 87% disseram não ter dificuldade para usar a rede de computadores;
- Foi identificado que 34% dos professores participantes buscam conteúdo na internet todos os dias ou quase todos os dias para trabalhar em sala de aula; enquanto 46% fazem este tipo de consulta pelo menos uma vez por semana;
- Os dados apontam que 34% buscam exemplos de planos de aula na internet pelo menos uma vez por semana, mas 28% não dizem não fazer este tipo de atividade;
- Diretamente sobre o uso de portais de professores, 27% dos entrevistados responderam que acessam pelo menos uma vez na semana, no entanto 28% revelaram que não costumam realizar esta atividade.

A partir das informações sobre o modo como os professores fazem uso das tecnologias da informação se percebe a existência de iniciativas e a busca por levar à sala de aula outros conteúdos para além do livro didático. No entanto, também se pode observar a necessidade de ampliar o acesso dos educadores aos portais e repositórios de objetos de ensino. Uma das iniciativas de mudar esse panorama tem sido o uso dos Recursos Educacionais Abertos (REA), “materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou que estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros” (UNESCO/COL, 2011 apud ROSANA, ROSSINI, PRETTO, 2012, p.10). De acordo com Santos (2012), os REA estão vinculados à prática da educação aberta, existente desde a década de 1970, que propunha uma perspectiva de ensino no qual o currículo não seria fragmentado, os alunos teriam autonomia de estudo e o processo de aprendizagem estaria centrado neles. Além do livre acesso aos materiais educacionais.

Um aspecto que diferencia os Recursos Educativos Abertos de outros objetos educacionais é a questão do direito autoral, pois eles podem ser modificados sem ferir a propriedade intelectual dos seus criadores.⁴⁸⁶ Para Pretto (2012), os REA não se diferem dos materiais didáticos já utilizados em sala de aula, no entanto, eles permitem, principalmente por meio da internet, o compartilhamento entre os professores das práticas

⁴⁸⁵ Os autores que disponibilizam suas produções em livros, portais entre outros meios de circulação utilizam programas de licenciamento aberto como o Creative Commons para registrar suas obras. Retirado de novembro, 26 em <http://creativecommons.org.br/>

⁴⁸⁶ Retirado em novembro 25, 2012 de <http://portal.doprofessor.mec.gov.br/index.html>.

de ensino e de objetos educacionais. "[...] uma educação baseada na criação, na participação e, essencialmente, no compartilhamento"(p.95).

De acordo com Starobinas (2012), o emprego dos REA pode caracterizar um avanço no modo como os professores lidam com os recursos didáticos, como também permitir uma ação de caráter autoral na medida em que eles não precisam ficar presos aos materiais fornecidos pela escola. Estabelecendo um elo com perspectiva de que o professor da contemporaneidade não pode ser apenas transmissor do conhecimento, mas sim um mediador e autor de recursos educacionais. Com esse propósito, a publicação *Recursos Educacionais Abertos (REA): um caderno para professores* demonstra como os educadores podem fazer uso dos REA no seu cotidiano. (p.5):

1. Encontrar: o primeiro passo é procurar recursos capazes de atender adequadamente a sua necessidade. Você pode utilizar ferramentas de busca na Internet ou ainda recorrer ao seu próprio material, como por exemplo: anotações de aula do ano anterior, projetos e atividades antigas etc;
2. Criar: nessa etapa, você pode tanto criar seu recurso "do zero", como pode combinar os recursos que você encontrou para montar um novo recurso;
3. Adaptar: ao compor novos recursos, quase sempre será necessário fazer algumas adaptações no material que você encontrou para que ele se adeque ao seu contexto. Esse processo pode incluir correções, melhoramentos, contextualização e algumas vezes pode ser necessário refazer completamente o material;
4. Usar: finalmente você pode usar os REA na sala de aula, na Internet, em reuniões pedagógicas etc;
5. Compartilhar: uma vez finalizado os REA, você pode disponibilizá-los à comunidade, de dentro e de fora da escola, que poderá reusá-los e assim recomeçar o ciclo novamente.

O uso dos Recursos Educacionais Abertos e dos seus espaços de circulação está centrado em fazer com que os professores acessem estes repositórios e que eles compreendam as potencialidades para o enriquecimento das suas práticas de ensino. Como salienta Okada (Op.cit.,p.3):

[...] vários teóricos afirmam que para que os docentes possam ampliar suas práticas pedagógicas não basta ter domínio tecnológico de recursos da web2.0. Para que estratégias didáticas possam ser eficientes, torna-se fundamental a integração de referenciais teóricos, metodológicos e práticos que considerem a web 2.0 como um espaço que vai além de um ambiente para autoaprendizagem, redes sociais e entretenimento. Torna-se fundamental considerar a web 2.0 como um grande espaço aberto de inteligência coletiva na qual usuários, sejam estes formadores, docentes ou discentes, são coautores criativos, coaprendizes críticos e coprodutores colaboradores em suas redes sociais de ensino-aprendizagem.

Na *Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras* (Op.cit.) também se identificou que os professores buscam novas fontes de conteúdo. Ao mesmo tempo, os dados demonstraram que os que não utilizam tais recursos apontam a falta de tempo, a quantidade de aulas ministradas ou a falta de conhecimento. Por tal razão, é preciso cada vez mais familiarizar o educador e o aluno com os REA e a prática do compartilhamento de conteúdos didáticos.

2.1 – Os REA, os quadrinhos e o ensino de História

Com o propósito de refletir sobre o uso dos REA, centrados em quadrinhos e nos conteúdos da disciplina de História, foram feitas buscas sobre os materiais disponíveis no site *Portal do Professor*⁴⁸⁷ desenvolvido desde 2008 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). No portal é possível compartilhar materiais pedagógicos desenvolvidos por professores como planos de aulas, metodologias de ensino, atividades com os alunos, em meio a uma diversidade de mídias: escrita, imagética, sonora e outras ferramentas digitais.

Os conteúdos de História correspondiam, no período entre 2008 e 2011, a 5,6% dos recursos educativos presentes no portal, o equivalente a 1109 produções⁴⁸⁸. Especificamente sobre os quadrinhos foi feita uma análise no site, em que foram identificados 347 itens divididos nas seguintes categorias: *Sugestões de Aulas*, *Jornal do Professor*, *Conteúdos Multimídia*, *Cursos*, *Materiais de Estudo*, *Interação e Colaboração*, *Links*, *Equipes* e *Usuários*. Em termos de materiais desenvolvidos para o ensino de História, foram encontrados cinco trabalhos que propunham o uso dos quadrinhos como elemento didático. Como demonstra a tabela a seguir:

Recursos Educativos Abertos – Ensino de História					
Material	Título	Autor	Nível de Ensino	Instituição	Data
Sugestão de Aula	Histórias em Quadrinhos e Ditadura Civil-Militar (1964-1985)	Bruno Viveiros Martins Márcio dos Santos Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	UFMG	04/07/2011
Sugestão de Aula	Quadrinhos na Guerra Fria	Augusto Carvalho Borges Márcio dos Santos Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	UFMG	29/07/2012
Sugestão de Aula	História em Quadrinhos e Segunda Guerra Mundial	Bruno Viveiros Martins Gabriel Luiz Maia Nascimento (Coautor), Lígia Beatriz Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	UFMG	29/08/2011
Sugestão de Aula	Capitão América e a História dos Estados Unidos no	Bruno Viveiros Martins Márcio dos Santos	Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos -	UFMG	26/09/2011

⁴⁸⁷ As estatísticas de uso do Portal do Professor. Retirado em novembro 27, 2012 de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/estatisticas.html>.

⁴⁸⁸ PUC- Rio / Capes

	século XX	Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	2º ciclo		
Sugestão de Aula	O Faroeiro nos Quadrinhos	Rafael da Cruz Alves Márcio dos Santos Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio	UFMG	21/06/2012

Inicialmente se observou que todos os trabalhos são provenientes de uma mesma instituição universitária, assim como seus autores e coautores foram ou são oriundos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em História. Nesse contexto se pode observar a existência de linhas de pesquisa sobre o tema, como também a proximidade dos autores e coautores com os quadrinhos e sua linguagem.

A questão da existência de um grupo, de certa forma uniforme, pode significar a existência de um trabalho colaborativo no desenvolvimento destas atividades de ensino. Neste contexto, os planos de aula disponíveis no *Portal do Professor* se caracterizam como um tipo de produção centrada na colaboração e marcada pelo compartilhamento, ou seja, na criação de sentidos plurais a partir de um mesmo recurso educacional. Permitindo a formação de "uma comunidade de professores comprometidos com o compartilhamento e a construção de novos trabalhos derivados de trabalhos produzidos pelos demais" (MANTOVANI; DIAS; LIESENBERG, 2006, p.266). Procurando estabelecer com a feitura e disponibilização dos planos de aula, a perspectiva da formação de uma cultura do professor-autor de materiais e conteúdos didáticos e paradidáticos.

Os conteúdos desenvolvidos nos planos de aula abrangem temas ligados a História do Brasil e a História Geral nos séculos XIX e XX, sendo que o último se destaca com quatro produções. É preciso salientar que tal escolha pode estar relacionada ao fato das próprias histórias em quadrinhos terem se desenvolvido ao longo desta época. Assim como, as publicações também privilegiarem tal período.

Um aspecto a ser ressaltado é o fato da preocupação em fazer com que os alunos tenham informações sobre o contexto no qual o quadrinho foi produzido. Nos planos de aula são usadas bibliografias que estão disponíveis na internet e que são indicadas por meio de links que podem ser acessados por professores e alunos, partilhando da visão de que os Recursos Educacionais Abertos são ferramentas a serem compartilhadas. Os REA sobre quadrinhos são voltados para o desenvolvimento de atividades nas quais as narrativas em quadrinhos se constituem em uma fonte de conhecimento a ser questionada pelos alunos (STAROBINAS, Op.cit).

Os planos de aula são centrados na análise dos conteúdos presentes nas publicações. Desta forma se percebe a tentativa de ir além da indicação de uma fonte diferenciada de conteúdo, mas também de constituição de uma Prática Educacional Aberta (PEA), no sentido apontado por Santos (Op.cit), de ser constituída como uma forma de promoção de usos e reusos de uma ferramenta pedagógica por diferentes atores do campo educacional. No entanto, deve ser observado que não foram publicadas no site versões modificadas dos planos de aula disponíveis no *Portal do Professor*. Situação que pode evidenciar que

embora estabeleçam novas diretrizes de uso dos Recursos Educacionais Abertos não foi estabelecida uma cultura do diálogo entre os autores e os professores que vieram a utilizar e compartilhar os planos de aula.

3.Algumas considerações

O uso dos quadrinhos como ferramenta pedagógica não tem o propósito de substituir os livros didáticos como recurso norteador do conteúdo da disciplina de História, instituindo-se como fonte complementar no processo de construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, não se pode identificá-los como um meio divertido para o aprendizado ou uma forma de resumir o conteúdo curricular. Como observa Mauad (Op.cit), a validade do emprego das fontes documentais como ferramentas didáticas está intimamente vinculada à postura do professor. A utilização das histórias em quadrinhos, seja como material paradidático ou fonte principal, depende do conhecimento sobre as suas linguagens imagética e textual. Como Recursos Educacionais Abertos, os quadrinhos se constituem em uma ferramenta pedagógica que ainda precisa ser explorada. A pequena quantidade de trabalhos disponíveis levanta questões sobre o modo como este tipo de literatura ainda é trabalhada no âmbito das práticas pedagógicas. Além disso, é preciso que os professores possam explorar as potencialidades deste tipo de recurso no ambiente escolar.

Referências

- Almeida, Anita Correia Lima de Almeida & Grinberg, Keila.(2009). As Webquests e o ensino de história. In: Helena Rocha, et.al (Orgs.). A escrita da história escolar: Memória e historiografia.(pp.201-212). Rio de Janeiro: FGV.
- Andrade, Vera Lucia Cabana Q.(2007). Repensando o Documento Histórico e sua Utilização no Ensino. In: Ana Maria Monteiro. (Orgs.). Ensino de história: Sujeitos, saberes e práticas.(pp. 250-580). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Barbosa, Alexandre F (2012). In: _____ (Coords.). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2011. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Retirado em novembro 25, 2012 de www.cetic.br.
- Barreto, Raquel Goulart.(2009). Discursos, Tecnologias, Educação. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes.(2008). Ensino de História: Fundamentos e métodos. 2.ed. Edição.São Paulo:Cortez.
- Ministério da Educação.(1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. Retirado em abril 20, 2010 de portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf.
- Burke, Peter.(1997). A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Editora UNESP.
- Caimi, F. E. (2008). Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. Anos 90. (15), 129-150.

- _____. (2006). Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, (11), 27-42.
- Eco, Umberto. (2006). Apocalípticos e Integrados. São Paulo: Perspectiva.
- Educação Aberta. (2011). Recursos Educacionais Abertos (REA): Um caderno para professores. Campinas, SP: Educação Aberta. Retirado em novembro 27, 2012 de <http://www.educacaoaberta.org/>.
- Gonçalves, R.R. (2010). Histórias em quadrinhos: Formas de uso no trabalho docente dos professores da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro In: Atas do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. (pp.1-11). Belo Horizonte: UFMG.
- Iannone, L.R. & Iannone, R.A. (1994). O mundo das histórias em quadrinhos. 11.ed. São Paulo: Moderna, 1994.
- Júnior, Gonçalo. (2004). A guerra dos gibis: A formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64. São Paulo: Companhia das Letras.
- Knauss, Paulo. (2006). O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. ArtCultura, (8), 97-119.
- Le Goff, Jacques. A História Nova. (2011). In: NOVAIS, Fernando A. Novais & Rogério da Silva (Orgs.). Nova História em Perspectiva. v.1. São Paulo: Cosacnaify.
- _____. Documento/ Monumento. (2003). In: _____ História e Memória. 5.ed. (pp.525-539). Campinas-SP: Editora Unicamp.
- Luca, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. (2008). In: Carla Bassanezi (Orgs.). Fontes Históricas. (pp.111-153). São Paulo: Contexto.
- Mantovan, Oscar & Dias, Maria Helena Pereira & Liesenberg, Hans. (2006). Conteúdos abertos e compartilhados: novas perspectivas para a educação. Educ. Soc., (27), 94, 257-276. Retirado em novembro 23, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Mauad, Ana M. (2009). Ver e Conhecer: O uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: Helenice Rocha & Marcelo Magalhães & Rebeca Contijo (Orgs.). A escrita da história escolar: Memória e historiografia. 1.ed. (pp.247-262). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Okada, Alexandra. (2011). COLEARN 2.0 – Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. Revista e-curriculum, 7(1). p.1-15.
- Pretto, Nelson De Lucca. (2012). Professores-autores em rede. In: Bianca Santana & Carolina, Rossini & _____ (Orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. (pp.91-108). 1.ed. Salvador: Edufba & São Paulo: Casa da Cultura Digital. Retirado em novembro 22, 2012 de <http://livrorea.net.br>
- _____. (1999). Educação e Inovação Tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. Revista Brasileira de Educação, (11), 75-85.
- Rossato, Edson; (2009). História do Brasil em Quadrinhos: Proclamação da República. São Paulo: Europa.

- Santana Bianca & Rossini, Carolina & Pretto, Nelson De Lucca. (2012). In: _____ & _____ & _____ (Orgs.).Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas.(pp.121-129). 1.ed.Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Santos, Andreia Inamorato dos.(2012). Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: Bianca Santana & Carolina Rossini & Nelson De Lucca Pretto (Orgs.).Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas.(pp.71-90). 1.ed.Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. Retirado em novembro 23, 2012 de <http://livrorea.net.br>.
- Santos, R. E.dos.(2001). Aplicações da História em Quadrinhos. Comunicação & Educação, (22),46-51.
- Starobinas, Lilian.(2012). REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: Bianca Santana & Carolina Rossini & Nelson De Lucca Pretto (Orgs.).Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas.(pp.91-108). 1.ed.Salvador: Edufba & São Paulo: Casa da Cultura Digital.Retirado em novembro 22, 2012 de <http://livrorea.net.br>.
- Vergueiro, W. C. S. & [Santos, R. E. dos](#).(2009). A história em quadrinhos no âmbito acadêmico: 35 anos de pesquisas realizadas na Universidade de São Paulo. Caderno.com, (4), 7-18.
- _____ & Rama, Angela.. (2006).In: _____ & _____ (Orgs.).Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto.

Sociedade em rede e Formação de professores: refletindo sobre os Recursos Educacionais Abertos

Cíntia Nascimento de Oliveira Conceição⁴⁸⁹

Resumo

Vivenciamos um momento de transformação social baseado em valores, interesses e necessidades que a sociedade atualmente confere aos usos das tecnologias digitais destacando as tecnologias da comunicação e da informação com a emergência das redes sociais na Internet. Entre as ferramentas disponíveis aos professores, sinalizamos os Recursos Educacionais Abertos (REA) que são, conforme definição estabelecida pela Unesco, materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão em domínio público ou licenciados de maneira aberta. São conteúdos que podem ser utilizados ou adaptados por terceiros e podem incluir cursos completos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes e outros materiais em diferentes formatos digitais.

O texto apresenta uma análise de conteúdo que busca compreender os aspectos pedagógicos de um site financiado pelo Ministério da Educação do Brasil: *Portal do Professor* que se configura como uma alternativa de REA direcionada aos professores brasileiros. Entre os objetivos do site *Portal do Professor* destacamos o apoio aos cursos de capacitação promovidos pelo governo federal, a criação de um ambiente virtual de integração entre professores de todo território nacional em uma rede de colaboração e troca de experiências, o incentivo a autoria e a disponibilização de recursos pedagógicos multimídia em diferentes formatos.

A partir de pressupostos teóricos de Manuel Castells, nos propomos a refletir sobre a centralidade do conhecimento e da informação na sociedade, percebendo que a novidade hoje é que eles estão disponibilizados em meios digitais que potencializam a organização em redes, que são flexíveis e complexas. A sociedade em rede se apresenta em várias formas considerando os aspectos da cultura, das instituições políticas e da sua trajetória histórica em um universo globalizado de maneira desigual, acarretando assim, diferentes apropriações e modos de uso dos recursos disponíveis entre os diversos países e em variadas áreas do conhecimento, sobretudo a educação.

No campo educacional, a discussão sobre tecnologias digitais, informação e conhecimento, aliada à formação dos professores, suscita reflexões sobre a natureza do trabalho pedagógico, o currículo e as novas formas de aprendizagem a partir de fontes de informação variadas. Emergem também temas como democratização da informação e do conhecimento, cidadania e desigualdades socioeconômicas, além da necessidade de um profissional docente alinhado a um novo perfil de professor que compreende a perspectiva de colaboração e interage com as tecnologias digitais de informação e de comunicação, adotando postura de pesquisador comprometido com práticas emancipadoras e compartilhadas de ensino.

⁴⁸⁹ O conceito de redes é tributário de um conflito permanente entre correntes das ciências sociais que criam pares dicotômicos para indivíduo / sociedade; ator / estrutura escolhendo para cada a qual a ênfase analítica em uma das partes. Por exemplo, a antropologia estrutural entende redes como descritivas servindo para identificar o caráter perene das organizações e dos comportamentos sociais. Já o individualismo metodológico desconstrói essa ideia privilegiando o ponto de vista do agente que produz sentido e as relações sociais no seu agir. (MARTELETO, 2001, p.72)

No Brasil, cenário de muitas desigualdades, os REA representam alternativa para garantir acesso de qualidade a conteúdos educacionais na internet. Contudo, há necessidade de se superar problemas de infraestrutura tecnológica e também de gestão dos conteúdos disponibilizados aos professores brasileiros. No *Portal do Professor* é importante aumentar a variedade de formatos e temas e investir na atualização do acervo.

Palavras-chave: formação de professores, recursos educacionais abertos, tecnologias da informação e comunicação.

Introdução

A informação e o conhecimento estão em todas as esferas da sociedade, são considerados essenciais tanto do ponto de vista humano quanto no acadêmico e profissional. Estamos vivenciando um momento de transformação social baseado nos valores, interesses e necessidades que a sociedade atualmente confere aos usos das tecnologias digitais, destacando as tecnologias da comunicação e da informação (TIC) com a emergência das redes sociais na Internet. Segundo Castells (2006), as terminologias Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento não deveriam ser utilizadas porque conhecimento e informação sempre foram centrais em todas as sociedades historicamente conhecidas, portanto não é uma exclusividade dos tempos atuais. A novidade é que hoje a informação e o conhecimento estão disponibilizados em meios digitais que potencializam uma velha forma de organização social: as redes⁴⁹⁰.

As redes são flexíveis e também complexas, Castells (2006) contextualiza as redes dimensionando a complexidade de sua organização. Historicamente as redes eram do domínio da vida privada enquanto o mundo da produção e poder estava sob o comando de organizações verticais como igrejas, estados, exércitos e grandes empresas com objetivo definido por uma autoridade central. Na atualidade, as organizações não são tão verticais e a autoridade está diluída entre diferentes grupos ou sujeitos da sociedade.

“As redes de tecnologias digitais permitem a existência de redes que ultrapassem os seus limites históricos. E podem, ao mesmo tempo, ser flexíveis e adaptáveis graças à sua capacidade de descentralizar a sua *performance* ao longo de uma rede de componentes autónomos, enquanto se mantêm capazes de coordenar toda esta actividade descentralizada com a possibilidade de partilhar a tomada de decisões. (CASTELLS, 2006, p.18)”

A sociedade em rede pode se manifestar de diferentes formas considerando os aspectos da cultura, das instituições políticas e da trajetória histórica. Trata-se de um processo com várias dimensões que está diretamente relacionado com os avanços tecnológicos e as possibilidades de uso. Considerando que essas tecnologias se difundem no mundo globalizado de maneira desigual, percebemos diferentes formas de apropriação entre os países em diversas áreas como política, educação, saúde e cultura.

“As redes são selectivas de acordo com os seus programas específicos, e porque conseguem, simultaneamente, comunicar e não comunicar, a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas. De facto, neste início de século, ela exclui a maior parte da humanidade, embora

⁴⁹⁰ A definição de Recursos Educacionais Abertos (REA) foi publicada em 2011 pela Unesco e a Commonwealth of Learning (COL).

toda a humanidade seja afectada pela sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social. (CASTELLS, 2006, p.18)”

A presença da tecnologia e o uso qualificado são fundamentais para compreendermos esse **comunicar que não comunica**. A tecnologia está presente no cotidiano das pessoas, das instituições, mas falta melhorar a qualidade dos modos de uso, da utilização eficiente das redes para a aprendizagem e pesquisa. Espera-se que o desenvolvimento da capacidade de analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em diferentes formatos digitais seja difundido em todos os lugares e para grupos de diferentes condições socioeconômicas.

No campo da educação a utilização de Recursos Educacionais Abertos⁴⁹¹ (REA) tem fomentado o debate sobre novas formas de produção de conhecimento no século XXI. Os REA são, conforme definição estabelecida pela Unesco, materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão em domínio público ou licenciados de maneira aberta. São conteúdos que podem ser utilizados ou adaptados por terceiros. Os REA podem incluir cursos completos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, ou seja, há uma diversidade grande de materiais em diferentes formatos digitais. O suporte digital facilita o trabalho de adaptação de conteúdos favorecendo o remix de ideias, prática que não é uma novidade, porém se tornou mais simples e acessível nos ambientes digitais.

Os Recursos Educacionais Abertos podem ser peças-chave para diminuir o caráter seletivo das redes produtoras de conhecimento e conteúdo previamente autorizadas por instituições de saber. Não significa desautorizar instituições tradicionais de conhecimento, mas de refletir sobre os processos de seleção dos saberes definidos como essenciais e reconhecer a importância de saberes que estão sendo construídos em ambientes digitais, em redes de comunicação e colaboração formadas por pessoas de interesses diversos.

Starobinas (2012) destaca como ganho importante, na utilização dos REA, a perda da áurea dos conteúdos em si. Hoje o principal são os usos possíveis dos conteúdos e suas associações a novos elementos, ou seja, é a interdisciplinaridade potencializando práticas de aprendizagem abertas. “Quando esse tipo de proposta aparece de forma genuína, ela emerge de discussões que surgem entre os educadores ou partem dos alunos e se mostram legítimas e compatíveis à inserção no currículo praticado” (p.125), assim a inserção da ideia de interdisciplinariedade ocorre naturalmente pela percepção de alunos e professores do quanto as atividades podem ser beneficiadas quando feitas de modo integrado.

De acordo com Castells (2006), criatividade e inovação são fatores importantes para mudança nas nossas sociedades e os acordos internacionais para a redefinição dos direitos de propriedade intelectual, prática do software livre, “são fundamentais para a preservação da inovação e para dinamização da criatividade das quais depende o progresso humano, antes e agora” (p.28). Os diferentes suportes digitais devem ser um convite a criação, a experimentação, a criatividade e também a riscos, entendidos não apenas por um viés negativo, mas como oportunidades. Todos estão em risco na medida em que se expõem, participam e trocam experiências e conhecimentos em contextos que não visam verdades absolutas e conhecimentos fechados ao diálogo com culturas e povos diferentes.

⁴⁹¹ Declaração de Governo Aberto (2011). Disponível em: <http://www.opengovpartnership.org/declaracao-degoverno-aberto>

Tecnologias digitais e novas aprendizagens: debate sobre formação de professores e recursos educacionais abertos

As linguagens para comunicar e informar se transformam ao longo dos anos, se antes se comunicava por sinais de fumaça ou som de tambores, na atualidade temos o desafio das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TIC) que nos apresentam diferentes formas de comunicação, em suportes variados que ficam obsoletos quase em um piscar de olhos. O desafio está posto para toda a sociedade. Crianças e jovens parecem se apropriar mais rapidamente dos modos de uso, entretanto precisam de adultos capazes de ajudá-los a transformar o excesso de informação em conhecimento. Os adultos se sentem despreparos para tal tarefa porque não dominam o manejo das TIC, não sabem os códigos de comportamento nas redes sociais e ainda valorizam e priorizam as formas tradicionais de se obter conhecimento.

Neste contexto de mudanças, somos convidados a pensar no tipo escola que precisamos para formar as gerações futuras e que rearranjos devem ser feitos na formação dos professores para que estes se sintam preparados para lidar com demandas de informação, comunicação e aquisição de conhecimentos, que são instáveis e requerem aprendizado constante. A temática das TIC, aliada à formação dos professores, suscita reflexões sobre a natureza do trabalho pedagógico, o currículo e as novas formas de aprendizagem a partir de fontes de informação variadas. As promessas que emergem no mundo digital têm origem em anseios que misturam temas como democratização da informação, velocidade da comunicação, qualidade de conteúdo, relações de poder, cidadania, diminuição das desigualdades socioeconômica, redes sociais, *enfim, assuntos, muitas vezes contraditórios, mas que estão circulando nas instituições escolares e são temas de pesquisa nos centros acadêmicos.*

O discurso contemporâneo sobre a "falência" da escola algumas vezes está associado aos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação com o uso da internet. Contudo, apesar de compreendermos que a tecnologia digital contribui para melhorar o ensino, a crise da escola é um assunto que circula há anos no universo acadêmico. Na primeira metade do século XX, estudiosos da educação como Dewey, Freinet e Montessori sinalizavam a necessidade de repensar a dinâmica da sala de aula com um professor para muitos alunos, a divisão arbitrária do espaço e do tempo, entre outras características do modelo de escola tradicional adotado em diferentes países. Nos anos setenta Illich fez uma crítica à escola, propondo uma "sociedade sem escolas" e os pressupostos para a mudança se assemelham com as prerrogativas atuais.

Amiel (2012) afirma que apesar do valor prático da proposta e das críticas à ideologia implícita no modelo, os conceitos abordados de maneira pioneira por Illich (1973) têm implicações diretas para configurações emergentes. Illich define o conceito de "teias de aprendizagem" (antes do nascimento da web) sugerindo que um bom sistema educacional precisa de três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido (ILLICH, apud Amiel, 2012).

A sociedade em rede amplia as possibilidades de comunicação e interfere nos processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, o debate sobre as TIC, o conhecimento escolar e o currículo ganham novos contornos, visto que a emergência da inserção de ferramentas e recursos tecnológicos digitais nas salas de

aula, bem como uma reflexão crítica sobre eles, é um assunto que perpassa diferentes momentos e áreas da pesquisa em educação. Fagundes (2012) questiona o discurso atual que fala de “novos paradigmas da educação” para discutir o uso das tecnologias digitais na escola.

“Por que um novo paradigma para a educação? Porque as civilizações se transformam através dos séculos, evoluem e novas culturas se constituem. Os conhecimentos se desenvolvem originando novas explicações, novas práticas e proporcionando inovações das práticas anteriores. Assim é a educação. Entre os povos primitivos, desde o início da comunicação por linguagens a geração de adultos transmitia a seus descendentes os conhecimentos e as práticas indispensáveis à sobrevivência. Durante milênios, mesmo as produções da cultura estiveram incluídas nessa transmissão entre as gerações – um paradigma que se mantém até hoje. (p.47)”

A transmissão entre as gerações, geralmente, deposita no jovem a responsabilidade pela mudança e o compromisso com o “novo”. Atualmente, com os avanços tecnológicos, o novo se transforma em velho muito rápido, as pesquisas ficam obsoletas antes de serem totalmente discutidas, refletidas e bem fundamentadas teoricamente. Estamos diante de um novo paradigma de produção de saberes que não se caracteriza pela diferença entre as gerações e sim na postura em que cada indivíduo assume ao utilizar os recursos disponíveis para trilhar caminhos de construção de conhecimento.

Segundo Belloni & Gomes (2008), a escola precisa compreender melhor o aluno que atualmente chega às salas de aula subvertendo a relação tradicional entre o adulto- que- sabe e a criança- que- não- sabe. Há necessidade de se pensar no papel da escola em um contexto social e cultural cada vez mais mediado pelas TIC, e que exige habilidades específicas como ter autonomia, ser capaz de trabalhar em grupo, ter capacidade de avaliar as diferentes fontes de informação, ter capacidade de pesquisar e sintetizar informações, além de compreender a diversidade cultural humana e interagir em rede com postura crítica e ética (Jenkins, 2008).

Pérez Gómez (2011) fala sobre importância dos docentes compreenderem que as novas exigências e condições da sociedade atual mudam drasticamente os fundamentos da escola clássica e os seus modos de entender e interagir no campo pessoal, social e profissional. *Os processos de ensino-aprendizagem já não podem ser entendidos, onde os indivíduos são postos em contato com a informação e o conhecimento disponível, sem a presença poderosa e amigável das TIC, e em particular da rede de redes.* (idem, p.68). Nesse contexto, uma formação que vise autonomia é uma prerrogativa para lidar com os saberes disponíveis na rede. Esses saberes estão diluídos e fragmentados em bancos de dados em ambientes digitais, cuja capacidade de armazenamento de informações é infinita. Como lidar com tanta informação? É uma pergunta que ainda não tem resposta, mesmo quando estamos em ambientes tradicionais de conhecimento como universidades e escolas. Como segurança, recorreremos aos autores clássicos, mas ao mesmo tempo ficamos obsoletos diante de um universo imenso de conhecimento que está sendo produzido nos ambientes em redes digitais. Circular entre os diferentes tipos de saberes é uma habilidade exigida ao professor hoje, que não é apenas um transmissor de conhecimento, mas alguém que interage com ele e o transforma junto com os alunos.

Segundo Pretto (2012), existe a necessidade de se valorizar o professor e de pensarmos uma escola que não se limita a um espaço de consumo de informação. “É necessário resgatar o papel dos professores como protagonistas privilegiados desses processos educativos, demandando uma posição ativista dos

mesmos (p.96)". O autor usa a metáfora do hacker para traçar o que define como um novo perfil de professor, ou seja, alguém que compreende a perspectiva de colaboração e o papel das tecnologias digitais de informação e de comunicação, adotando a postura de professor e pesquisador preparado para trabalhar com os diferentes tipos de material e recursos pedagógicos disponíveis. Assim, o professor é concebido como um profissional transformador e em transformação constante, além de estar comprometido com práticas emancipadoras e compartilhadas de ensino. Desta forma, produzir informação e conhecimento passa a ser uma condição para transformar a atual ordem social. Essa produção será descentralizada e de maneira não-formatada ou preconcebida. Nesse contexto, a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando de diferentes formas todos os aspectos da ação humana.

Recursos Educacionais Abertos: formação e prática docente no Brasil

O Brasil assinou a Declaração de Governo Aberto⁴⁹²; a Lei Geral de Acesso à Informação Pública⁴⁹³ foi aprovada; em que legislações que dão preferência à adoção de software livre e podem ser utilizado em diversas regiões. A ampliação do uso de REA está relacionada a uma mudança cultural que entende que professores e alunos precisam abandonar hábitos e práticas pedagógicas tradicionais e se acostumarem com uma sociedade que nos últimos anos tem valorizado as práticas colaborativas de construir conhecimento. Rossini e Gonzalez (2012) associam ao REA a ideia de aprendizado social baseado na premissa de que a compreensão e conhecimento sobre algo "é um processo social que se dá por meio de conversas e interações contínuas entre indivíduos, fundado na desconstrução de problemas e proposição de ações. Aqui, o foco não é o aprendizado em si, mas o processo de como aprendemos" (p.37).

No Brasil podemos encontrar algumas propostas financiadas pelo Ministério da Educação (MEC) como o Portal do Professor e o Domínio Público que são ferramentas estruturadas pelo governo federal que podem servir como pontos de partida para compreendermos como políticas públicas para professores estão se constituindo no país a partir do uso de REA. Destacamos o Portal do Professor que é um site educacional para professores de âmbito nacional criado em 2007, mas disponível na rede desde 2008 no endereço <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Os objetivos principais do portal são:

- Apoiar os cursos de capacitação promovidos pelo governo federal
- Oferecer aos professores um ambiente de integração no espaço virtual, formando uma grande comunidade de educadores de todo Brasil em uma rede de colaboração.
- Melhorar a acessibilidade
- Divulgar experiências educacionais das e nas diferentes regiões do Brasil.
- Oferecer recursos multimídia pedagógicos em diferentes formatos.
- Incentivar a autoria.

⁴⁹² A Lei nº 12.527 de 2011 regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e é aplicável aos três Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/acessoainformacoes/index.asp>

⁴⁹³ Disponível em: <http://www.cgi.br/publicacoes/pesquisas/index.htm#tic-domicilios-2011>

- Incentivar uma postura de reflexão crítica a partir da troca de experiências entre professores em todo território nacional.
- Oferecer um jornal eletrônico para atender a divulgação de eventos, ideias dos professores e também uma revista eletrônica com textos de professores de todo Brasil.

O portal foi estruturado em seis áreas: jornal do professor, recursos educacionais, espaço da aula, ferramentas de interação e comunicação, links, cursos e materiais. Pelo site também é possível acessar a Plataforma Freire que é um sistema eletrônico criado pelo MEC que visa fazer a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Nesse sistema é possível encontrar a relação dos cursos oferecidos e as orientações para a inscrição nos mesmos.

Os recursos utilizados no Portal do Professor são oriundos do Banco Internacional de Objetos Educacionais (<http://objetoseducacionais.mec.gov.br/>), criado para essa finalidade pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com a Universidade de Brasília – UNB, responsável pela sua construção técnica. Parte do acervo do Banco provém de um conjunto de ações patrocinadas nos últimos anos pelo MEC e parceiros. Para obter os conteúdos pesquisados na internet armazenados no portal, foram feitas parcerias com as universidades federais do Ceará, de São Carlos, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul, Federal Fluminense do Rio de Janeiro, UnB e a Unespe de Presidente Prudente para a localização de repositórios, sites e portais com materiais em qualquer parte do mundo, contemplando a avaliação do seu potencial pedagógico, identificando o tipo de mídia, catalogando esses objetos e, no caso de não ser de domínio público, solicitando as licenças de uso. No momento, são cerca de 300 alunos e professores dessas universidades envolvidos no projeto. Todos os objetos selecionados passam por um comitê, composto por professores especialistas que vêm investindo na produção e catalogação de recursos, por meio dos seguintes programas:

- Portal do Domínio Público
- TV Escola
- Programa Rived (MEC)
- Conteúdos digitais da chamada pública número 01/2007 (MEC e MCT) produzidos nas áreas de física, química, matemática, biologia e língua portuguesa do ensino médio por 13 diferentes Instituições.
- Conteúdos obtidos em acordos de colaboração entre instituições como as Universidades do Colorado, Califórnia e Utah (USA), Universidade de Alicante (Espanha), Instituto de Tecnologia da Califórnia (USA), Skoool (Irlanda), Howard Hughes Medical Institute (USA), IOP - Institute of Physics (Inglaterra), NASA e Universidade de Hong Kong.
- Conteúdos obtidos por equipes das universidades, por meio de pesquisa na internet ou de conhecimento pessoal e institucional, seguido de solicitação de autorização para uso.

Como anteriormente observado, o Portal do Professor é dividido em seis partes, porém destacamos o Jornal do Professor, que é quinzenal e está na edição de nº 80, para analisarmos a proposta de interatividade deste produto entre as escolas de todo o país. Escolhemos o jornal para observarmos como o portal trata as notícias e como trabalha a atualidade na educação. Os temas observados foram dezesseis:

língua portuguesa, semana nacional de ciência de tecnologia, olimpíadas de matemática, saídas pedagógicas, esporte na escola, reforço escolar, educação em prisões, ações de reciclagem, literatura de cordel, ações de sustentabilidade, atividades na biblioteca, geografia criativa, rádio na escola, criatividade na sala de aula, arte na escola e educação indígena.

O jornal é dividido em:

- **Editorial** – apresenta o conteúdo do jornal que é temático, ou seja, todas as informações estarão relacionadas a um tema previamente escolhido. Os temas são escolhidos pelos usuários em uma enquete disponível no portal.
- **Notícia** – o jornal apresenta em média quatro ou cinco notícias sobre projetos desenvolvidos nas escolas, o material informativo é enviado pelas escolas para publicação. A maioria das notícias é finalizada com o endereço do blog ou do site da escola que colaborou.
- **Espaço do professor** – é uma área em que há uma produção de matéria jornalística sobre determinado assunto de interesse da educação como: um software educativo ou uma experiência com programas de capacitação para professores. A matéria é produzida por um professor.
- **Seus direitos** – espaço com links sobre legislação educacional.
- **Cultura** – espaço para lançamento de livros
- **Eventos** – informações sobre congressos, seminários, prêmios, cursos, simpósios. Os eventos apresentados são no Brasil e no exterior.
- **Entrevista** – é com um professor ou profissional que atue em áreas afins ao tema escolhido para nortear o conteúdo. Se o tema é história, será um historiador ou professor da área.
- **Fotos** – arquivo de imagens apresentadas no jornal.

O jornal do professor é interativo visto que incentiva professores de diferentes locais do país a participarem escrevendo sobre experiências pedagógicas de suas escolas e escolhendo o tema do próximo número da revista. A troca de vivências é visível e as possibilidades de formação de redes colaborativas também, na medida em que os endereços eletrônicos das escolas são disponibilizados na rede. O espaço dedicado ao professor incentiva a autoria e auto-reflexão sobre diversos temas do campo da Educação. Contudo, falta atualização. Por ser um jornal temático a atualização requer maior cuidado porque os temas se repetem, mas devem ser atuais, ou seja, precisam estar conectados a assuntos discutidos nos principais veículos de comunicação do país. Porém, isso não ocorre porque apesar do professor escolher os temas, ele está restrito a uma seleção dirigida pelo portal que define os três temas disponibilizados para votação na enquete.

A busca por edições anteriores é temática, visando facilitar a pesquisa. Existe também um espaço dedicado a divulgação das matérias mais acessadas do jornal, indicando quais os temas de maior interesse pelo público que acessa o portal. Na análise observamos que há pouca variedade de formatos para pesquisa, predominando arquivos de textos.

Outro aspecto interessante é a distribuição de notícias, percebemos um esforço para garantir a representatividade das cinco regiões do país promovendo um equilíbrio de opiniões e vivências diferentes. De acordo com Pretto (2012), a ampliação da diversidade digital associada à multiplicação das

possibilidades de informação está demandando políticas públicas atentas no sentido de garantir que os processos formativos dos cidadãos ocorram simultaneamente fortalecendo valores locais ao mesmo tempo em que interage com grupos de outros lugares.

Em se tratando de redes e comunidades virtuais, a produção do conhecimento está baseada no compartilhamento de saberes, opiniões e ideias. Mas para isso é necessário um engajamento comum, é preciso senso de colaboração e atitude interativa. Em pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)⁴⁹⁴, no ano de 2011 e publicada em 2012, verificou-se que entre os 1822 professores entrevistado das redes particular e pública, 98% afirmaram ter acessado a internet nos últimos três meses anteriores a resposta ao questionário. Sobre o uso da internet, os dados apontam que 82% dos professores usaram regularmente, ou seja responderam todos os dias ou quase todos os dias. Percebemos que no Portal do Professor há um grande incentivo às atividades de produção de conhecimento na rede, ampliando o debate sobre a Web 2.0 que gerou novas perspectivas no processo de aprendizagem dos professores, rompendo com os paradigmas tradicionais e inovando quanto ao acesso e gestão da informação. Atualmente temos a disposição na rede softwares para criação de redes sociais (Blogs, Orkut, Hi5, Facebook); aplicativos para edição colaborativa (Blogs, Wikis, Podcasts, Google Docs); aplicativos de comunicação online (Skype, Volp, Google Talk); aplicativos para acesso a vídeos (YouTube, Google Vídeos); e todos estão disponíveis para serem utilizados pelos professores. Entre as matérias produzidas pelo jornal, percebemos o destaque dado à figura do professor que é produtor de conteúdos de mídia, geralmente encontramos reportagens que relatam a experiência de professores na gestão e produção de conteúdo para blogs, sites ou em redes sociais digitais.

Retomando a questão da atualidade, os espaços dedicados a cultura e aos eventos estão sendo mal utilizados porque não são atualizados regularmente. A informação atualizada sobre congressos, simpósios e seminários pode ser um caminho para ampliar o universo de pesquisa do professor que utiliza o portal. Geralmente, esses eventos dispõem de sites ou blogs sobre os temas discutidos e reúnem também os textos apresentados com resultados de pesquisas acadêmicas, relatos de experiências que podem contribuir para melhorar ou para refletir sobre práticas em sala de aula.

De modo geral, podemos dizer que o Portal do Professor é um site bem estruturado que oferece ao professor recursos variados e possibilidade de interação e compartilhamento de informação entre docentes de todo o Brasil. Contudo, ao analisarmos o Jornal do Professor percebemos que há problemas na atualização dos temas e, apesar da variedade dos mesmos, falta uma integração entre eles. Em uma perspectiva interdisciplinar, se limitar a recorrer a um especialista das áreas correspondentes ao tema da edição do jornal mostra a falta de flexibilidade em que os assuntos são geralmente tratados nos currículos escolares.

Algumas Considerações

O questionamento sobre a formação do professor para mediar o trânsito entre a informação e o conhecimento no contexto das tecnologias digitais se faz presente entre pesquisadores da área de Educação como Libâneo (2000) que explica que existe um consenso de que a qualidade da educação é indissociável da qualificação e competência dos professores, por outro lado, há um rebaixamento visível da

⁴⁹⁴ Instituto Federal de Alagoas/ Universidade Federal de Sergipe

qualificação docente em todo o território nacional, perceptível pela degradação social e econômica da profissão. Há necessidade de ampliar a cultura geral do professorado e o uso dos recursos abertos pode cumprir essa função. Kenski (2003) afirma que a apropriação das tecnologias para fins pedagógicos requer amplo conhecimento de suas especificidades e devem ser aliadas a um conhecimento profundo das metodologias de ensino e processos de aprendizagem, ou seja, o simples conhecimento do uso do suporte tecnológico não pode ser considerado como qualificação.

O contexto atual altamente mediado pelo uso das tecnologias surge como um desafio para escola tradicional, que ainda não está acompanhando o desenvolvimento e a velocidade das TIC. No Brasil, cenário de muitas desigualdades, os Recursos Educacionais Abertos podem representar um caminho para garantir o acesso de qualidade. Contudo, ainda temos muitos problemas de infraestrutura tecnológica que dificultam o acesso aos REA. Belloni & Gomes (2008) apotam REA observando o potencial democratizante dos ambientes digitais pautados na colaboração. Segundo Castells (2006), o setor público atualmente é o ator principal no desenvolvimento das sociedades em rede e também o que se mostra menos integrado a ela. No Brasil, *Portal do Professor* é dos incentivo legal para a produção de recurso abertos, se constituindo como uma política pública para os professores do país. Porém, estamos apenas começando e o potencial pedagógico dos REA ainda é pouco explorado.

A utilização de REA é fruto do desenvolvimento tecnológico e está relacionada a uma mudança cultural no universo educacional que envolve troca de informações e de práticas pedagógicas, como facilitar o acesso a recursos educacionais em regiões afastadas dos centros urbanos. O acesso aos recursos educacionais digitais é fundamental para o desenvolvimento de configurações e práticas flexíveis de ensino e aprendizagem, práticas colaborativas que direcionam a função de protagonista a todos os envolvidos: alunos e professores. Todos são consumidores e produtores de conteúdos, todos são autores. Nesse contexto a autoria assume função reflexiva que preserva e estimula a autonomia, a diversidade e a criatividade, suprimindo a noção de reprodução de um conhecimento pré-estabelecido e estático.

Referências

- Amiel, Tel (2012). Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: Santana Bianca; Rossini Carolina; Pretto Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas* (pp.17 -33). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Belloni, M. L., & Gomes, N. G. (2008). Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educação e Sociedade [online]*, Campinas, vol. 29, nº 104. Retirado em julho 10, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300005&lang=pt
- Castells, Manuel (2006). Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: Castells, Manuel; Cardoso, Gustavo. *A Sociedade em Rede do Conhecimento à Acção Política*.(pp. 17 -30) Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Jenkins, Henry (2008). *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph.
- Kenski, V. M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista diálogo educacional*, Curitiba, vol.4, nº 10. Retirado em julho, 10, 2013 de http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/pde/pdf/vani_kenski.pdf.

- Kenski, V. M. (2008). Educação e comunicação: interconexões e convergências. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.29, nº 104. Retirado em julho, 10, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002&lang=pt.
- Libâneo, José Carlos (2000). Produção e Saberes na Escola. In: Candau, Vera Maria (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. (pp. 11- 45) Rio de Janeiro, DP&A.
- Marteleto, R. M. (2001). Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da informação*, vol.30, nº 1. Retirado em julho 10, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652001000100009&lang=pt
- Pérez Gómez, Angel I (2011). Competências ou pensamento prático? In: Sacristán, José Gimeno. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre, Artmed.
- Pretto, Nelson De Luca (2012). Professores-autores em rede. In: Santana Bianca; Rossini Carolina; Pretto Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas* (pp 91-108). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Rossini, Carolina; Gonzalez, Cristiana (2012). REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: Santana Bianca; Rossini Carolina; Pretto Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. (pp. 35-69) Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Santos, Andreia Inamorato dos (2012). Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: Santana Bianca; Rossini Carolina; Pretto Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. (pp.71–90) Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Starobinas, Lilian (2102). REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: Santana Bianca; Rossini Carolina; Pretto Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*.(pp. 91-108) Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.

Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na EaD: uma análise das percepções de tutores a distância

Elaine dos Reis Soeira⁴⁹⁵

Resumo

A expansão da EaD via Internet no Brasil e a criação do cargo de tutor a distância – profissional responsável por acompanhar o desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelos estudantes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – fizeram emergir questões preocupantes, com destaque para o esfacelamento da docência em diferentes papéis (SILVA, 2012; LAPA e PRETTO, 2010), caracterizando um processo de precarização do trabalho docente. As diferentes concepções de tutoria presentes nas instituições contribuem para que haja este esfacelamento na medida em que as práticas de tutoria são afastadas da atividade docente, difundindo-se a ideia de uma “educação-sem-docência”, considerando que, normalmente, os tutores são responsáveis pela “orientação” e “acompanhamento” dos estudantes, sem participação efetiva nas “decisões pedagógicas” do curso. Esta pesquisa de mestrado pretendeu conhecer a percepção dos tutores sobre as suas práticas de tutoria no que se refere à mediação da aprendizagem colaborativa, buscando indícios de como a docência é um elemento em construção nestas práticas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, apoiada na abordagem societal das Representações Sociais (DOISE, 2002). O corpus analisado foi composto de 67 (sessenta e sete) questionários e 02 (duas) entrevistas, de tutores a distância que atuam cursos de diferentes níveis de ensino, em instituições públicas e privadas do Brasil. Dentre as conclusões, destacam-se: a existência de indícios de que os tutores a distância estão empreendendo ações que fortalecem a sua prática como atividade docente; os tutores estão reivindicando ações institucionais que contribuam para sua formação pedagógica e, consequentemente, ajudem no processo de profissionalização, como superação à precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: docência; educação a distância; precarização do trabalho docente; tutoria.

Introdução

O cenário atual é fortemente marcado pelo uso das interfaces tecnológicas, propiciando cada vez mais interação, mobilidade e colaboração, à medida em que se consolida a Web 2.0. Entendendo que, no contexto educacional seria muito profícuo o uso destas interfaces, em especial no ensino a distância, é surpreendente como algumas instituições não demonstram preocupação em incorporar tais interfaces aos projetos dos seus cursos, restringem-se a reproduzir no ambiente digital o formato corriqueiro oferecido no ensino presencial, composto de conteúdos estáticos. Dessa forma, pode-se dizer que o processo formativo, frequentemente, continua centrado no paradigma comunicacional da distribuição da informação (um-todos) em vez de fundamentar-se no paradigma interativo (todos - todos), causando impactos na forma como as

⁴⁹⁵ A precarização do trabalho docente é um processo complexo, configurado a partir de aspectos como: “a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes”. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

peças – especialmente os professores – percebem a educação a distância (EaD), considerando-a como uma “educação de segunda categoria” (SILVA, 2012, p. 96). Lapa e Pretto (2010) apresentam outros aspectos que também precisam ser observados com cautela em relação à EaD:

A disseminação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem padronizado o entendimento do trabalho docente na educação a distância (EaD), a partir de uma concepção dessa modalidade de ensino que preconiza uma educação de massa e a redução do trabalho docente (p. 84).

Não se trata apenas de uma redução do trabalho docente, mas de um processo de precarização⁴⁹⁶, uma vez que há o esfacelamento da docência em diversos papéis, tais como professor e tutor, os quais são regulamentados, no Brasil, por uma legislação que os enquadra como bolsistas, negando-lhes a própria condição da atividade que desenvolvem (a docência). Do mesmo modo, destacam-se ainda questões relativas à baixa remuneração, à exclusão de profissionais qualificados e à falta de reconhecimento profissional, culminando num entendimento de que os tutores não são docentes. (LAPA; PRETTO, 2010).

Corroborando Lapa e Pretto (2010) no que concerne à redução do trabalho docente, Marco Silva (2012) afirma que, ao substituir a docência pela tutoria, as iniciativas nas esferas pública e privada encontraram uma solução economicamente sustentável para atender a oferta exponencial e, paralelamente, naturalizam uma “educação-sem-docência”, considerando que a ação do tutor restringe-se ao esclarecimento de dúvidas e ao fornecimento de *feedbacks* para os cursistas. Marco Silva (2012) ainda acrescenta que existe uma concepção de que a tutoria é “desobrigada da mediação docente”, portanto, não “desenvolve *expertise* capaz de lançar mão das potencialidades comunicacionais e cognitivas do cenário cibercultural em sua fase web 2.0 em favor da construção da autonomia, da diversidade, da dialógica e da democracia” (p. 96).

A problemática apresentada por Silva provoca a retomada do conceito de docência. Veiga (2008) afirma que o termo docência, etimologicamente, deriva do latim *docere* e significa “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (p. 13). E acrescenta que, formalmente, “[...] a docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas [...]”. (p. 13). Isto é, exercer a docência vai além do domínio dos conteúdos e de saber como explicá-los, “[...] requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar a sua qualidade” (p. 14).

Ao abreviar a função dos tutores no ato rudimentar de acompanhar e assessorar os estudantes, ou seja, “desobrigando-os da mediação docente”, as instituições de ensino que adotam este modelo de tutoria impõem a estes profissionais a condição da “não docência”, seja pelo fato de não estarem “autorizados” a ministrar conteúdos, seja pela precária (ou completa ausência) de formação profissional específica que possuem para trabalhar na EaD.

Talvez se possa dizer que é conveniente para as instituições de ensino negar a tutoria como docência, tendo em vista que, ao fazer isso, contribuem para a manutenção da precarização do trabalho docente na EaD e sustentam a crença de que o ensino é “[...] uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17).

⁴⁹⁶ Conjunto de artefatos computacionais (páginas web, formulários, portfólios, interfaces síncronas e assíncronas), todos os participantes (professoras, estudantes e convidados) e, principalmente os seus feixes de interações (troca de e-mails, discussões no fórum e na lista de grupos, construção coletiva e individual de textos); enfim, todas as interações ocorridas entre os componentes (OKADA; SANTOS, 2004, p.163).

Apesar de a realidade estar posta desta forma, a tutoria vem conquistando espaço na definição da sua função como uma atividade docente, reverberando na redefinição das suas atribuições, principalmente no caso daqueles que desempenham a tutoria a distância ou virtual. É pertinente destacar que não se trata, necessariamente, de uma boa vontade das instituições em reconhecerem a docência da tutoria, mas de um movimento de resistência e de superação ao modelo clássico de tutoria.

Este trabalho apresenta-se organizado em quatro seções. A primeira abordará a problemática em torno do objeto de estudo – a percepção dos docentes sobre a sua atividade docente. Na segunda parte são apresentados os aspectos metodológicos. A terceira parte trata sobre os resultados relacionados à percepção dos tutores, no âmbito específico da precarização do trabalho docente. A última parte apresenta algumas considerações atuais sobre o objeto estudado e perspectivas para novas investigações.

Aproximação ao objeto de estudo

O surgimento da quinta geração da EaD (MOORE; KEARSLEY, 2010), caracterizada pelas classes online e pela integração de conteúdos apresentados em diversas modalidades de ensino, numa mesma plataforma, fomentou a criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem⁴⁹⁷ (AVA), que servem de apoio ao ensino e através dos quais os materiais didáticos – elaborados em diversas modalidades de linguagem – são disponibilizados para os estudantes. Estes ambientes possuem ferramentas para comunicação e interação, síncrona e assíncrona, dos estudantes entre si e com os tutores e professores.

Os cursos a distância, na modalidade semipresencial ou *e-Learning*, também demandaram o surgimento dos tutores a distância, responsáveis pela orientação dos estudantes no desenvolvimento das atividades. Este tutor precisa ter domínio dos conteúdos do curso, bem como assumir uma postura de mediador, orientador e colaborador do processo de ensino-aprendizagem.

Pensar sobre a atuação dos tutores nos cursos a distância traz à tona uma discussão sobre os aspectos metodológicos. Neste ponto, conforme Seoane Pardo e Garcia Peñalvo (2007, p. 9), enfatizam que os cursos oferecidos nesta modalidade “se desarrollan sin un método definido ni una estrategia adecuada”. Além disso, chamam atenção para o fato de que o modelo construtivista de ensino-aprendizagem, compreendido como um marco explicativo, não pode ser confundido com um método, pois não o é. Esta confusão é muito comum e, com frequência, torna-se bastante explícita quando o processo de planejamento e implementação dos cursos prioriza mais um modelo comunicativo baseado na transmissão do que na construção.

A quinta geração da EaD traz à tona a questão da tutoria, que em muitos casos reproduz o cenário descrito acima, na medida em que sustenta a transmissão de conteúdos e informações sem uma reflexão crítica sobre como o fazem, seja por crença neste modelo pedagógico, seja pelo desenho didático dos cursos. Destarte, é imperioso trazer a atividade docente dos tutores para o centro das atenções, investigando sobre quem são estes profissionais, como eles desempenham seu papel nesta estrutura educacional e como se percebem no contexto da EaD face às especificidades desta modalidade educacional.

⁴⁹⁷ Conforme Nuñez e Ramalho (2006), “[...] a profissionalização da docência se constitui num processo de construção de identidade profissional [...]” (p. 89) cujas causas vinculam-se diretamente com as crises de identidade. As crises emergem quando a identidade atual não é suficiente para abarcar as novas demandas profissionais e não significam uma completa destruição da identidade anterior.

Em primeiro lugar, é preciso considerar a concepção de tutoria nas instituições de ensino, sem pretensões iniciais de que haja uma unanimidade, como será possível constatar no decorrer do presente estudo. Para Silva e Alves, a “[...] denominação de mero tutor pode significar o resgate de uma concepção de aprendizagem instrucionista, baseada nos princípios propostos pelos behavioristas” (2005, p. 1).

Na mesma linha de análise, Nova e Alves entendem que

A denominação professor e tutor não é apenas uma diferença semântica, mas implica em uma posição teórica. O termo tutor designa o indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém; protetor, defensor; aluno nomeado a ser professor de outros alunos em formas alternativas de ensino. [...] O simples fato de trocar o vocábulo por outro não significa um diferencial dos cursos on line (NOVA; ALVES, 2003, p. 15).

Assim como Silva e Alves (2005) e Nova e Alves (2003), diversos pesquisadores da área concordam que a atividade desempenhada pelos tutores não pode ser caracterizada como um simples tutelado, mas como uma atividade docente perpassada por todas as implicações inerentes ao trabalho pedagógico, isto é, a docência

[...] está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar, avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética (VEIGA, 2008, p. 14).

Na maioria dos cursos ofertados na modalidade a distância, cabe aos tutores a distância a responsabilidade pelo contato direto com os estudantes, sendo a prática pedagógica deste profissional um campo profícuo para reconhecer o paradigma formativo adotado pela instituição de ensino. Com base nos estudos de Machado e Machado (2004) é possível notar diferentes tipos de funções atribuídas aos tutores a distância, que vão desde o monitoramento dos estudantes – verificando a realização das atividades dentro dos prazos previstos e dirimindo dúvidas, de ordem técnica, sobre as atividades ou sobre o ambiente de aprendizagem virtual – até a mediação voltada para a construção de conhecimentos e para a aprendizagem colaborativa.

Contudo, supondo que o paradigma formativo adotado pela instituição de ensino oriente a prática pedagógica dos tutores, possivelmente há divergências entre a proposta da instituição e a atuação dos profissionais, desencadeando uma série de implicações, inclusive relacionadas à qualidade da formação. Paralelamente, é imprescindível considerar também que há diferentes formas de definir a função dos tutores, sendo visto como “orientador” e “acompanhador” dos estudantes, afastando sua atuação da docência, enquanto outras instituições têm uma concepção de tutoria que contempla o exercício de docência. Essa diferença de abordagem de tutoria também é ponto de tensão entre o que a instituição projeta e como os tutores desenvolvem suas atividades. Ademais, somam-se as implicações, apontadas na introdução deste trabalho, relacionadas à precarização do trabalho docente.

A inquietação diante do cenário que se apresenta motivou a investigação sobre a percepção dos tutores a distância em relação à docência, especialmente no que se refere à mediação da aprendizagem colaborativa, considerando que os termos “mediação” e “aprendizagem colaborativa” figuram com certa frequência nas falas dos tutores, nos documentos institucionais específicos da EaD e em projetos pedagógicos das instituições.

A partir dos dados produzidos, se pretendeu identificar como os tutores percebiam a sua atividade docente, projetando relações entre esta atividade e o projeto pedagógico institucional, demonstrando como a mediação da aprendizagem colaborativa é desenvolvida. Além disso, esperava-se poder contribuir com o debate acerca da ruptura entre o “tarefismo”, que restringe a atuação dos tutores na educação a distância, em prol do exercício da docência, implicando profundas mudanças nos aspectos didáticos inerentes a esta modalidade de ensino, visando agregar qualidade ao ensino e fortalecer o processo de profissionalização docente⁴⁹⁸.

Abordagem metodológica

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa interessa-se pela demonstração de como a docência tornou-se um elemento em construção nas práticas de tutoria, transpondo os limites do tarefismo, a partir da percepção dos tutores a distância sobre as práticas de tutoria na EaD, relacionadas à mediação da aprendizagem colaborativa.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de três pilares: epistemológico, ontológico e metodológico. Conforme Migueléz (1995), apesar de toda investigação ser assentada nos três pilares mencionados, na maioria delas, apenas um dos pilares é apresentado – o metodológico –, cabendo aos leitores a inferência dos demais, o que pode incorrer em alguma distorção entre o que foi pensado pelo pesquisador e o que foi inferido pelos leitores, especialmente no que se refere à compreensão do objeto de estudo, sob a ótica do pesquisador.

Epistemologicamente, a aproximação ao objeto de estudo desta pesquisa deu-se através de um olhar fenomenológico. É importante esclarecer que não se realizou uma pesquisa fenomenológica, mas a forma de aproximação de estudo e de compreensão do objeto requer um olhar fenomenológico, já que se trata de uma investigação acerca de conteúdos intrínsecos das subjetividades dos indivíduos.

Do ponto de vista ontológico, a pesquisa assenta-se no campo de estudos sobre saberes docentes, com um recorte específico para a epistemologia da prática profissional⁴⁹⁹ (TARDIF, 2010). A investigação propõe que os participantes dialoguem sobre o conjunto de saberes específicos das suas práticas de tutoria, com o intuito de reunir elementos que levem à compreensão de que desenvolvem uma atividade docente e às intervenções que, porventura, sejam necessárias.

A epistemologia da prática profissional está no âmago da profissionalização docente e no caso dos tutores é especialmente relevante pensar sobre tais questões, já que, na estrutura predominante de EaD no Brasil, eles não são reconhecidos como docentes. Logo, entende-se que pensar o objeto de estudo nesta perspectiva agrega mais indícios de como a docência é um elemento em construção nas práticas de tutoria.

Optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa porque “[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...]” (MINAYO, 2010, p. 57).

⁴⁹⁸ A epistemologia da prática profissional é “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2010, p. 255, grifos do autor).

⁴⁹⁹ Esta relação merece maior aprofundamento, em pesquisas futuras, para que seja possível revelar outras nuances entre a formação inicial dos tutores e a suas práticas de tutoria, entendendo como estas práticas se estruturam e como o habitus profissional docente é construído, principalmente no caso daqueles tutores que não participaram por processos formativos voltados para a docência.

A pesquisa qualitativa assume o compromisso com aspectos da ordem da subjetividade, do que está no âmago do ser de cada um dos sujeitos participantes, que são sujeitos sociais e, nas relações sociais, transformam e são transformados. Devido a esta natureza, o método qualitativo possibilita a revelação dos processos sociais pouco conhecidos – em relação a determinados grupos – e fomenta a construção de abordagens, conceitos e categorias, no decorrer da pesquisa (MINAYO, 2010).

Para orientar o trajeto teórico-metodológico da pesquisa foi escolhida a Teoria das Representações Sociais, com ênfase para a abordagem das três fases propostas pela Escola de Genebra. E por que representações sociais? Assume-se a compreensão de que a percepção incorpora elementos construídos e interiorizados nas práticas sociais, isto é, elementos da cultura dos grupos interferem na construção de mapas mentais e representações, os quais se imbricam com as formas de percepções individuais e coletivas.

As RS estão presentes em todos os grupos e devido a sua circulação, enraízam-se e começam a fazer parte de um universo consensual, no qual elementos não familiares tornam-se naturalizados. O surgimento de novas representações está diretamente relacionado à existência de pontos de tensão dentro dos grupos, em torno dos quais ocorrem as rupturas dos sentidos consensuais. Deste ponto de clivagem originam-se novas representações como forma de interpretação e naturalização dos eventos não familiares, mantendo latente a dinâmica de construção e reconstrução das RS.

Doise confere um peso maior aos processos de ancoragem, os quais, segundo ele, são construídos sob determinantes sociais. A ancoragem é definida como « l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières. [...] » (DOISE et al., 1992, p. 14-15) e o seu estudo deve levar em conta as atitudes e as cognições que as fundamentam, se a pretensão é investigar a ancoragem como representações sociais.

A coleta de dados deu-se com a aplicação de duas técnicas: questionário e entrevista. O questionário foi construído e publicado com o apoio da ferramenta colaborativa “Form”, pertencente ao *Google Drive*. Optou-se por esta ferramenta devido à facilidade de customização das questões e de armazenamento dos dados à medida que os participantes respondem.

Para a realização das entrevistas *online* foi utilizada a ferramenta de comunicação síncrona *Windows Live Messenger*. A escolha por esta ferramenta justificou-se pela possibilidade de registrar, por escrito, o diálogo com os participantes, suprimindo a etapa de transcrição das falas.

Embora ciente da impossibilidade de atingir a total apreensão das manifestações do fenômeno, acredita-se na necessidade de adotar mais de uma forma de coleta e produção de dados, como proposto por Flick (2009), para ampliar a possibilidade de compreensão do objeto em tela.

A análise e a discussão dos dados contemplou a técnica da triangulação de dados porque ela favorece a integração de dados oriundos de diferentes fontes, para ampliar o entendimento acerca do objeto estudado, sem perder de vista os elementos do contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserido, agregando-os aos aspectos subjetivos dos sujeitos.

Análise e discussão dos resultados

O *corpus* foi composto por 67 (sessenta e sete) questionários e 02 (duas) entrevistas, provenientes da participação tutores de instituições de ensino brasileiras. A partir da análise dos dados, pode-se afirmar que:

o grupo de informantes é majoritariamente feminino (70,1%), com idade entre 26 e 40 anos (61,2%), com formação inicial em cursos de licenciatura (58,2%), formação atual em curso de especialização (55,2%). Sobre o perfil do grupo, ainda foi possível constatar que, em 2012, grande parte trabalhou como tutor a distância (68,7%), em instituições públicas federais (58,2%), localizadas nas Regiões Nordeste (44,8%) e Sudeste (32,9%).

No que se refere à participação em curso para formação de tutores, a maioria (86,6%) já participou de algum curso para formação para tutores. Contudo, destes, mais da metade (58,6%) só fez o curso após o início das atividades docentes. Cerca de 40% dos tutores afirmam que na instituição em que trabalham não é oferecido curso de tutoria.

Chamou atenção o fato de que os tutores com formação inicial em cursos de licenciatura são maioria no grupo dos que fizeram o curso **depois** de iniciarem as atividades docentes na EaD (55,9%) e no grupo dos que **nunca** fizeram o curso para formação de tutores (55,6%). Em relação aos tutores com formação inicial em curso de bacharelado, a maioria (48%) participou de cursos de formação **após** o início das atividades na EaD, e quase 20% ainda **não fizeram** a formação. Grande parte dos informantes (61,1%) afirma que as instituições em que trabalham atualmente oferecem cursos para formação de tutores. Todos os tutores com formação em cursos de graduação tecnológica fizeram a formação após o início das atividades docentes.

Neste ponto já são perceptíveis a ocorrência de condições que interferem no processo de profissionalização dos tutores, uma vez que nem todos têm acesso a uma formação adequada para que desenvolver suas atividades docentes com propriedade, já que se trata de uma modalidade de ensino com características muito peculiares. Assim, evidenciam-se indícios que sugerem a precarização do trabalho destes profissionais.

Exatamente quando foram questionados sobre o curso de formação para atuar na EaD, surgiram as grandes questões relativas à precarização do trabalho, especialmente porque os tutores puderam expor a sua opinião em uma questão discursiva. As duas entrevistas também foram bastante elucidativas, inclusive porque tornou mais clara a identificação de como os tutores percebem a diferenciação, em relação ao seu espaço de atuação docente, já que têm menos *status* que os profissionais denominados professores, que são responsáveis pelo planejamento dos cursos e das disciplinas. Eles também, por ocasião da entrevista, exemplificaram como buscam os espaços de atuação docente, ultrapassando os limites do mero tarefismo.

A percepção dos tutores sobre o curso de formação é bastante diversificada. Apenas 37,3% afirma que o curso prepara adequadamente, enquanto 44,8% julga que o curso não prepara ou prepara parcialmente para as atividades de tutoria. É de suma importância pensar sobre a formação dos tutores devido às implicações no processo de profissionalização docente, uma vez que a ausência e/ou fragilidade de formação dificulta a apropriação das especificidades do ensino na modalidade a distância e reforça a ideia do tutor como um “não docente”, contribuindo para a precarização do trabalho docente.

Foi constatada uma divergência entre os que afirmam que o curso prepara adequadamente e os demais, no que se refere à ênfase no domínio da tecnologia em vez de uma preocupação com a articulação, teoricamente contextualizada, desse domínio.

Os tutores 15 e 57 concordam que o curso de formação prepara adequadamente para a atividade de tutoria e enfatizam exatamente as questões de natureza técnica, voltadas para o domínio das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Na fala do tutor 15, ainda se pode destacar a questão do

“passo a passo da tutoria”, que sugere uma compreensão da atuação do tutor como um “tarefeiro” e não como um docente, com autonomia para intervir efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, na fala do tutor 57, é mencionado o projeto pedagógico do curso, aspecto de suma importância para que o tutor conheça exatamente as expectativas acerca do seu trabalho e do processo formativo que será desenvolvido:

No curso de capacitação são realizadas todas as etapas do curso a ser ministrado, esclarece sobre as ferramentas disponíveis e demonstra como podemos aproveitá-las ao máximo. Orienta e ensina o passo a passo da tutoria (Tutor 15).

Os tutores são orientados sobre a plataforma que será utilizada durante o curso, a ambientação da modalidade EAD, as ferramentas disponíveis no Ambiente virtual de aprendizagem, projeto pedagógico do curso e planejamento das atividades (Tutor 57).

Diferentes dos tutores 15 e 57, os tutores 27 e 66 – que afirmam que o curso prepara parcialmente – e os tutores 04 e 08 – que concordam que o curso não prepara adequadamente –, criticam o curso de formação exatamente pelo fato de priorizarem conteúdos técnicos em detrimento das questões pedagógicas. Além disso, chamam atenção para o desnivelamento de conhecimento acerca da atividade do tutor, por parte dos que ministram a formação de tutores, além de não ser estabelecido um diálogo com os tutores que já estão em atividade e conhecem as demandas da prática, comprometendo o aprofundamento das discussões que contribuem efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

As pessoas que preparam e/ou ministram os cursos não têm ou têm pouco conhecimento da atividade prática do tutor. Portanto os cursos acabam sendo teóricos e distantes da realidade (Tutor 27).

Há instrução acerca da manipulação da plataforma, todavia não há uma discussão aprofundada acerca da dimensão do ensino a distancia (Tutor 66).

Curso sem o necessário feedback, apenas com informações impositivas, sem a opinião de quem está na linha de frente (tutores) do EAD (Tutor 04).

A preocupação central dos supostos cursos é apresentar as questões relativas à frequência dos tutores e não a metodologia do ensino EaD (Tutor 08).

Desconfia-se que a variação na tomada de posição dos tutores em relação ao curso esteja ancorada no entendimento das práticas de tutoria como uma atividade docente. Nas falas dos tutores 04, 08, 27 e 66 os indícios que sugerem esta hipótese estão mais evidentes do que nas falas dos tutores 15 e 57. Acrescenta-se um dado que pode fortalecer os indícios que embasam os diferentes posicionamentos: a formação inicial⁵⁰⁰. Os tutores que se posicionaram de forma mais crítica em relação ao curso possuem formação inicial em cursos de licenciatura, pressupondo um *habitus* profissional naturalmente vinculado à docência, enquanto os demais têm formação inicial em cursos de bacharelado e tecnológico, logo, constroem um *habitus* profissional naturalmente desvinculado da docência. Neste caso, as crenças que fundamentam a tomada de posição compartilhada são oriundas de uma dada relação social (DOISE, 2002).

Quanto ao início da docência, a maior parte dos tutores (73,1%) iniciou sua atividade no ensino presencial e lecionam em cursos de graduação (40,9%). Dentre os que iniciaram a docência no ensino a distância, a

⁵⁰⁰ Universidade Federal de Alagoas - Brasil

maioria (53,3%) nunca atuou no ensino presencial. A maioria tem acima de 02 (dois) anos de docência no ensino presencial.

Em relação ao ensino a distância, o tempo de experiência dos tutores está concentrado na faixa de 2 a 5 anos, sendo que 58,2% dos informantes têm experiência na tutoria a distância e 25,3% têm experiência na tutoria presencial. A concentração de tutores com 2 a 5 anos de experiência (tanto na tutoria a distância quanto presencial) possivelmente deve-se à implantação do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), instituído em 2006, que impulsionou a difusão da EaD no território nacional através de convênios firmados com instituições públicas de ensino superior. Essa hipótese é reforçada pelo fato de que a maioria dos informantes é oriunda de instituições públicas.

A maioria dos informantes (68,7%) informou que antes de iniciarem as suas atividades docentes na EaD já havia participado de algum curso *online* como estudante. Dentre os que não fizeram vivenciaram a experiência de ser estudante em cursos *online*, a maioria (61,9%) é licenciada, enquanto os demais (38,1%) são bacharéis.

Considerando as informações relativas à experiência docente e à formação inicial dos tutores, julga-se necessário contrapô-las àquelas relacionadas à experiência como estudante em cursos *online*. Isto porque, se o objeto de estudo desta pesquisa inscreve-se no campo da docência e, conseqüentemente, da didática, é premente trazer à baila reflexões acerca destas questões, que interferem na práxis dos profissionais da EaD, especialmente quando se trata de um grupo que tem sua formação inicial diversificada, proveniente de cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogos. Não se trata de polarizar o grupo em licenciados e não licenciados, mas de cuidar da construção de uma visão crítica que vá de encontro à precarização do trabalho docente, pelo entendimento da docência como “[...] uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo [...]” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17).

Tendo em vista as questões levantadas acima e lembrando que a maioria dos tutores atua em cursos de graduação, é adequado enfatizar que há certa omissão em relação à formação docente para o ensino superior, não havendo legislação específica sobre o assunto. Então, são reforçadas ideias de que o professor que leciona no ensino superior só precisa ter domínio do campo específico da sua área de conhecimento, sem grandes preocupações com a formação pedagógica. Assim, os conhecimentos pedagógicos seriam “aprendidos” na interação com os pares e de forma autodidata:

[...] há certo consenso que de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conteúdos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. [...]

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula [...]. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 36-37).

As autoras apontam questões concernentes à realidade do ensino presencial que são perfeitamente transferíveis para a EaD. A realidade vivenciada pelos tutores em muito se parece com a situação descrita acima, sendo mais grave nas instituições que não possibilitam o diálogo entre os tutores e os professores

conteudistas e formadores, criando duas categorias: os “não docentes” e os “docentes”. Apesar de professores e tutores desempenharem atividades docentes, aos últimos é negada tal condição a partir do momento em que lhe é confiada a tarefa de acompanhar os estudantes, sem interferir e participar do processo de planejamento, deixando-lhes – individual e solitariamente – encontrar formas para exercer a docência.

As falas dos tutores entrevistados também reflete a angústia de se perceberem limitados na realização de uma tarefa, precisando “encontrar espaços” para poder ser docente. Um dos tutores, que já teve oportunidade de trabalhar em cursos oferecidos através de programas diferentes de educação a distância, oferecido em instituições públicas brasileiras, e-Tec (cursos técnicos) e a UAB (cursos de graduação e pós-graduação), afirma que:

No caso do e-Tec Brasil, trabalhei como tutora e posteriormente como professora. Percebi que no e-Tec, a metodologia para a tutoria é apenas de uma pessoa que tem obrigação de te lembrar das datas de envio de trabalho e outras atividades... No entanto acredito que o tutor é mais que isso. Um orientador, e sim um docente, pois sua função na minha concepção é de facilitador do processo de aprendizagem (Tutor 01).

A fala acima corrobora o que tem sido discutido sobre a necessidade de reconhecimento das práticas de tutoria como uma atividade docente, fortalecendo a sua identidade e dando-lhe condições de trabalho, reduzindo em parte, o problema da precarização.

Por concluir

Diante dos resultados obtidos na pesquisa e as análises e reflexões sobre os mesmos, foi possível constatar a existência de situações em que os tutores conseguem exercer a docência de forma sistemática, enquanto outros “brigam” para conseguir oportunidades de participação nas decisões e nos encaminhamentos pedagógicos. Há também os que se conformam com as condições impostas e não demonstram ímpeto para confrontar a realidade em busca de mudanças.

Apesar das perspectivas diferenciadas, apresentadas pelos participantes da pesquisa, os indícios indicam que os tutores a distância estão empreendendo ações que fortalecem a sua prática como atividade docente; os tutores estão reivindicando ações institucionais que contribuam para sua formação pedagógica e para o reconhecimento das práticas de tutoria como uma atividade docente.

De modo geral, mesmo sabendo que as interpretações apresentadas aqui são provisórias e retratam a leitura realizada pela pesquisadora, num dado momento, enfatiza-se a necessidade de seguir com investigações acerca do objeto estudado.

Referências

- DOISE, Willem. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. In Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18 (1), 27-35. Retirado em Abril 18, 2013 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>.
- DOISE, Willem. & CLÉMENTCE, Alain.& LORENZI-CIOLDI, Fábio.& BOURDIEU, Pierre. (1992) Représentations sociales et analyses de données. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

- FLICK, Uwe. (2009) Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed.
- GARCIA, Maria. M. A. & ANADON, Simone. B. (2009) Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. Educação e Sociedade. 30 (106), 63-85. Retirado em Maio 07, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>.
- LAPA, Andrea & PRETTO, Nelson. De L. (2010) Educação a distância e precarização do trabalho docente. Em Aberto. 23 (84), 79-97. Retirado em Maio 07, 2013 de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1355>.
- MACHADO, Liliana. D. & MACHADO, Elian. (2004) C. O papel do tutor em ambientes online. Anais do 1º Congresso Internacional de Educação a Distância e 1º Encontro de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa. Retirado em Abril 18, 2013 de <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>.
- MIGUELÉZ, Miguel. M. (1995) Enfoques Metodológicos en las Ciencias Sociales. Anais do Seminário sobre Enfoques Metodológicos en las Ciencias Sociales. Retirado em Abril 8, 2013 de <http://prof.usb.ve/miguelm/enfoquesmet.html>.
- MINAYO, Maria Cecília S. (2010) O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec.
- MOORE, M. & KEARSLEY, G. (2010) Educação a distância: Uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning.
- NOVA, Cristiane. & ALVES, Lynn. (2003) Educação à Distância: Limites e Possibilidades. In Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade (pp. 5-27). São Paulo: Futura. Retirado em Maio 25, 2013 de lynn.pro.br/pdf/livro_ead.pdf.
- NUÑEZ, Isauro B. & RAMALHO, Betânia. L. (2005) A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. ECCOS, 7(1), 87-111. Retirado em Junho 18, 2013 de http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n1/eccosv7n1_2d07.pdf.
- OKADA, Alexandra. L. P. & SANTOS, Edmea. O. (2004) Comunicação Educativa no Ciberespaço: utilizando ferramentas gratuitas. Revista Diálogo Educacional, 4 (13), 161-174. Retirado em Junho 15, 2013 de <http://www.edumat.com.br/wp-content/uploads/2009/01/comunicacao-educativa-no-ciberespaco.pdf>.
- PIMENTA, Selma. G. & ANASTASIOU, Léa. das G. C. (2005) Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.
- SEOANE PARDO, Antonio. M. & GARCIA PEÑALVO, Francisco J. (2007) Las orígenes del tutor: Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos e-Learning. Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura em la Sociedad de la Información. Extraordinario, 8-30. Retirado em Maio 15, 2013 de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_seoane_garcia.pdf.
- SILVA, Jacqueline. M. L. & ALVES, L. (2005) Do quadro de giz as práticas de ensino online – Delineando novos papéis para professores e alunos. Programa de Formação Continuada de Gestores de

Educação Infantil e Fundamental – PROGED (UFBA). Retirado em Junho 15, 2013 de <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/biblioteca/lynnjacque.pdf>.

SILVA, Marco. (2012) Educação a distância (EAD) e educação on-line (EOL) nas reuniões do GT16 da ANPED (2000-2010). Revista Teias, 13(30), 93-116. Retirado em Junho 25, 2013 de <http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=1362&path%5B%5D=949>.

TARDIF, Maurice. (2010) Saberes docentes e formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (2009) O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes

VEIGA, Ilma Passos. A. (2008) Docência como atividade profissional. In VEIGA, I. P. A. & D'ÁVILA, C. M. (orgs.) Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas (pp. 13-22). Campinas, SP: Papirus.

Entre a crítica ao progresso e as contribuições da tecnologia na sociedade atual: uma discussão da relação entre TIC, Educação e o Trabalho Docente.

Rafael Alexandre Belo⁵⁰¹

Resumo

Este artigo busca problematizar as contribuições das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) para a educação, a partir do diálogo com duas posições que se polarizam: a crítica à ideia de progresso e o discurso que afirma as possibilidades educativas da tecnologia na sociedade contemporânea. A presente discussão considerou os perigos existentes nos posicionamentos extremistas, sejam eles na postura de recusa total da tecnologia para se pensar o processo de humanização das relações sociais, seja no posicionamento que supervaloriza tecnologia em detrimento do humano. O trabalho docente, tanto na educação a distância (EAD) como no ensino presencial, surge com a possibilidade de equilibrar tais posicionamentos, uma vez que o uso das TIC na educação demonstra ser um recurso potencializador do processo de ensino-aprendizagem, desde que seja utilizado de modo didático e pensado a partir de valores éticos. Para realizar o objetivo proposto pelo presente trabalho dialoga-se com: Walter Benjamin e sua crítica à cultura e à modernidade; Guy Debord e suas colocações acerca da sociedade do espetáculo; Paul Virilio e suas considerações sobre a ciência do espetáculo. Para fundamentar as contribuições tecnológicas para a educação e o trabalho docente, utilizou-se um documento produzido como material didático pelo Ministério da Educação do Brasil e Secretária da Educação à Distância, para o curso “Tecnologias da Informação: ensinando e aprendendo com as TIC”, além de uma breve análise das contribuições das TIC para formação de professores nos 15 anos de experiência da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com a EAD. O diálogo crítico com as fontes demonstrou os perigos existentes nos posicionamentos extremistas, sejam eles na postura de recusa total da tecnologia no processo humanização da sociedade, seja no posicionamento de supervalorização da tecnologia nas relações sociais. A relação entre as TIC e a educação no trabalho docente, por sua vez, necessita ser pensada levando em considerações os objetivos do processo ensino-aprendizagem, que por sua vez devem estar eticamente embasados. Desse modo, tal qual demonstram as ações da UFAL na EAD, as TIC não devem se limitar a serem meios de transmissão de informação, e sim tornarem-se importantes instrumentos de intermediação na construção do conhecimento e na potencialização do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação; TIC (Tecnologia da Informação e da Comunicação); Trabalho Docente; Sociedade da Informação; Progresso.

Considerações iniciais

Vive-se em um tempo onde a sociedade não pode mais ser descrita sem levar em conta as atuais tecnologias de informação e comunicação (TIC). As recentes tecnologias caracterizam uma verdadeira

⁵⁰¹ A SEED, criada em 1996, foi extinta em 2011 e seus programas e ações passaram a ser vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

revolução, não apenas no modo das pessoas terem acesso e compartilharem informação, mas na maneira de se relacionarem e agirem em um mundo que se virtualiza cada vez mais. Alguns termos, como Sociedade da Informação, surgiram para caracterizar este tempo de intenso envolvimento com as tecnologias informacionais.

A educação, por sua vez, é tão influenciada por esta revolução tecnológica que as estratégias educacionais, da atualidade, dificilmente se desvinculam do uso dos recursos tecnológicos, seja no seu planejamento ou na sua execução. A tecnologia, no entanto, precisa ser considerada não apenas como possibilidade de implementação didática, mas principalmente como elemento importante na constituição da subjetividade dos alunos. A educação se dá em uma sociedade marcada pela tecnologia, onde os sujeitos constituem-se em espaços também informatizados. A escola e os docentes logo precisam estar preparados para lidar e dialogar com estes sujeitos.

Ao mesmo tempo em que se observa grande receptividade por novidades tecnológicas e que se permite que elas penetrem na vida cotidiana, há discursos que se opõe às vantagens anunciadas pelo desenvolvimento tecnológico, por serem características de um progresso que não está necessariamente ligado a uma humanização das relações sociais e a valores éticos.

Partindo da compreensão de que é necessário conceber criticamente as novidades tecnológicas e de que a educação esta inevitavelmente implicada nesse processo, busca-se, neste trabalho, problematizar as contribuições das TIC para a educação, a partir do diálogo com duas posições que se polarizam: a crítica a ideia de progresso e o discurso que afirma as possibilidades educativas da tecnologia na sociedade da informação.

A crítica a ideia de progresso será embasa em Walter Benjamin (1994), Guy Debord (1997) e Paul Virilio (2010). Pertencente à escola de Frankfurt, Benjamin elabora, no início do século XX, uma crítica à cultura e à modernidade, ao lado de pensadores como Adorno, Horkheimer e Marcuse. Criador e líder da Internacional Situacionista, um movimento artístico, político e poético que influenciou o imaginário político da juventude europeia nos anos 1960, Debord cria o termo sociedade do espetáculo. Termo atual, que faz referência ao modo alienante do funcionamento da sociedade. Para este pensador, “o espetáculo é a principal produção da sociedade atual” (Debord, 1997, p. 17, §15). Com o espetáculo, também favorecido pelas tecnologias de informação e comunicação disponíveis, o ser humano se tornaria cada vez mais alienado de suas potencialidades humanas. Paul Virilio (2010) acusa que uma das consequências do progresso, pelo qual tem passado a sociedade, é uma crescente virtualização, que afasta as pessoas uma das outras e de si mesmas. Com base na concepção de Debord de sociedade do espetáculo, Virilio cria o termo ciência do espetáculo que, segundo ele, caracteriza a ilusão produzida pelo progresso técnico-científico.

Como base para se discutir as possibilidades criadas pela tecnologia para o desenvolvimento humano e social, principalmente no que se refere à educação, utilizou-se um documento produzido, em 2008, como material didático pelo Ministério da Educação do Brasil e Secretária da Educação à Distância, para o curso ‘Tecnologias da Informação: ensinando e aprendendo com as TIC’.

O texto foi estruturado de forma que no item primeiro caracteriza-se a sociedade da informação. No item segundo é apresentado os principais argumentos das críticas ao progresso e à sociedade marcada pelo crescente desenvolvimento tecnológico. As possibilidades abertas pela relação entre as TIC e a Educação são apresentadas no terceiro item. No quarto e último item do trabalho procura-se fazer uma discussão que

pondere os discursos que criticam a ideia de progresso e os que afirmam as possibilidades educativas da tecnologia na sociedade da informação.

1 A sociedade da informação

Numa sociedade marcada profundamente pelas novas tecnologias de informação e comunicação, o termo *Sociedade da Informação* ganhou grande relevância. A vida das pessoas passou a ser penetrada por estas tecnologias. A forma de ver, sentir e viver o mundo sofreu um profundo impacto desses recursos, de modo que podemos dizer que estamos em um novo tempo de nossa civilização.

A medida da escala espacial, por exemplo, a noção do que é longe e próximo deixam de existir em níveis virtuais. De acordo Silva (2008) a medida espacial faz-se pelo envolvimento das pessoas em articulações de motivações comuns.

Castells (1999) apresenta cinco aspectos que em conjunto determinam a base material da sociedade da informação. A primeira diferencia esta revolução informacional de outras revoluções tecnológicas anteriores. Nestes termos pode-se dizer que a matéria prima é a informação. “São tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores” (Castells, 1999, p. 78). A penetrabilidade, em nível individual e coletivo, as novas tecnologias no cotidiano humano, a ponto de moldar a existência é o segundo aspecto. Qualquer sistema de relações intermediado por essas tecnologias caracteriza-se pela lógica de redes, e este é o terceiro aspecto. Há uma explosão da Internet a partir de 1995, um poder de articulação em rede entre pessoas que antes só se articulavam como receptores ante os meios de comunicação por difusão (broadcasting systems) como jornais, rádio e TV (Pretto; Pinto, 2006). A flexibilidade desses sistemas de rede, é o quarto aspecto. “Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes” (Castells, 1999, p. 78). A quinta característica que determina a base material da sociedade da informação é “a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, no qual trajetórias tecnológicas antigas ficam literalmente impossíveis de se distinguir em separado” (Castells, 1999, p. 79).

O que se percebe é que há uma mudança cultural. Uma mudança na forma como se constitui a vida cotidiana. O conceito de cultura apresentado pelo grupo liderado por Debord, no primeiro número da revista *Internationale Situationniste*:

Reflexo e prefiguração, em cada momento histórico, das possibilidades de organização da vida cotidiana; complexo da estética, dos sentimentos e dos costumes, pelo qual uma coletividade reage sobre a vida que lhe é objetivamente dada por sua economia (IS, nº1, p. 13, 1958 apud Belloni, 2003, p. 128).

De fato diante da transformação cultural que se presencia, as novas TIC transformam o ser humano antigos em criaturas “intimamente” novas. Criaturas que falam uma linguagem nova, intermediada pela tecnologia. Por outro lado, corremos também um risco. O risco da técnica, valorizada distorcidamente, empobrecer nossa dimensão mais humana. De modo geral este tipo de posição caracteriza-se como uma crítica a ideia de progresso.

2 Críticas a idéia de progresso

2.1 Walter Benjamin: crítica à cultura moderna

Há autores, como Walter Benjamin, que identificam o empobrecimento da dimensão humana pela ação da técnica com um acontecimento anterior à revolução tecnológica da sociedade da informação, já no final do século XIX e início do XX. De acordo com Benjamin (1994a), com o desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao ser humano, surgiu uma nova forma de miséria do humano.

Para Benjamin (1994a), o progresso que trouxe a modernidade caracteriza-se por sua barbárie. Para o autor, a barbárie típica da modernidade nos deixa pobres em experiências comunicáveis. Segundo Gagnebin (1994), ao longo de sua obra, Benjamin distingue duas concepções de experiência. Uma derivada da palavra alemã “Erfahrung”, que se refere a um sentido coletivo, de uma dimensão compartilhada, a experiência bruta. A segunda deriva da palavra alemã “Erlebnis”, que se opõe à primeira e significa vivência, experiência vivida, característica do sujeito solitário. De acordo com Gagnebin (1994), Benjamin identifica no mundo capitalista moderno um enfraquecimento da “Erfahrung” em detrimento da “Erlebnis”, experiência vivida. O individualismo, típico da modernidade, afastaria as pessoas das experiências coletivas e comunicáveis, tonando-as mais pobres.

Um sinal do enfraquecimento da “Erfahrung”, segundo Benjamin (1994b), é o progressivo desaparecimento da figura do narrador. Aquele que, entre os sábios e mestres, recorre ao acervo de uma vida que vai além da sua experiência individual. Para Benjamin (1994b) no mundo moderno quase nada do que acontece está a serviço da narrativa que se fundamenta na sabedoria que é tecida na substância viva da existência, e quase tudo está a serviço da informação. De acordo com o autor “se a arte de narrar é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (Benjamin, 1994b, p. 203).

Os fatos difundidos pela informação já vêm acompanhados de explicação, além de só terem valor no momento em que são novos. Uma concepção mais ampla de conhecimento, de uma sabedoria que acessa uma experiência coletiva, perde espaço para a velocidade com que se vincula a informação.

Em Benjamin, a crítica à ideia de progresso e à cultura que é produzida a partir dela com o empobrecimento da experiência humana é, também, uma recusa à fatalidade, pois a lógica do mito do progresso só pode ser uma: se tudo progride, nada temos a fazer. A recusa ao mito do progresso é uma recusa à crença na fatalidade, uma oposição a uma época de decadência. “A superação dos conceitos de “progresso” e de “época de decadência” são apenas dois lados de uma mesma coisa” (Benjamin, 2007, p. 503 – N 2,5).

2.2 Guy Debord: a sociedade do espetáculo

Para Debord (1997, p. 13, §1) “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se afastou numa representação”.

Debord, aos 26 anos (1967) escreve A sociedade do espetáculo, na qual prenuncia o século XXI, povoado de máquinas “inteligentes” que nos perturbam (Belloni, 2003).

Sua teoria revolucionária começa por uma crítica das condições de existência inerentes ao capitalismo superdesenvolvido: a pseudo-abundância da mercadoria e a redução da vida ao espetáculo, o urbanismo

repressivo e a ideologia – entendida, como sempre, a serviço dos especialistas em dominação (Belloni, 2003, p. 124-125).

Questionava-se se os meios técnicos, frutos do progresso, serviriam para aprofundar a exploração e criar novas formas de alienação (Belloni, 2003). Para Debord (1997, p. 24, §3) “espetáculo na sociedade corresponde a uma fabricação concreta da alienação”.

Sendo o espetáculo a principal produção da sociedade atual, as pessoas recebem um impacto em sua forma de se relacionar com o mundo. Inclusive a relação social entre as pessoas passa a ser mediada por imagens, refletindo na verdade a separatividade entre elas.

O homem separado de seu produto produz, cada vez mais e com mais força, todos os detalhes de seu mundo. Assim, vê-se cada vez mais separado de seu mundo. Quanto mais sua vida se torna seu produto, tanto mais ele se separa da vida (Debord, 1997, p. 25, §33).

A preocupação com os perigos e benesses trazidos por tecnologias novas e de poder desconhecido se revela ainda maior quando se relaciona com a cultura e a arte e, por consequência, com a política. Sobretudo, porque temos como ferramentas mais importantes do espetáculo as tecnologias de informação e comunicação (Belloni, 2003).

2.3 Paul Virilio: crítica ao progresso e a ciência do espetáculo

Para Virilio (2010), quando, no século XX, se falava de “sociedade do espetáculo”, de “alienação das massas”, no fundo, tratava-se, principalmente de “ciência-espetáculo”. Em um artigo com publicação on-line no Le Monde ele usa o termo ciência-espetáculo para se referir à ilusão do progresso técnico-científico.

De acordo com Virilio (2010) a ciência-espetáculo criou “simuladores de proximidade”, assim como existem simuladores de tiro, de vôo ou de direção. Como meio para evitar a crescente virtualização que se instalou com o progresso e a globalização Virilio recomenda o cultivo das artes do corpo.

Não há globalização sem virtualização. O teatro e a dança têm necessidade de apresentar o corpo. Então são as artes do corpo por excelência. É preciso preservá-las, se as deixarmos desaparecer na virtualização, se não preservarmos os corpos de atores e dançarinos, provaremos que as novas tecnologias são exterminadoras dos corpos não apenas através do desemprego, da miséria, mas também da referência à corporalidade, isto é, à própria teatralidade (Virilio, 2010).

Para o autor, a humanidade quer acreditar nas promessas da tecnologia, mas quando esta se manifesta, a impostura do imediato e a ilusão de proximidade privam o homem de se conhecer a si próprio e aos outros. “Uma elaboração técnica de falsa proximidade”. A era da informática, segundo Virilio (2010) é algo perigoso por levar as pessoas à noção de perda da realidade, por quebrar distâncias, territorialidades e proporcionar uma quantidade absurda de informações.

3 A relação entre as TIC e a Educação

Escola, sendo um dos espaços de formação social, precisa manter-se atualizada em relação às novas tecnologias de informação e comunicação que passam a fazer parte do cotidiano das pessoas, sobretudo

em um tempo caracterizado como sendo o da sociedade da informação. A relação entre escola e tecnologia precisa está sendo sempre repensada, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Prado (2008) observa que o ensino organizado de forma fragmentada, que privilegia a memorização de definições e fatos, bem como as soluções padronizadas, não atende às exigências sociais na era da informação. A internet, por exemplo, pode tanto ser usada como mídia de transmissão de informação, como matéria-prima de construção. Para Zuffo e Blikstein (2008) alguns elementos dizem mais respeito à internet como mídia de transmissão de informações do que como matéria-prima de construção:

[...] a possibilidade de milhões de pessoas terem acesso a uma página web, o suposto baixo custo, a falta de privacidade, o rastreamento das atividades dos usuários, o enorme tempo que gastamos tecendo em vez de falar, a padronização, muitos dos softwares de inteligência artificial (agentes) que ao tentar ser inteligentes, mais aborrecem e limitam do que ajudam (Zuffo; Blikstein, 2008, p. 57).

A internet encarada como matéria-prima de construção muda a perspectiva das atividades que são propostas:

Assim, em vez de entrar em um ambiente pré-construído, que os próprios alunos construam seus ambientes. Em vez de confiar a um grupo centralizado a produção de material didático, que os próprios alunos, de forma descentralizada, produzam documentação para ajudar outros alunos. Em vez de criar proibições, estimular as possibilidades e a responsabilidade cidadã de cada aprendiz. Em vez de testes de múltipla escolha, propor formas alternativas de avaliação qualitativa de projetos, e não de pedaços desconexos de informação. No lugar de massificar o que já existe, inaugurar um novo mundo de aprendizado onde a personalização não seja um mero narcisismo consumista, mas possibilidade de expressão e colaboração (Zuffo; Blikstein, 2008, p. 57).

Para Silva (2008, p.194) o grande desafio refere-se à mudança de estratégia do processo de ensino aprendizagem, onde se necessita

transformar o modelo escolar que privilegia a lógica da instrução e da transmissão da informação para um modelo cujo funcionamento se baseia na construção colaborativa de saberes e na abertura aos contextos sociais e culturais.

O posicionamento de Silva (2008) é que a presença da tecnologia na escola, sendo um elemento da cultura bastante expressivo, precisa ser compreendida em virtude das contribuições possíveis no processo de ensino e aprendizagem. Silva (2008) apresenta algumas condições que devem orientar as estratégias para a integração das TIC na escola:

Devem aparecer integradas no contexto do projeto curricular; o uso pedagógico exige uma convergência de pontos de vista entre o conhecimento pedagógico disponível e o pensamento do professor; devem inserir-se numa política de renovação pedagógica da escola (Silva, 2008, p.204).

Um símbolo dessa renovação é a expansão da educação a distância (EAD). Foram as novas TIC que permitiram a expansão da EAD, dando-lhe condição para uma maior democratização no acesso à informação e produção do conhecimento. A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por exemplo, completa, no ano de 2013, 15 anos de desenvolvimento de ações relacionadas à EAD. Tendo sido, no ano de 2002, a primeira instituição de ensino superior do nordeste do Brasil credenciada pelo MEC para ofertar cursos de graduação a distância.

Um marco importante no desenvolvimento da EAD na UFAL foi a atuação, a partir de 2006, do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) em Alagoas, viabilizando a expansão da oferta de cursos e programas de educação superior. A partir da UAB, tem sido ofertados 9 (nove) diferentes cursos de graduação na UFAL na modalidade a distância, sendo que 6 (seis) são Licenciatura. Atualmente, a UFAL conta com 10 (dez) Polos de Apoio Presencial distribuídos na capital e interior do Estado de Alagoas.

No entanto, uma das ações historicamente mais importantes da UFAL na EAD foi sua participação no Curso de Extensão a Distância TV na Escola e os Desafios de Hoje. O curso foi criado no ano de 2000 a partir de um modelo de gestão, baseado na integração e construção de parceria entre a SEED/MEC (Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação do Brasil)⁵⁰², a UniRede (Associação Universidade em Rede) e as Coordenações Estaduais das Secretarias de Educação. O objetivo do curso foi capacitar professores do ensino público fundamental e médio para o uso da TV e do vídeo no cotidiano escolar. Partiu-se do princípio de que não se trata apenas do uso das TIC na Educação, e sim do seu uso crítico integrado em uma proposta pedagógica. Assim, o material tecnológico disponibilizado pela SEED para as escolas públicas no programa TV Escola, em todo o país, carecia de profissionais capacitados e instigados para o uso educativo da tecnologia. Neste sentido Gomes (2008) concebe como propósito do curso

[...] melhorar o desempenho dos professores em sua prática pedagógica por meio do acervo da TV Escola e levar o professor a refletir e discutir sobre a inserção das TIC no projeto político-pedagógico, principalmente as de linguagens audiovisuais [...] (Gomes, 2008, p. 150).

A UFAL ficou responsável pelo curso em Alagoas a partir de sua 2ª edição. Do ano de 2002 a 2005, da 2ª a 5ª edição, houve 2.144 (dois mil cento e quarenta e quatro) professores concluintes, tendo sua proposta sido semeado em grande parte das escolas públicas alagoanas.

4 Entre a crítica ao progresso e a evolução tecnológica

A evolução tecnológica avançou tanto que qualquer posição que não a considere para pensar a sociedade ou a educação corre o risco tornar-se um discurso descolado da realidade. Paulo Freire (1996, p.32), educador de características humanistas e até revolucionária procura equilibrar os extremos em relação ao modo ver a tecnologia: “nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela [...]”.

Freire defende que ela deve ser vista com curiosidade, uma curiosidade de raiz epistemológica, que ajuda a pensar a tecnologia de forma crítica.

Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismo” de correntes do ou produzidos por certos excessos de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência (Freire, 1996, p.32).

Os argumentos apresentados anteriormente como uma crítica a idéia de progresso também devem ser analisadas criticamente. Ao mesmo tempo que não se pode, pelo fascínio tecnológico, ignorar as contribuições desses posicionamentos para se pensar a sociedade e a educação.

⁵⁰² Dados referentes à radiografia tirada em 2005.

A crítica de Benjamin (1994b) ao predomínio da informação sobre os conhecimentos que afirmam uma experiência coletiva é coerente e nada impede que a partir daí pensemos na escola atividades que podem ser articuladas com o uso das TIC. Realmente a sociedade moderna incentiva o individualismo, exerce uma ação bárbara em relação a qualquer memória que não privilegie diretamente os autores da história oficial. Diante desta constatação poderíamos, por exemplo, pensar atividades que incentivassem os alunos a colherem narrativas sobre a história do bairro entre os moradores mais antigos, e que parti daí incentivassem que os dados fossem organizados em um blog criado pelos alunos.

Debord (2007), alerta sobre os perigos da alienação na “sociedade do espetáculo”. Importante perceber que as TIC contribuem de modo decisivo com este processo de alienação. Mas, ao mesmo tempo, podem ser usadas com outros fins, que privilegiem valores éticos, emancipatórios e democráticos.

Assim como Debord (2007), Virilio (2010) alerta para as conseqüências que o progresso trouxe para as relações sociais. Relação alienadas, virtualizadas, que, intermediadas pela tecnologia, podem trazer uma desconexão do indivíduo com a realidade, por alimentar uma separatividade em relação ao outro e em relação si mesmo, na dimensão de sua corporeidade. Mas esta consequência é uma possibilidade, e não uma regra. Uma vez que, dependendo de como se usa a tecnologia de comunicação, esta poderá facilitar relações mais autênticas, além de ser um importante meio de articulação política, ou poderá afastar os parceiros dessa comunicação, mergulhando-os numa rescente virtualização da relação. Por outro lado deve-se considerar, inclusive, que as relações intermediadas pela tecnologia não são as únicas possíveis no mundo contemporâneo. Outras formas de relação, aquelas presenciais, que caracterizam um encontro integral, no sentido corpóreo e espiritual, são não somente possíveis como necessários para a saúde mental do ser humano. E é evidente que ambas são formas possíveis e válidas de interação humana, e que uma forma não exclui necessariamente a outra.

Parece que o modo de encarar as TIC é que se torna decisivo. Existem pensadores que, contrapondo-se ao posicionamento de Virilio, argumentam que as tecnologias tornaram-se uma matriz comunicacional de proximidade. Michel Maffesoli (1990 apud Silva 2008, p.202)

(...) observa que as novas tecnologias geram uma matriz comunicacional de proximidade, o sentido de pertença, o desejo de estar - juntos na partilha de motivações e interesses comuns. Através das múltiplas mediações, retornamos ao tempo das tribos, não como as de outrora baseadas no território físico, mas tribos do conhecimento, do afetivo e do social, às quais os indivíduos se agregam voluntariamente para partilhar necessidades, desejos e interesses da mais variada ordem.

Em relação ao uso das TIC na Educação as ponderações feitas até agora apontam para a necessidade de conscientizar do potencial e dos limites desses recursos. Para o exercício desse posicionamento é necessário o investimento na capacitação dos professores, no que se refere às estratégias educativas possibilidades no uso das TICS na Educação.

5 Formação docente nos 15 anos de experiencia da UFAL com a EAD

Tomando para como análise a história da EAD na UFAL, pode-se dizer que ênfase desses 15 anos de experiência está exatamente na formação de professores. A iniciativa pioneira foi a oferta do curso de Pedagogia a distância, no ano de 1998, em parceria com as secretarias municipais de educação, viabilizado

pelo PROMUAL (Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos). A proposta deste curso respondeu a um problema sócio-educacional. Como observa Mercado (2007), com base no Senso do Professor realizado em 1997, em Alagoas menos de 10% dos professores da rede pública possuíam graduação, tendo a maioria formação em nível médio.

Dando continuidade a uma breve síntese da contribuição da UFAL para a formação docente na modalidade EAD, destacamos a oferta do curso de Exensão TV na Escola e os Desafios Hoje (citado anteriormente no item 3), entre os anos de 2000 e 2005.

Em 2005 foram ofertado mais três cursos de licenciatura a distância: Física, Química e Matemática, através da UniRede. As primeiras experiências com EAD na área das ciências exatas não se deram sem dificuldades, foi preciso um contínuo aprimoramento, capaz de revelar as especificidades pedagógicas de cada curso. Um ponto fundamental para o sucesso de qualquer curso da EAD é o desenvolvimento de uma tutoria adequada aos objetivos pedagógicos que se pretende atingir. De acordo com Vidal (2010) o maior desafio nesta experiência de oferta de cursos na área das ciências exatas foi a preparação do material didático, fazendo com que este atendesse as características dos alunos do estado de Alagoas.

[...] embora a proposta inicial fosse a utilização de materiais oriundos da Inglaterra, da Openn de Londres. Mas a UFAL, junto com a UFPE, reivindicou ao MEC a produção de seu próprio material, uma vez que há, também, as discussões regionais e locais que não podem estar fora da formação de um professor (Vidal, 2010, p.39).

Acrescenta-se, nesta discussão, que não existe um modelo único de tutoria a ser adotado, uma vez que este depende do contexto e de cada Instituição (Vasconcelos & Mercado, 2007). No caso da tutoria do curso de Matemática, ela se concretizou de modo a priorizar também a tutoria presencial realizada no polo, através de um atendimento uma vez por semana para cada aluno durante as 15 aulas distribuídas ao longo do semestre, cabendo ao tutor a

[...] ação de acompanhar as atividades efetivadas pelos alunos, motivá-los, orientá-los e proporcioná-los as condições necessárias para uma aprendizagem autônoma envolvendo a interação pedagógica na qual o aluno e o tutor tem um papel relevante na construção dos saberes matemáticos na relação de interatividade" (VasconcelosS & Mercado, 2007, p. 15-16).

A partir do ano de 2006, o principal fator de expansão da EAD, não apenas em Alagoas, mas em todo território nacional, foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. A UAB surge em um momento onde a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem da EAD já está formalmente vinculada à utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação, através do decreto do Decreto nº 5.622, de dezembro de 2005.

Foi justamente em razão da sua larga experiência na EAD, que a UFAL, a convite da SEED/MEC, ficou responsável, juntamente com a UFC (Universidade Federal do Ceará) e a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), pela organização, planejamento e oferta do Programa de Capacitação em EAD para o sistema Universidade Aberta do Brasil - região nordeste (SEED/MEC, 2006). A UFAL ficou responsável pela capacitação de 180 professores oriundo de oito diferentes instituições, que ministrariam cursos no Sistema UAB.

O Sistema UAB é um programa do Governo Federal que se concretizou como política social da EAD no Brasil. Sua criação visou à criação de um amplo sistema nacional de educação superior a distância,

expandindo, desse modo, o acesso à educação superior pública. Com este investimento o Governo espera que o Sistema UAB possa contribuir para o cumprimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi aprovado em abril de 2007, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e que visa à melhoria dos indicadores educacionais do país, atuando em todas as etapas da educação em um prazo de quinze anos. Pretende-se, mais precisamente, que o Sistema UAB possa capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formar novos docentes, além de proporcionar formação continuada (Brasil, 2007).

Faz parte dos objetivos do Governo aumentar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) deixando-o no nível dos países desenvolvidos:

O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8⁵⁰³, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021. O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada (Brasil, 2007, p.22).

Para alcançar este nível de desenvolvimento, é preciso que se invista na formação dos professores em todo o território nacional, inclusive no interior dos estados da federação. Por isso a UAB prioriza a interiorização da oferta de cursos, principalmente os de licenciatura.

No ano de 2010, a UFAL aderiu à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, assumindo a meta de formar 45 mil professores. Dois anos depois, em 2012, foi criado um Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cuja finalidade é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. Participam do comitê, além de membros da UFAL e da UAB, representantes da Secretaria Estadual de Educação, do Conselho Estadual de Educação e do Sindicato dos Trabalhadores. Espera-se, com isso, garantir um melhor funcionamento das estratégias da UAB em Alagoas.

A expansão da oferta de cursos através do Sistema UAB/UFAL criou a necessidade da criação de um órgão de apoio acadêmico para coordenar as ações da EAD da universidade. Criou-se então em 2007 a CIED (Coordenadoria Institucional de Ensino a Distância). Segundo Mercado (2007, p.259) a CIED “tem a missão de coordenar os planos e ações de EAD na UFAL, apoiando as iniciativas das Unidades Acadêmicas mediante suporte acadêmico e operacional”. Uma das principais ações da CIED, de acordo com Mercado (2007), é acompanhar o processo de formação de professores para uso da TIC e oferecer suporte tecnológico e didático na produção de material didático para EAD.

Do ponto de vista do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) utilizado, consolidou-se nas diversas ações da EAD na UFAL o uso do Moodle. Além de possuir mecanismos de comunicação síncrona, que permite a interação em tempo real, e assíncrona, que possibilita que o aluno imprima seu ritmo de aprendizado, este AVA permite a autonomia didática do professor. O Moodle, cuja palavra teve origem no acrônimo Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, foi criado por Martin Dougiamas. Por ser gratuito, é um ambiente utilizado por várias instituições do mundo, tendo por isso grande quantidade de usuários que contribuem para correção de erros e desenvolvimento de novas ferramentas (Oliveira, 2009). Na UFAL tem

⁵⁰³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

sido amplamente utilizado, e tem contribuído de modo significativo para o sucesso das diversas ações da EAD.

Considerações Finais

A presente discussão buscou considerar os perigos existentes nos posicionamentos extremistas, sejam eles na postura de recusa total da tecnologia para se pensar o processo de humanização das relações sociais, seja no posicionamento que supervaloriza tecnologia em detrimento do humano.

A questão que dá equilíbrio a esta discussão, no contexto da sociedade da informação, não se refere ao uso ou não da tecnologia, e sim à qualidade do uso que se faz. Freire (2006) também se posiciona no sentido de que o progresso científico e tecnológico deve servir aos interesses humanos e compreende que existem questões que são não de ordem tecnológica e sim política.

O problema me parece muito claro. Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro (Freire, 1996, p.130-131).

Ao trazer esta perspectiva para reflexão sobre educação, reconhece-se o trabalho docente como um caminho importante para que as TIC tornem-se recursos potencializadores do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que forem utilizadas de modo didático e pensadas a partir de valores éticos. Tal qual demonstra a experiência da UFAL na EAD, as TIC não devem se limitar a serem meios de transmissão de informação, e sim tornarem-se importantes instrumentos de intermediação na construção do conhecimento e na potencialização do trabalho docente.

Referências

- Belloni, Maria Luiza (2003). A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. *Revista Brasileira de Educação*, (22), 121-136.
- Benjamin, Walter (1994a). Experiência e pobreza. In Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 114-119). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, Walter (1994b). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, Walter (2007). N – Teoria do conhecimento, teoria do progresso. In Benjamin, Walter. *Passagens* (pp. 499 – 530). Belo Horizonte: EditoraUFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

- Brasil (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação. Retirado em Agosto 03, 2012 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.
- Castells, Manuel (1999). A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra.
- Debord, Guy (1997). A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Freire, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Gagnebin, Jeanne Marie (1994). Prefácio. Walter Benjamin ou a história aberta. In Benjamin, Walter. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura (pp. 7-19). São Paulo: Brasiliense.
- Gomes, Maria Amábia Viana (2008). Reflexos da formação continuada do curso TV na escola e os desafios de hoje nas práticas pedagógicas dos professores cursistas. In Mercado, Luis Paulo Leopoldo (Org.). Prática de formação de professores na educação a distância (pp.149-181). Maceió: EDUFAL.
- Mercado, Luis Paulo Leopoldo (2007). Institucionalização da educação a distância na universidade pública: o caso da UFAL. In Mercado, Luis Paulo Leopoldo. (Org.) Percursos na formação de professores com tecnologia da informação e comunicação na educação (pp.245-261). Maceió: EDUFAL.
- Oliveira, Carloney Alves de (2009). Utilização do Moodle no curso de licenciatura em física a distância da UAB/UFAL. 133 f. Dissertação de Mestrado em Educação, UFAL, Maceió, Brasil.
- Prado, Maria Elisabette Brisola (2008). Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In Salgado, Maria Umbelina Caiafa; Amaral, Ana Lúcia (Orgs.). Tecnologias da educação: Ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do cursista (pp.165-169). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância.
- Pretto, Nelson; Pinto, Cláudio da Costa (2006). Tecnologias e novas educações. Revista Brasileira de Educação, 11(31), 19-30.
- SEED/MEC (2006). Programa de Capacitação em EAD para o sistema Universidade Aberta do Brasil. Região Nordeste. Brasília: SEED/MEC.
- Silva, Bento Duarte da (2008). A tecnologia é uma estratégia. In Salgado, Maria Umbelina Caiafa; Amaral, Ana Lúcia (Orgs.). Tecnologias da educação: Ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do cursista (pp.193-210). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância.
- Vasconcelos, Cheila Francett Bezerra Silva de; Mercado, Luis Paulo Leopoldo (2007). Tutoria a distância no ensino de Matemática. XIII Congresso Internacional de Educação a Distancia. Retirado em Novembro 30, 2012 de <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007111703PM.pdf>.
- Vidal, Odalea Feitosa (2010). O papel do tutor presencial: o caso do curso de licenciatura em Física, Química e Matemática da UFAL/N, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação, UFAL, Maceió, Brasil.

- Virilio, Paul (2010). O progresso da ciência-espetáculo. Le Monde. Diplomatique. Brasil. Paris, (33), Abril 29.
Retirado em Abril 29, 2010 de <http://diplomatie.uol.com.br>.
- Zuffo, Marcelo Knörich; Blikstein, Paulo (2008). As sereias do ensino eletrônico. In Salgado, Maria Umbelina Caiafa; Amaral, Ana Lúcia. (Orgs.). Tecnologias da educação: Ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do cursista (pp.44-59). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância.

Educação a Distância e seu impacto sobre a Educação Superior: A Tutoria do Consórcio CEDERJ do Rio de Janeiro

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, José Mauro G. Nunes, Lázaro Santos⁵⁰⁴

Resumo

A Educação a Distância (EAD) destaca-se no contexto educacional atual. A pesquisa que deu origem a este artigo debruçou-se sobre uma questão crucial para quem atua na Educação com mediação de tecnologias de informação e comunicação (TIC): a tutoria. Teve como foco essa modalidade de docência no Curso de Pedagogia oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no âmbito do consórcio formado com as demais universidades públicas do Estado. O Consórcio foi criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro. Procuramos conhecer as dificuldades encontradas e as competências necessárias para o exercício da tutoria através de entrevistas com vinte e cinco tutores que atuam no Curso. Entre as perguntas feitas, uma contemplava as dificuldades encontradas por eles e outra, as competências necessárias a um bom tutor. Entre as dificuldades apontadas pontificaram a utilização dos recursos didáticos / midiáticos na prática docente, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e as dúvidas quanto às opções metodológicas mais apropriadas. O fato de ter sido apontada a necessidade de uma Didática para cursos não presenciais nos levou ao estudo dos processos que ocorrem nas práticas pedagógicas virtuais, objetivando aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Verificamos que muitos professores tutores que estão à frente do cenário da Educação a Distância não tiveram na própria formação experiências em tal modalidade. O fato dos alunos terem vindo, assim como o professor, de uma cultura de ensino presencial, constitui-se em uma dificuldade a mais para o processo, seja na aceitação da intervenção do “tutor”, seja no gerenciamento de seus estudos, de seu tempo ou em outras particularidades para as quais não tiveram uma vivência anterior. Quando os professores se veem trabalhando nesse ambiente, configura-se um campo de novas descobertas e desafios, mas com o enfrentamento de algumas dificuldades. Os tutores entrevistados destacaram o desenvolvimento de competências como forma de superar estas dificuldades. Portanto, é na tensão entre as dificuldades e as competências dos tutores que acontece o surgimento do novo fazer pedagógico necessário à Educação a Distância. A EAD é uma modalidade de ensino que envolve fatores que transcendem a relação triangular docente-conhecimento-discente, mas por se tratar de Educação essa tríade continua sendo fundamental e requer o aprofundamento das pesquisas para além da caracterização da ação tutorial, mas chegando à releitura de teorias já consagradas e que focalizam os processos de ensino e de aprendizagem. No momento em que damos voz a esses sujeitos para que reflitam sobre a própria prática, através das entrevistas, examinando quais são as dificuldades que enfrentam e as competências que acreditam serem necessárias para superar esses problemas, possibilitamos que esses profissionais estabeleçam uma avaliação da própria atuação e ajudem a melhor encaminhar os processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras chave: Educação a Distância; Tecnologias de informação e comunicação; Docência; Educação Superior.

⁵⁰⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Introdução: conceito e bases da Educação a Distância.

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino que envolve fatores que transcendem a relação triangular *docente-conhecimento-discente*. Apresentamos, ao iniciar este artigo, dois conhecidos conceitos desta modalidade de Educação. O primeiro foi enunciado por Malcom Tight (1991) em obra que trata principalmente da aplicação da EAD ao Ensino Superior.

O autor apresenta a Educação a Distância como um conjunto organizado de formas de aprendizagem em que há separação física entre os que aprendem e os que organizam as situações de aprendizagem. Podem coexistir formas presenciais e a distância, mas as primeiras suplementam ou reforçam a interação estabelecida à distância. Neste conceito, além da ênfase à aprendizagem mediada, encontramos a referência ao termo interação, importante para a nossa abordagem.

É de Michael G. Moore, conhecido pelo seu conceito de “distância transacional”, o segundo conceito. Afirma o autor: “Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem”. (MOORE, 1983, p. 137).

A distância transacional não é apenas uma separação geográfica entre aluno e professor. Envolve uma série de importantes relações que se estabelecem neste espaço, constituindo-se em marcante vetor pedagógico. Há três componentes na EAD que definem tal distância: a estrutura dos programas educacionais, a interação entre os alunos e professores e a natureza e o grau da autonomia do aluno.

Fatores de ordem subjetiva como a motivação para o estudo, a autoestima, a adaptação a um estudo predominantemente individual, as formas de interação com o docente (tutor) que muitas vezes não se conhece pessoalmente, a construção da autonomia, a metacognição, por exemplo, podem tornar-se vantagens para aqueles aprendizes que facilmente se adaptam a esta realidade. Em caso contrário pode tornar-se um empecilho para a aprendizagem.

Os recursos materiais formam o segundo pilar de sustentação para o sucesso ou não de um Curso a Distância. O terceiro ponto de sustentação da EAD é a logística que dá a base para o seu bom andamento. Com isso, deve-se ter em mente que um ambiente virtual claro, objetivo, de fácil entendimento e regido pelos princípios ergonômicos, que atenda às necessidades de seu público alvo é tão importante quanto a comunicação entre tutor e aluno, ou o acesso a um microcomputador.

A comunicabilidade envolvida entre os atores que participam deste processo requer grande atenção, pois será a partir dos diversos meios de interação que a aprendizagem, a construção do conhecimento será compartilhada por tutores e alunos.

Com isso, estabelecemos a espinha dorsal da EAD: os recursos materiais, a logística empregada, os valores / fatores subjetivos e a comunicação entre todos esses elementos. Mas existem dificuldades, elas requerem as “práticas de superação” a que nos referimos no título deste artigo, com relação ao “fazer pedagógico” dos tutores, importante instrumento para minimizá-las.

Em pesquisa desenvolvida junto aos tutores do Curso de Pedagogia a Distância, na modalidade semipresencial, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pudemos perceber alguns entraves e peculiaridades relacionados ao desenvolvimento do processo tutorial.

Caracterização do curso avaliado.

A construção do Projeto Político – Pedagógico de um Curso de Graduação em Pedagogia para a formação continuada de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade à distância, constituiu-se em um belo desafio. Segundo Simon: “Definir novas estruturas e determinar novas formas de escolarização é um desafio para aqueles que estão comprometidos com uma maior democratização da educação, quanto dos interesses sociais aos quais ela é capaz de servir. (1995, p. 38)”.

Começou-se pela discussão das bases político – pedagógicas e do marco referencial teórico do mesmo. As características da formação pretendida, continuada e à distância, combinaram-se perfeitamente com o paradigma construtivista em aprendizagem.

O documento *Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (2001), que apresenta a proposta do curso, destaca princípios como a concepção da educação como *mola propulsora* de uma visão transformadora de mundo; o confronto entre teoria e prática, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada; e o estabelecimento da reflexão e da dúvida como constantes do trabalho docente.

O curso está apoiado em três grandes eixos. O primeiro se origina da *prática cotidiana*, orientando-se para possibilitar ao profissional da Educação a consolidação da mesma através de aprofundamentos teóricos, cuja função será aprimorar a prática e promover o sucesso da aprendizagem significativa dos alunos.

O segundo aponta para o foco central desta proposta de formação continuada de docentes, contemplando fundamentalmente a *prática docente, voltada para a reflexão e a pesquisa*, “(...) concebido enquanto processo de interação. A interação social, abordada para além da linguagem, pressupõe uma forma de atividade onde sujeitos atuam em função uns dos outros, orientados por finalidades de consenso”. (Therrien & Therrien, 2000, p. 43).

O terceiro eixo é o *marco teórico construtivista*, e o leque de abordagens que o compõem, com destaque para as abordagens de Piaget e de Vygotsky.

A estrutura curricular do curso estudado articula as disciplinas em quatro grandes áreas: *Fundamentos, Linguagens, Ciências Sociais e Ciências Exatas e da Natureza* e os conteúdos em três eixos integradores gerais – *homem, sociedade e transformação* - e diversos outros específicos, relativos a cada área do conhecimento.

O curso busca formar, em última instância, um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética, ou seja, que contribua ativamente para uma cidadania ativa.

Um professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o preconizado pela Lei 9394/96, que fixa as diretrizes e bases da Educação no Brasil, precisa ser capaz de analisar criticamente as suas condições de trabalho e a sua formação inicial, desvelando a possibilidade de transformação dessa realidade.

O curso tem como ambição maior ultrapassar os limites da modernidade, baseando-se em práticas tecnológicas que ofereçam as condições de construção dos conteúdos essenciais para o domínio das ciências básicas que orientam o processo pedagógico. Este processo se origina da prática cotidiana, orientando-se para possibilitar ao profissional da Educação a consolidação da mesma, através de

aprofundamentos teóricos cuja função será aprimorar a prática e promover o sucesso da aprendizagem significativa dos alunos - docentes.

Esta configuração permite a inserção de estudos importantes como os de Gardner (1993) sobre as “inteligências múltiplas” e os de Lèvy (1993), sobre a chamada “ecologia cognitiva”. Permite, ainda, o desenvolvimento de um universo de pesquisas, já que é um “campo” a desvendar e uma área de conhecimento a construir.

Para Nevado (1996, p. 4), abrem-se novos espaços e possibilidades de aprendizagem: “(...) a partir da ampliação e transformação de contextos, eliminando distâncias físicas e promovendo a construção cooperativa dos conhecimentos, o desenvolvimento da consciência crítica e o favorecimento das soluções criativas para os novos problemas que se impõem”.

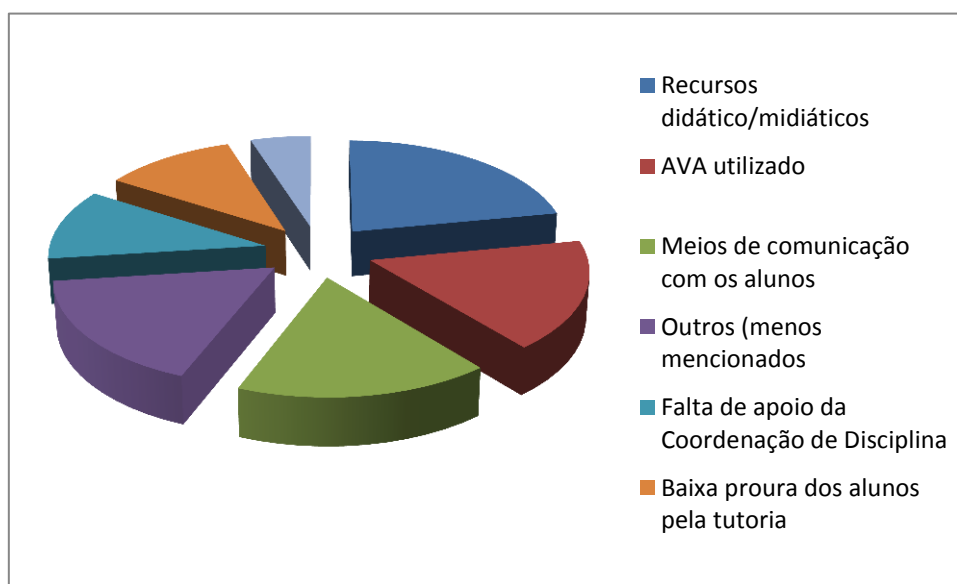
Alguns aspectos do estudo desenvolvido.

Entrevistamos vinte e cinco tutores que atuam no Curso e, entre as perguntas feitas, uma contemplava as dificuldades encontradas por eles e outra, as competências necessárias a um bom tutor. Escolhemos estas duas questões para ilustrar este artigo.

No gráfico abaixo sintetizamos as principais dificuldades que os tutores citaram, ao avaliar a própria prática.

Gráfico 1

Principais dificuldades encontradas na ação tutorial

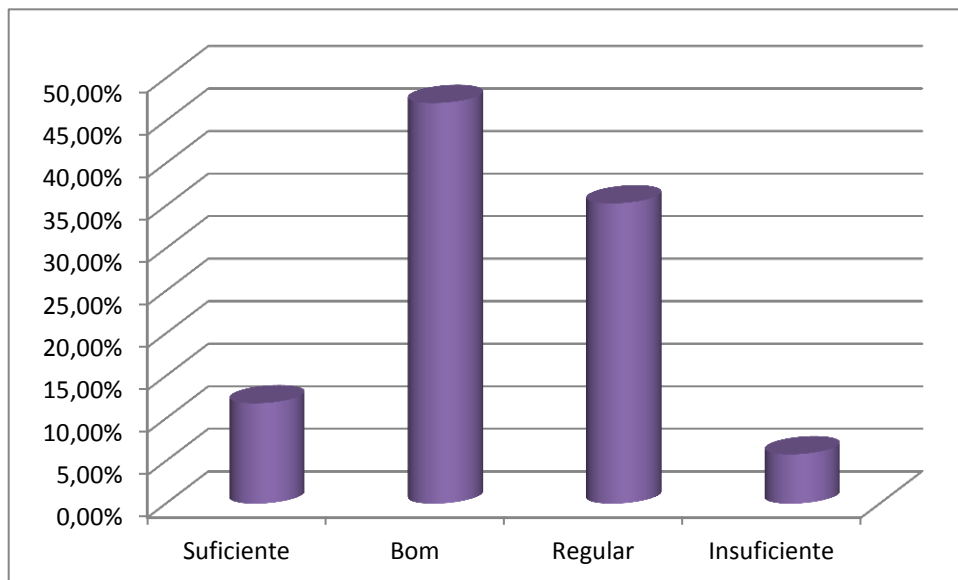


Analisaremos alguns elementos mais citados pelos tutores como dificuldades encontradas, relacionando tais aspectos à importância da didática para os cursos na modalidade à distância.

A principal dificuldade se dá, segundo os tutores entrevistados, em relação às mídias utilizadas (22%), seja por falta de recursos nos pólos onde o curso é desenvolvido, seja por falta de leitura do material solicitado aos alunos, ou ainda, por impossibilidade de acesso aos materiais indicados.

Perguntamos também sobre a leitura do material didático pelos alunos e, conforme podemos analisar no gráfico abaixo, há uma predominância dos que a consideram suficiente (11,8%) e bom (47,1%). A diferença é pequena, no entanto, comparando àqueles que consideram esse índice negativo: regular (35,3%) e insuficiente (5,8%).

Gráfico 2



Nas entrevistas, alguns tutores levantaram que os recursos de áudio e vídeo, assim como os livros existentes na biblioteca e disponibilizados para os alunos ainda não são suficientes para atender às necessidades.

É evidente que na EAD os recursos didáticos têm grande importância. Eles são a ponte, o meio pelo qual o tutor chega ao aluno e este desenvolve suas atividades. Sem uma leitura prévia de um livro, por exemplo, a discussão com o tutor pouco rende, impossibilitando a prática do debate. Ou ainda, não assistir a um filme ou a um programa de tevê que faziam parte do planejamento, pode prejudicar o andamento da tutoria. Além disso, existem livros, filmes ou CDs de música que são sugeridos como atividades complementares, mas que alguns alunos acabam deixando de acessar.

Segundo Kenski (2005), ao falar da gestão das mídias em projetos de Educação a Distância: “O desenvolvimento de projetos educacionais a distância com qualidade técnica e pedagógica requer cuidados em muitos sentidos. A gestão das mídias para uso em educação é um dos primeiros movimentos para a sua efetivação. Envolve não apenas a análise do investimento e a aquisição de equipamentos mas o tratamento do conteúdo que vai ser veiculado e a formação de equipes de profissionais – técnicos e docentes – para o melhor uso do equipamento pela área educacional, como um todo, e em cada projeto de ensino, em particular”.

Quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), chamado por muitos de “plataforma”, 17% das respostas o apontaram como dificultador

Chamamos de plataforma o ambiente na Internet, que possui diversas ferramentas de navegação, onde são colocados cursos. Envolve aspectos pedagógicos e ergonômicos.

Quando avaliamos uma plataforma de EAD, fatores como tecnologia, acesso, conteúdo, padrões de desenvolvimento de software, têm relevância. O ponto principal, no entanto, deve ser a forma como estes fatores atuam, de forma sinérgica, para propiciar aprendizagens significativas e prazerosas.

Costumam-se considerar, para a avaliação de plataformas para a Educação a Distância, sete características:

- Interface – é o elemento que permite a comunicação usuário – sistema, durante a interação. Inclui o oferecimento de condições de aprendizagem rápida, a facilidade de utilização e a consecução dos objetivos de ensino e aprendizagem propostos.
- Navegação – é a facilidade de trânsito em um ambiente da Web, através de um esquema de quadros (frame), mantendo o contato com o ponto original.
- Avaliação – meios e ferramentas que objetivam verificar se o sujeito que aprende realmente assimilou o conteúdo pretendido.
- Recursos didáticos – são as chamadas ferramentas de interação (chat, fórum ou lista de discussão, e-mail) e outros recursos como animações e vídeo, por exemplo.
- Interação – é o fluxo comunicacional entre as pessoas que utilizam a plataforma, depende do *hardware* e do *software*. É unidirecional, quando não existe interação entre as partes, e bidirecional, quando há interação - síncrona ou assíncrona. (BROWN, 1997).
- Coordenação – é o conjunto de atividades de planejamento, criação, execução e controle dos cursos pelo professor, envolvendo aspectos operacionais e pedagógicos.
- Apoio administrativo – trata-se da gerência e da gestão do ambiente.

A Plataforma utilizada no curso pesquisado também se constitui, segundo os tutores, em uma dificuldade significativa, seja pelo seu acesso ou pela forma como está organizada.

O *ciberespaço* deve ter uma atenção muito especial no contexto de um curso na modalidade à distância, pois será como um ponto de encontro, onde informações imprecisas podem levar a uma série de equívocos e até mesmo à falta de estímulo do aluno para acessá-lo. Se a ergonomia da Plataforma estiver mal planejada, haverá dificuldade de sua “leitura” e utilização, além de falta de motivação para o seu acesso.

Vejamos um exemplo: se o ambiente virtual promovido pela plataforma utilizada para a comunicação aluno-tutor e aluno-aluno não for claro, objetivo e simples o suficiente para a utilização de todos, a comunicação entre esses sujeitos pode apresentar “ruídos”. Não havendo um contato claro, é possível que o aluno sintasse desmotivado ou até mesmo desamparado, podendo assim recorrer à saída do curso (evasão) ou a “fechar-se em si mesmo”, não mais contando com o acompanhamento dos tutores ou auxílio dos colegas.

Por outro lado, se a comunicação for clara, as ferramentas de interação disponíveis forem facilmente acessíveis e houver disponibilidade tanto dos alunos quanto dos tutores, o *ciberespaço* torna-se um local para a aprendizagem significativa e cooperativa.

O próprio acesso ao ambiente virtual, por parte dos participantes, tem que ser cuidadosamente pensado. No nosso país, nem todos os alunos gozam de oportunidades para acessar constantemente um computador,

ficando esta utilização muitas vezes restrita a ambientes públicos, tais como ciber cafés, o ambiente de trabalho ou a residência de alguém de seu círculo social.

A exclusão digital, nova modalidade de aceleração das diferenças sociais e econômicas, deve ser minimizada tanto em relação ao equipamento em si, quanto ao conhecimento para utilizá-lo. Portanto, deve haver uma democratização dos recursos e da acessibilidade, para que o maior contingente possível tenha igualdade de condições reais.

O curso à distância em si já é uma oportunidade de minimização dessas diferenças não somente para os estudantes, como também para os tutores ou professores. Estes freqüentemente não tiveram experiências anteriores como alunos de tal modalidade de ensino, e agora se vêem ligados entre si pelas mesmas dificuldades ou sucessos.

Nas entrevistas 17% dos tutores apontaram os meios de comunicação disponíveis para o contato com os alunos como obstáculos à ação tutorial.

A questão se dá de forma bem objetiva e lógica: como entrar em contato com os alunos e haver uma maior procura pelos tutores, se as condições materiais para tais contatos são precárias?

A problemática da exclusão / inclusão digital deve ser ressaltada: um curso à distância é um espaço em potencial para a democratização do conhecimento das novas tecnologias, uma vez que estas fazem parte dos alicerces do mesmo.

Ao ingressar em um curso nessa modalidade, o aluno adquire maior familiaridade e agilidade no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como o tutor passa a ser também aquele que auxilia na “iniciação tecnológica” de diversos alunos.

A questão econômica é intrinsecamente ligada ao problema da exclusão digital, afinal nem todos têm condições ou poder aquisitivo para dispor de um computador com acesso à Internet em sua residência e, neste caso, o caminho mais viável é utilizar os próprios laboratórios dos pólos do curso.

Contudo, isto não deve impedir que sejam pensados, em nível governamental, projetos que abram a possibilidade à real democratização de acesso aos bens materiais, inclusive àqueles referentes à informática. É difícil imaginar a vida atual sem que haja, na casa de cada brasileiro, o computador; e também sem que este cidadão seja instrumentalizado no seu uso, em amplos programas educativos para o uso da tecnologia. Eles devem caminhar juntamente com a meta da erradicação do analfabetismo no país.

O telefone é um facilitador em função de sua gratuidade no curso e por ser um contato, mesmo que à distância, mais pessoal do que aquele que se dá à frente de um computador, através das ferramentas de interação disponibilizadas, além de ser um meio de resposta mais imediato.

Verificamos que algumas outras iniciativas não têm a receptividade planejada devido a fatores da vida cotidiana dos alunos do curso. Assim, como participar de um bate-papo com outros alunos e tutores se os horários são divergentes, ou se não há a possibilidade de utilização de um computador naquele momento? Uma alternativa viável é a participação nos fóruns de debate, que não depende da mesma sincronia que um bate-papo, porém pode ser também muito esclarecedor.

Os espaços - tempos diferenciados em que se dá o curso em EAD são imperativos na construção de novas dinâmicas. Realmente há uma maior autonomia do aluno, é este quem determina o seu ritmo de

aprendizagem, que tem que ser respeitado, bem como também se organiza para os estudos conforme as suas necessidades, tendo o tutor como parceiro nessa tarefa.

As diretrizes do curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação da UERJ ilustram como deve ser a comunicação e a utilização de recursos didáticos, para que a interação e o aproveitamento do curso sejam maiores.

É preciso, segundo indicam os tutores, criar novas abordagens pedagógicas, próprias para o curso em EAD, e nesse sentido, a Didática tem um papel fundamental, como veremos a seguir.

Por uma Didática para a Educação a Distância: um novo “fazer pedagógico”.

Deixamos para o final a necessidade de uma Didática, de um conjunto de metodologias específicas para a Educação a Distância.

Com as peculiaridades que possui, como modalidade educativa, a EAD requer adaptações dos currículos convencionais, novos modelos de cursos e a geração de estratégias metodológicas específicas, assim como a redefinição dos papéis e competências do professor e do próprio conceito de metodologia de ensino.

De acordo com Paloff e Pratt (2002, p. 56): “Uma comunidade de aprendizagem on-line é muito mais que apenas um instrutor interagindo mais com alunos e alunos interagindo mais entre si. É, na verdade, a criação de um espaço no qual alunos e docentes podem se conectar como iguais em um processo de aprendizagem, onde podem se conectar como seres humanos. Logo eles passam a se conhecer e a sentir que estão juntos em alguma coisa. Eles estão trabalhando com um fim comum, juntos”.

Concordando com as autoras, os tutores que entrevistamos apontaram a necessidade do desenvolvimento de modelos pedagógicos específicos para a EAD, já que aprender de forma colaborativa, em rede, é completamente diferente de aprender sozinho, ou de forma cooperativa em ambientes presenciais.

O professor da EAD não precisa apenas saber “mexer” no computador – competência tecnológica – mas manter uma sala de aula virtual motivada e atenta em relação à aprendizagem.

Quanto às características atribuídas pelos entrevistados à Didática na Educação a Distância, podemos destacar diversos aspectos interessantes, que lhe conferem um caráter peculiar, enquanto que outras respostas a aproximaram da Didática da Educação Presencial.

1. Tivemos, nas respostas dos tutores, diversos sentidos da Didática:
2. Permite a existência de múltiplas linguagens para comunicar-se com os alunos.
3. Coloca ênfase nos materiais didáticos, de preferência aqueles que levem os alunos a buscarem novas fontes de conhecimento.
4. Utiliza meios eletrônicos, fazendo com que as formas de interação pessoal sejam diferenciadas.
5. Possibilita a flexibilidade, adequando-se ao tempo de cada aluno, que aprende de forma individualizada e organiza seu tempo e disponibilidade.

6. Como em todo o processo efetivamente educativo, colabora para que o aluno construa a sua autonomia, chegue a uma postura autônoma, crítica, “curiosa”, investigadora, e, sobretudo, estimula a pesquisa.

Bolzan (1998) destaca que a maior diferença na EAD é que a relação professor-aluno é horizontal, recíproca e dialética - ambos são pesquisadores. O professor ouve, observa, reflete, problematiza os conteúdos e propõe atividades e situações-problema, responde as perguntas, analisa os “erros”, formula e sistematiza hipóteses. Ele faz a mediação entre o texto, aquele que o produz e o contexto, ao mesmo tempo em que estimula a interação e o diálogo que levam à produção do conhecimento.

A autora propõe um ciclo didático para a Educação a Distância, que compreende oito etapas: motivação; apresentação do problema; primeira solução; aprofundamento; solução ampliada, através da aprendizagem colaborativa; exercícios para fixação dos conteúdos; síntese; e abertura de novas perspectivas (transferência ou aplicação do conteúdo a novos contextos).

Pinto (2004) fala de uma ação docente *on-line*, em que três dimensões se integram: pedagógica, didática e tecnológica. A dimensão didática implica competências do professor em sua área de conhecimento; a pedagógica refere-se à mediação, comunicação, orientação e acompanhamento do aluno e respectivos processos de aprendizagem; o domínio das tecnologias permite ao professor sentir-se à vontade para operar e explorar seus recursos.

Segundo Peters (2003, p. 12) o surgimento da Educação a Distância foi marcada por princípios didáticos e modelos pedagógicos destinados a criarem um clima de proximidade humana e conforto psicológico.

Segundo o autor a busca de soluções ou explicações para as questões didático-pedagógicas inerentes à situação de não-presencialidade simultânea do professor e do aluno, provocou um abalo das convicções que fundamentam as políticas educacionais das nações e os modelos mentais dos criadores e executores dos programas de ensino superior formal e complementar.

Propõe a combinação de componentes das duas modalidades de Educação – presencial e a distância – provocando uma “virada copernicana para a didática da possibilitação” (PETERS, 2003, p. 163).

Verificamos, nas entrevistas realizadas, que os tutores destacaram a importância da Didática para a superação das dificuldades descritas anteriormente. Ao mesmo tempo, apresentaram um elenco de competências que acreditam ser necessárias para o sucesso nesse fazer pedagógico inovador, proposto pela Educação a Distância.

Desta forma, reconhecem os tutores do curso que, a partir de seus conhecimentos, fazem a mediação entre os alunos e o conhecimento a ser construído. Isto se faz por meio das competências docentes. Afinal, é o fazer diário que dita a forma de superação das dificuldades, sejam essas acima citadas ou outras, que se dêem no dia-a-dia.

Para esse fazer é necessário que sejam respeitadas as particularidades, principalmente em um curso em Educação a Distância, onde tanto alunos quanto professores têm sua subjetividade e história de vida e, como nos diz Nóvoa (1992), “cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas... de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (pág. 16).

Assim, concordamos com Tardif que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” e ainda, “... que utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (Tardif, 2002, p. 228).

Nesse aspecto reside então a necessidade de, no próprio fazer docente, serem criadas as estratégias para uma aprendizagem significativa do aluno.

Entendemos que a formação, tanto do tutor quanto do aluno, deve propiciar uma vinculação entre teoria e prática, e que esses sujeitos devem ter suas competências desenvolvidas ao longo do curso em uma experiência que proporcione a articulação “conhecimentos-competências”, tal como enfatizam Perrenoud e Magne (1999).

Para concluir, queremos analisar essas competências destacadas pelos tutores que responderam à pesquisa e de que forma elas podem colaborar para a diminuição das dificuldades levantadas.

Conclusão

Procuramos, no decorrer deste texto, descrever algumas dificuldades normalmente encontradas pelo professor / tutor, nos processo de ensino e aprendizagem à distância.

Os tutores que entrevistamos, em pesquisa realizada, destacaram o desenvolvimento de competências tutoriais como forma de superar estas dificuldades.

Entendidas as competências, como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitam um profissional a desempenhar as suas tarefas de forma satisfatória, tomando como critério avaliativo os padrões esperados em um determinado momento histórico, em uma determinada cultura, concluímos apresentando dois estudos sobre o tema, que delineiam algumas competências necessárias ao tutor na Educação a Distância.

O primeiro estudo foi realizado Oliveira et al (2004) e chegou ao levantamento das seguintes competências tutoriais:

- Interesse pela Educação a Distância.
- Formação mínima, em nível de Graduação, compatível com a área de conhecimento em que a tutoria será desenvolvida.
- Conhecimento do projeto político - pedagógico do curso e do material didático da disciplina, de forma a dominar o conteúdo específico da área.
- Familiaridade com os recursos multimídia, para estimular o aluno a criar o hábito da pesquisa bibliográfica e da utilização dos recursos multimídia.
- Disponibilidade para a interação mediada com os alunos, atendendo às consultas dos mesmos seguindo o modelo de tutoria estabelecido.
- Disponibilidade para orientar os alunos a respeito da utilização dos recursos para a aprendizagem, tais como textos, material em web, cd Rom, fitas de vídeo, atividades práticas de pesquisa bibliográfica, entre outros.

- Observação de critérios éticos que permitam estabelecer uma perspectiva relacional positiva com os alunos e com os demais colegas de trabalho, a fim estimular a criação de um ambiente que favoreça o processo de aprendizagem de todos.

Para Santos e Rezende (2006), autores do segundo estudo citado, são cinco as competências necessárias ao desenvolvimento de uma tutoria efetiva:

- (1) desenvolvimento de uma base teórico-conceitual de sua prática, vivenciando-a de forma coerente com a abordagem construtivista;
- (2) concepção de aprendizagem como um processo mútuo onde ambos aprendem e são responsáveis pelo conhecimento produzido;
- (3) desenvolvimento de conceitos com maior profundidade, de forma que os alunos possam apropriar-se do conhecimento produzido e responsabilizar-se por ele;
- (4) análise de experiências significativas, desenvolvendo a reflexão crítica sobre as experiências da vida e da prática diária dos alunos; e
- (5) promoção da comunicação entre os grupos, compreendendo a educação como um processo de comunicação onde se privilegia o intercâmbio de experiências e a circulação de saber entre os agentes do processo (educando e educadores).

Diante deste quadro, verificamos que muitos tutores ou docentes que estão à frente do cenário da Educação a Distância não tiveram na sua formação experiências em tal modalidade. Quando se vêem trabalhando nesse ambiente, configura-se um campo de novas descobertas e desafios, mas com o enfrentamento de algumas dificuldades.

O fato dos alunos terem vindo, assim como o professor, de uma cultura de ensino presencial, constitui-se em uma dificuldade a mais para o processo, seja na aceitação da intervenção do “tutor”, seja no gerenciamento de seus estudos, de seu tempo ou em outras particularidades para as quais não tiveram uma vivência anterior.

No caso específico do curso que estamos avaliando, essas dificuldades são tanto operacionais, como interpessoais e, como temos percebido, o tutor tem um importante papel na resolução desses problemas, por abrirem a “porta de entrada” para o curso.

Ao darmos voz a esses sujeitos para que reflitam sobre a própria prática, através das entrevistas, examinando quais são as dificuldades que enfrentam e as competências que acreditam serem necessárias para superar esses problemas, possibilitamos que esses profissionais estabeleçam uma avaliação da própria atuação e ajudem a melhor encaminhar os processos de ensino e de aprendizagem.

Entendemos que é a prática tutorial que desencadeia os acontecimentos relevantes para o entendimento do contexto do curso, e assim, ninguém melhor do que eles para relatarem as suas dificuldades.

Contudo, na medida em que são coparticipantes na construção do conhecimento pelo aluno, é fundamental que entendam quais são as suas competências, e assim, mobilizem os recursos adequados para que, mesmo enfrentando dificuldades, possa alcançada a aprendizagem significativa.

É no centro da relação tutor-aluno que se dá boa parte desta aprendizagem. Acreditamos, tal como os tutores, que o fato de terem uma concepção clara e reflexiva de Educação já é um passo bastante

significativo para o sucesso na Educação a Distância. Portanto, é na tensão entre as dificuldades e as competências dos tutores que acontece o surgimento do novo fazer pedagógico necessário à educação a Distância.

Esperamos que uma visão cooperativa e colaborativa do processo de tutoria possa apresentar aos tutores e aos demais envolvidos com a apaixonante temática da EAD, a plena abrangência do seu papel como mediadores efetivos dos conteúdos a serem ensinados e dos chamados “conteúdos tecnológicos”, inerentes às tecnologias educacionais empregadas.

E que possa trazer à luz um outro importante papel do tutor: o do encorajamento aos que aprendem à distância, muitas vezes inseguros e frágeis diante das dificuldades encontradas e da pequena familiaridade com os ambientes virtuais de aprendizagem.

Uma ação tutorial “competente” e cooperativa poderá minimizar um dos maiores riscos dos cursos ministrados à distância: o da evasão dos alunos, fator preocupante e que leva ao esvaziamento de projetos extremamente ricos e interessantes em EAD.

Se, no entanto, tivéssemos que destacar uma competência, entre tantas que foram aqui apresentadas, optariamos pela OUSADIA. É ela que permite ao professor / tutor superar as inseguranças e dificuldades, construindo no cotidiano da EAD o “fazer pedagógico” de que falamos.

Concluimos, como Lévy: “(...) peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista”. (1999, p.12).

Referências Bibliográficas

- Bolzan, Regina de Fátima F. A. (1998). O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado em janeiro 14, 2013 de <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/regina/index.htm>.
- Brown, Allison. (1997). Designing for learning: What are the essential features of an effective online course? Australian Journal of Education Technology, 13(2), 115-126. Retirado em junho 10, 2013 de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet13/brown.html>.
- Gardner, Howard 1993). Inteligências Múltiplas - A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. (2001). Pedagogia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Curso do Convênio UERJ / CEDERJ; Fundação CECIERJ (mimeo).
- Kenski, Vani Moreira. (2005). Gestão e Uso das Mídias em Projetos de Educação a Distância. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1. Retirado em março 20, 2013 de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3099/2042...>
- Lèvy, Pierre. (1993). O que é o virtual? São Paulo: Editora 34.

- Lévy, Pierre. (1999). Cibercultura. São Paulo: Editora 34.
- Moore, M. G. (1983). On a theory of independent study. In D. Seward, D. Keegan, and B. Holmberg, (eds.). Distance Education: International Perspectives. (pp. 68-94). London: Croom Helm.
- Nevado, Rosane A. (2006). Processos Interativos e a Construção de Conhecimento por Estudantes de Licenciatura em Contexto Telemático. In Melhoria do Ensino e Capacitação Docente: Programa de Atividade de Aperfeiçoamento Pedagógico (pp. 148-164). Ed Universidade / UFRGS.
- Nóvoa, António. (Org.) (1992). Vida de professores. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Eloiza S. G.; Ferreira, Aline C. R. & Dias, Alessandra C. S. (2004). Tutoria em Educação a Distância. Avaliação e compromisso com a qualidade. Anais do 11º Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED. Salvador, Bahia. Retirado em setembro 18, 2012 de <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/155-TC-D2.pdf>.
- Paloff, Rena M. & Pratt, Keith. (2002). Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço – Estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Philippe. Magne, B. C. (1999). Construir: as competências desde a escola. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Peters, Otto. (2003). A Educação a Distância em Transição: Tendências e Desafios. Novo Hamburgo: Editora UNISINOS.
- Pinto, Anamelea de Campos. (2004). A formação de professores para a modalidade de Educação a Distância: por uma criação e autorias coletivas. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado em fevereiro 02, 2013 de <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87168/204120.pdf?sequence=1>.
- Santos, Henriette & Rezende, Flávia. Formação de Orientadores para a Educação Continuada de Professores a Distância: Contribuições dos Recursos de Comunicação Síncrona e Assíncrona. Retirado em fevereiro 25, 2013 de http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/664/2005/11/formacao_de_orientadores_para_a_educacao_continuada_de_professores_a_distancia_contribuicoes_dos_recursos_de_comunicacao_sincrona_e_assincrona.
- Simon, I. (1995). A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In Tomaz Tadeu da Silva (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação (pp. 61-84). Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes.
- Therrien, Jacques & Therrien, Angela T. S. (2000). Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber - fazer. Tecnologia Educacional. nº 150/151, 42-51.
- Tight, Malcom. (1991). Higher education: a part-time perspective. Buckingham: Open University Press.
- Villardi, Raquel & Oliveira, Eloiza S. G. (2005). Tecnologia na Educação. Uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Dunya.

Trabalho docente e transtorno de déficit de atenção (TDA/H)... ou ansiedade de informação? Dilemas no diagnóstico de nativos digitais

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Caio Abitbol Carvalho, Danielle Vasconcellos, Joyce Sequeira, Monna Vasconcellos, Rafael Lima⁵⁰⁵

Resumo

No território dos estudos multidisciplinares as dificuldades de aprendizagem constituem-se em tema controvertido e exaustivamente abordado na literatura pertinente. Quando tentamos conceituá-las, no entanto, e principalmente ao desenvolvermos estratégias de diagnóstico e intervenção, nos deparamos com várias situações bastante controvertidas. Não podemos esquecer, ainda, questões bastante sensíveis: Como se sentem os alunos que aprendem diferentemente, em forma e ritmo, dos demais? Qual o impacto sobre os professores que se deparam com esses alunos? Quais as atitudes mais comuns das famílias de onde vêm esses alunos? De que forma a instituição escolar lida com essa situação? Quais as possibilidades que nós, profissionais da Educação temos de interferir nessa situação? Uma das dificuldades de aprendizagem mais conhecidas é o transtorno de déficit de atenção (TDA/H), de aparentemente fácil detecção, mas cujo diagnóstico se confunde com muitas outras manifestações comportamentais dos alunos. A partir do diagnóstico cabe ao professor tomar o cuidado de não rotular o aluno e assim acabar duvidando de suas possibilidades de aprendizagem, mas sim observar este aluno e auxiliar seu processo de aprendizagem, buscando alternativas motivadoras e dinâmicas para suas aulas, dando-lhe oportunidade de descobrir suas potencialidades. Atualmente grande parte desses estudantes são os chamados nativos digitais, crianças e jovens que encaram com facilidade as mudanças do mundo tecnológico e se adaptam a essa realidade com a mesma rapidez com que ela se transforma. A tecnologia digital é parte integrante da vida dessas pessoas desde o momento que nascem. Tendo como hipótese que alguns alunos caracterizados como nativos digitais sofrem na realidade de inadequação pedagógica das escolas às características de aprendizagem que apresentam, entrevistamos quarenta e cinco professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de diversas áreas do conhecimento, de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro sobre as características mais marcantes dos alunos que têm hoje em suas turmas; a forma como essas características afetam o trabalho desenvolvido pela escola e a opinião que tem sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação nas aulas que ministram. As entrevistas foram gravadas e transcritas, aplicando-se ao discurso dos professores um procedimento simples de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa confirmaram o que pensávamos: os alunos de hoje são substancialmente diferentes daqueles de há pouco tempo. À medida que os professores, nas entrevistas, falavam das características dos adolescentes e jovens nativos digitais que hoje são os seus alunos, mais nos lembrávamos do Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e das características a ele atribuída. Os entrevistados também falaram dos impactos dessas mudanças na escola e na formação docente, com um início de percepção de que as escolas e eles mesmos não estão preparados para lidar com esse alunado. Devemos questionar: o aluno não consegue se concentrar na aula ou ele simplesmente não quer se concentrar? Esse questionamento é crucial para que se possa perceber se um aluno realmente é acometido

⁵⁰⁵ Propuesta de ponencia presentado al grupo temático No. 6. "Trabalho Docente e Relação Educativa"

pelo transtorno de TDAH ou é apenas um Nativo Digital inserido numa escola que não sabe como tratá-lo. A geração atual de alunos nativos digitais possui algumas características em comum com portadores de TDAH, mas isso não significa que todos esses alunos apresentem algum tipo de desordem. A escola precisa se preparar pedagogicamente para receber essa nova geração de alunos e para que futuros diagnósticos de TDAH sejam feitos de forma mais precisa e criteriosa.

Palavras chave: Tecnologias de informação e comunicação; trabalho docente; Transtorno de déficit de atenção; Nativos digitais.

Introdução: Dificuldades de aprendizagem, seus conceitos e questões fundamentais

No território de convergência de estudos entre várias ciências (Pedagogia, Psicologia, Medicina, entre outras) as dificuldades de aprendizagem constituem-se em tema controvertido e exaustivamente abordado na literatura pertinente. Quando tentamos conceituá-las, no entanto, e principalmente ao desenvolvermos estratégias de diagnóstico e intervenção, nos deparamos com várias situações bastante controvertidas.

Não podemos esquecer, ainda, questões sensíveis: Como se sentem os alunos que aprendem diferentemente, em forma e ritmo, dos demais? Qual o impacto sobre os professores que se deparam com esses alunos? Quais as atitudes mais comuns das famílias de onde vêm esses alunos? De que forma a instituição escolar lida com essa situação? Quais as possibilidades que nós, profissionais da Educação temos de interferir nessa situação?

Diante da grande quantidade de definições precisávamos escolher algumas que dessem conta desta introdução e nos permitissem avançar na elaboração do texto.

Em relação à polêmica entre causas físicas e ambientais na produção de dificuldades de aprendizagem ficamos com a posição de Scoz (1994, p. 22): "(...) os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade".

Apreciamos a distinção conceitual feita por Fonseca (1999) entre Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Incapacidades de Aprendizagem (IA). Segundo o autor a DA não engloba perturbações ou deficiências da inteligência ou da personalidade estando garantido todo o potencial de aprendizagem do indivíduo. *As incapacidades de aprendizagem, ao contrário, expressam uma desorganização funcional de atividades psíquicas e neurológicas:*

Outra polêmica na conceituação das Dificuldades de Aprendizagem vem do uso dos termos dificuldades, distúrbios ou transtornos. Para França (1996) os defensores da abordagem comportamental preferem o termo *distúrbio*, enquanto os construtivistas são adeptos do termo *dificuldade*.

Segundo ele, aparentemente a distinção feita entre os termos dificuldades e distúrbios de aprendizagem esteja baseada na concepção de que o termo "dificuldade" está mais relacionado à problemas de ordem

pedagógica ou sócio - cultural, ou seja, o problema não está centrado apenas no aluno, sendo que essa visão é mais freqüentemente utilizado em uma perspectiva preventiva.

O termo “distúrbio”, ao contrário, está mais vinculado ao aluno, pois sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica, medicalizante ou remediativa.

Ciasca e Rossini (2000) também destacam as características orgânicas e biológicas dos distúrbios. Para as autoras o termo “dificuldades” tem caráter mais amplo, incluindo “qualquer tipo de dificuldades apresentada durante o processo de aprender, em decorrência de fatores variados, que vão desde causas endógenas e exógenas”. (p. 13). O distúrbio envolve uma perturbação na aquisição, utilização ou n habilidade para a solução de problemas, envolvendo uma disfunção específica, geralmente neurológica ou neuropsicológica.

Quanto às causas das dificuldades de aprendizagem nos defrontamos com mais polêmicas. São muitas as abordagens conflitantes, que vão da culpabilização da criança à responsabilização da escola e à transferência da mesma para o meio social em que o indivíduo vive.

Fernández (1991) considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas no processo de aprendizagem, onde estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. A dificuldade para aprender seria o resultado da anulação das capacidades e do bloqueio das possibilidades de aprender de um indivíduo, utilizando o termo *inteligência aprisionada*.

Para a autora a origem dessas dificuldades não se relaciona apenas à estrutura individual de quem aprende, mas também ao meio que o envolve. Destaca como causas das dificuldades de aprendizagem:

- a) Causas externas à estrutura familiar e individual - originariam problema de aprendizagem reativo, que afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge de conflitos entre o aluno e a instituição.
- b) Causas internas à estrutura familiar e individual - originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer, de não aprender.
- c) Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica que ocorrem em menor número de casos.
- d) Fatores de deficiência orgânica.

Stefanini e Cruz (2006) falam de três grandes grupos de causas das dificuldades de aprendizagem:

1º) Causas provenientes de fatores familiares – situações relativas à pobreza, abandono, separação, maus tratos, por exemplo.

2º) Causas provenientes de fatores da própria criança – problemas neurológicos, emocionais, defasagem do desenvolvimento cognitivo em relação à idade cronológica.

3º) Causas provenientes de fatores escolares – ligadas à prática pedagógica, às adaptações curriculares necessárias, ao sistema de avaliação do rendimento acadêmico, entre outras.

Sara Pain (1981) considera a dificuldade para aprender como um sintoma, que pode ter função tão positiva como a aprendizagem. Segundo a autora “(...) em função do caráter complexo na função educativa a

aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora” (PAIN, 1981, p. 12).

Romero (1995) afirma que, apesar da proliferação de teorias e modelos explicativos com a pretensão de esclarecer as dificuldades aprendizagem, em geral essas costumam ser atribuídas a: variáveis pessoais, como a heterogeneidade ou a lesões cerebrais; variáveis ambientais, como ambientes familiares e educacionais inadequados; e combinação interativa de ambos os tipos.

Segundo o autor, é possível situar as diferentes teorias ou modelos de concepção das dificuldades de aprendizagem em um “contínuo pessoa - ambiente”, variando a ênfase na responsabilidade da pessoa ou do ambiente na causa da dificuldade.

Em um extremo estariam todas as explicações que se centram no aluno e que compartilham a concepção da pessoa como um ser ativo, considerando o organismo como a fonte de todos os atos. No outro, estariam situadas as correntes de cunho ambiental, que estão ligadas, em maior ou menor grau, a uma concepção mecanicista do desenvolvimento, considerando que a pessoa é controlada pelos estímulos do ambiente externo.

Preferimos concluir esta introdução destacando aspectos como a multifatorialidade das causas das DA e a necessidade de um diagnóstico longitudinal detalhado e minucioso, preferencialmente realizado por uma equipe multidisciplinar. Caberá a esta equipe, que envolve necessariamente o professor, realizar as intervenções necessárias para minorar os efeitos dessas dificuldades.

TDAH ou Nativos Digitais? Uma questão que se apresenta com intensidade

Antes de entrarmos na discussão proposta é importante um entendimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido como TDAH. Trata-se de um problema neurológico, de causas genéticas, que geralmente aparece na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda sua vida.

Alguns estudos apontam que portadores de TDAH possuem alterações na região frontal do cérebro, que é a região responsável pela inibição do comportamento, memória, autocontrole e pela capacidade de prestar atenção. A atividade do córtex pré-frontal destes indivíduos seria menor, por possuírem uma quantidade reduzida de neurotransmissores nesta área do cérebro.

Segundo Vinocur (2010) este transtorno é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade, agressividade e impulsividade. Estes problemas, quando associados aos prejuízos das funções executivas características ao TDAH, podem vir a causar problemas na vida do portador, transformando-a em um verdadeiro caos. Indivíduos com esse transtorno querem fazer tudo ao mesmo tempo e, por consequência, acabam iniciando muitas tarefas simultaneamente sem nunca terminar nenhuma, o que pode gerar fortes sentimentos de frustração e impotência.

O TDAH vem sendo estudado de forma detalhada desde o século passado. Em 1902 o pediatra George Still descreveu com detalhes a situação clínica do transtorno em várias crianças. Desde então este quadro foi recebendo várias modificações em sua nomenclatura: em 1960 foi denominada de Lesão Cerebral Mínima, na década de 70 se utilizaram muito os termos Síndrome Hiperkinética e Hiperatividade, e nos anos 80 recebeu o nome de Transtorno de Déficit de Atenção. Atualmente é uma das desordens mais pesquisadas tanto na área da psiquiatria quanto na medicina em geral. (MESQUITA, 2009)

Por seu diagnóstico ser maior nos indivíduos em idade escolar, o TDAH passa a ser tido como uma importante causa de fracasso escolar e de dificuldades de aprendizagem. É possível que professores identifiquem esse problema, levando-se em consideração que passam boa parte do dia em contato com a criança inserida em um grupo com outras de mesma faixa etária, porém é importante lembrar que os profissionais da área da educação não possuem a formação apropriada para esse diagnóstico, que deve ser feito por um médico, psicólogo ou psicopedagogo.

A partir do diagnóstico cabe ao professor tomar o cuidado de não rotular o aluno e assim acabar duvidando de suas possibilidades de aprendizagem, mas sim observar este aluno e auxiliar seu processo de aprendizagem, buscando alternativas motivadoras e dinâmicas para suas aulas, dando-lhe oportunidade de descobrir suas potencialidades.

Atualmente é muito comum vermos crianças e adolescentes sendo rotulados por professores e outros profissionais como portadores de TDAH, por apresentarem alguma agitação, nervosismo e inquietação. Muitas vezes estes “diagnósticos” são feitos de forma irresponsável, sem considerar que estes fatores podem advir de causas emocionais ou simplesmente pelo fato de se estar lidando com alunos pertencentes à geração de Nativos Digitais, que geralmente não consideram as aulas convencionais muito estimulantes.

Os Nativos Digitais e a Sala de Aula

Para entendermos melhor esta “nova” geração que é realidade em nossas vidas e em nossas escolas se faz importante conceituarmos este termo. A expressão “Nativos Digitais” foi criada por Marc Prensky, em 2001, e utilizada pela primeira vez em seu artigo *“Digital natives, Digital Immigrants”*, em que o autor retrata o perfil tecnológico de crianças e jovens ao redor do mundo.

Prensky (2001) considera como nativos digitais aqueles que, nascidos nos últimos 20 anos, chegam a um mundo completamente imerso pelas tecnologias de informação e comunicação. Os nativos digitais começam a ter contato com a internet, computadores e games desde muito cedo, enxergando estas tecnologias como naturais a eles. Já os que nasceram em épocas mais antigas, e que tiveram que se adaptar ao rápido avanço tecnológico dos últimos anos, são chamados de “Imigrantes Digitais” por Prensky.

Os Nativos Digitais encaram com facilidade as mudanças do mundo tecnológico e se adaptam a essa realidade com a mesma rapidez com que ela se transforma. A tecnologia digital é parte integrante da vida dessas pessoas desde o momento que nascem. Trocar mensagens via SMS pelo celular, jogar videogames, acessar redes sociais online, utilizar serviços da Web 2.0 e outras atividades ligadas ao mundo digital são naturais para estes jovens, que não conheceram um mundo onde estas atividades não existiam.

Nativos digitais dão muito valor ao compartilhamento de informações, que costuma ser feito através de *blogs* e *microblogs*, que podem ser acessados através de computadores pessoais ou dispositivos móveis. Eles também criam sistemas de reputação online, onde produtos, pessoas e serviços podem ser avaliados e todas as avaliações podem ser acessadas instantaneamente.

Estas características fazem com que eles aprendam de forma diferente da que seus pais aprendiam no passado. O meio digital convida seus usuários a explorá-lo, e é assim que os Nativos Digitais aprendem a utilizar suas ferramentas. Eles não lêem manuais, mas aprendem explorando, experimentando e

compartilhando. Eles não esperam que seus pais ou professores lhe passem as informações que querem, preferem ir atrás das informações no mundo online, pesquisando em sites e perguntando em fóruns.

São muito seletivos no que absorvem: no meio de tanta informação disponível, é necessário se concentrar naquilo que realmente é importante. Se algo parece ser pouco importante, é rapidamente descartado, não dando atenção para tal coisa.

Carniello, Rodrigues e Moraes (2010) destacam que talvez pelo fato de adotarem o mundo digital como parte integrante e dominante de sua vida cotidiana, os nativos digitais conseguem realizar várias tarefas ao mesmo tempo. Eles se divertem com jogos, se relacionam via programas de mensagens instantâneas (como MSN e GTalk), contam sobre sua vida em blogs e redes sociais, baixam músicas, filmam, divulgam e debatem suas opiniões sobre os mais variados assuntos e ainda realizam pesquisas que foram pedidas pela escola. Por este motivo são caracterizados pela capacidade de receber muitas informações ao mesmo tempo e em um ritmo alucinado. Suas linhas de pensamento e raciocínio podem ser comparadas ao conceito de hipertexto, visto que estes não são lineares e são conduzidos, aparentemente, por “cliques” aleatórios. É nesse ritmo de hipertexto, nessa velocidade digital, que os alunos dessa geração chegam à sala de aula e encontram com os professores, ainda imigrantes digitais, e com a escola que parece estar desconectada do mundo deles.

As diferenças entre Nativos e Imigrantes Digitais são mais profundas do que podem parecer à primeira vista. Prensky (2010) afirma que a forma que Nativos e Imigrantes digitais pensam e processam informações é diferente. Imigrantes costumam fazer uma coisa de cada vez, já os nativos fazem várias coisas ao mesmo tempo. “Os nativos estão acostumados a receber informações com muito mais rapidez do que aquela com que os Imigrantes sabem passá-las.” (Prensky, 2010, p. 60). Imigrantes se sentem confortáveis utilizando textos como forma de comunicação, enquanto os Nativos preferem imagens e conteúdos multimídia. Os Imigrantes preferem as coisas de forma linear, numa ordem fácil de ser percebida; já os Nativos são acostumados agir de uma forma não linear, quase aleatória.

É desta forma que este aluno Nativo Digital, acostumado a ser “bombardeado” por informações variadas vindas de todas as direções e que pode circular por elas como bem entender, se vê preso em uma sala de aula, lidando com um professor Imigrante Digital, onde o ensino se dá de forma linear, as disciplinas são isoladas entre si e as aulas se resumem, basicamente, em escutar o que o professor fala, em boa parte das vezes sem poder participar. Os professores Imigrantes, que vêm de uma era pré-digital, estão “se esforçando para ensinar uma população que fala uma língua completamente nova” (Prensky, 2010, p. 60).

Levando-se em consideração o perfil de aluno nativo digital que temos nas escolas, é de se esperar que ele se mostre desinteressado, desatento, inquieto e até mesmo apresente alguma dificuldade em sua aprendizagem, com características que são às vezes, como já foi dito, similares às de indivíduos diagnosticados com TDAH.

Este fato nos leva a um questionamento: será que todos os alunos com essas características apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou seria a sala de aula, na sua configuração linear e hierárquica, que se mostra desinteressante para o modelo de aluno que temos hoje? A desatenção dos alunos seria consequência de um transtorno neurológico ou simplesmente uma desadaptação da escola aos alunos que recebe?

O aluno Nativo Digital aprende de outra forma e isto deve ser levado em consideração na hora de preparar as aulas destinadas a eles. Carniello, Rodrigues e Moraes (2010) destacam, baseados em Prensky, que o professor que temos hoje em sala de aula utiliza apenas o texto como fonte de informação, deixando as imagens para segundo plano, enquanto os alunos sabem e preferem “ler” imagens a trabalhar com textos.

Quando o professor trabalha uma informação por vez, utilizando uma única mídia para tal, os jovens desta geração, que estão acostumados a receber diversas informações simultaneamente e de forma multimídia, ficam rapidamente entediados e perdem o interesse.

Prensky (2010) ainda alerta para o fato de que os estudantes não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi pensado. A forma como as disciplinas são organizadas e divididas, os métodos de avaliação utilizados, o espaço físico da escola e as práticas pedagógicas adotadas atualmente foram pensados para estudantes que viviam numa época em que não havia tanto acesso à informação como há atualmente e em que as tecnologias de informação e comunicação não eram tão poderosas e nem tão acessíveis como são hoje em dia.

A escuta de professores sobre os nativos digitais: procedimentos e resultados da pesquisa realizada

Entrevistamos quarenta e cinco professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de diversas áreas do conhecimento, de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro.

Elaboramos três perguntas:

- Quais são as características mais marcantes dos alunos que você tem hoje em suas turmas?
- De que forma essas características afetam o trabalho desenvolvido pela escola?
- Qual sua opinião sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação nas aulas que ministra?

As entrevistas foram gravadas e transcritas, aplicando-se ao discurso dos professores um procedimento simples de análise de conteúdo.

Segundo Laurence Bardin (1977) a Análise de Conteúdo é composta por três etapas: a pré-análise, fase organizativa que pode envolver a leitura flutuante, a elaboração de hipóteses, de objetivos e de indicadores que fundamentem a interpretação; a exploração do material, em que ele é codificado a partir das unidades de registro; e o tratamento dos resultados e interpretação, que envolve a categorização (classificação dos elementos segundo suas semelhanças e diferenças, com posterior reagrupamento, em função de características comuns).

Seguimos essas três etapas, realizando algumas vezes a leitura flutuante de todo o material obtido e dele retirando o que consideramos unidades de registro: afirmativas completas incluindo sujeito, verbo e complementos (adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, por exemplo).

Finalizando, a terceira etapa incluiu o tratamento dos dados através do agrupamento por semelhanças e a ordenação por frequência.

Traremos aqui alguns resultados relativos às duas primeiras questões da entrevista: as características dos alunos atuais e o efeito dessas características sobre o trabalho desenvolvido na escola.

A tabela que se segue exemplifica algumas das unidades de registro obtidas em cada questão:

Tabela 1

Exemplos de unidades de registro obtidas na pesquisa

1ª questão – Os alunos de hoje...	Não adquirem conhecimento de uma única fonte.
	São mais irrequietos.
	Preferem aulas em que podem participar.
	Só se interessam pelo que possivelmente será útil para eles.
2ª questão – O que acontece na escola hoje...	Ela desenvolve pouca motivação por conta da metodologia.
	As tecnologias, as redes sociais e as mídias desviam os jovens dos estudos.
	Ela não consegue unir conteúdo e realidade.
	Falta de estrutura das escolas com relação à interatividade.

Obtivemos na 1ª questão 165 unidades de registro e na 2ª questão 142. Ao tentarmos agrupar os resultados por semelhança observamos nas duas questões ênfase positivas e negativas. Na primeira questão a tendência majoritária foi de destacar a falta de apoio das famílias e a excessiva dedicação dos alunos às redes sociais e aos jogos, além de características como agitação, dispersão e rebeldia, embora algumas respostas ressaltassem a valorização das características cognitivas dos alunos (rapidez de aprendizagem, respostas rápidas, interesses variados).

Na segunda questão a maior ênfase recaiu na indicação da falta de condições das escolas para atender esses alunos, na necessidade de uma formação mais elaborada para os professores e da urgência do desenvolvimento de novas metodologias (uma “nova didática”, como chamaram alguns professores).

Tabela 2

Algumas unidades de registro obtidas na 1ª questão (“Os alunos de hoje...”)

Positivas	
Cognitivas e comportamentais	Aprendem com tudo que vêem e vivem.
	Absorvem o conhecimento com rapidez.
	Não adquirem conhecimento de uma única fonte.

	Confrontam teoria e fatos do dia-a-dia.
	Tem um grande advento tecnológico a seu favor.
	O tempo que a geração anterior levava pesquisando, o aluno de hoje descobre em segundos.
Acadêmicas	Exigem ensino dinâmico.
	Precisam de aulas dinâmicas e interativas.
	Visualizam a finalidade prática do ensino.
	Preferem aulas em que podem participar.
	Têm necessidade de dinamismo e incentivo.
	Se reconhecem no que fazem.
Negativas	
	Hoje eles tem voz, tecnologias, mas perdem em dedicação, conhecimento e aproveitamento
	Os jovens tem sua linguagem própria e isto interfere negativamente na aprendizagem.
	Dificuldade em desenvolver seus próprios pensamentos.
	São mais inquietos.
	Só se interessam pelo que possivelmente será útil para eles.
	Não conseguem se concentrar, participar das aulas.
	Comportamento inadequado e falta de concentração.
	O esforço do professor para ter atenção dos alunos é bem maior e é inversamente proporcional à dedicação dos alunos.

Gráfico 1

Distribuição das respostas à primeira questão em relação às categorias da 1ª questão

(n = 165)

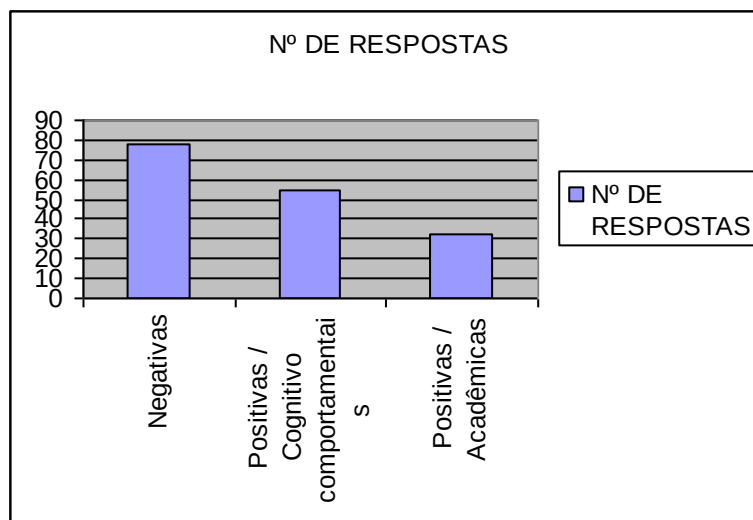


Tabela 3

Algumas unidades de registro obtidas na 2ª questão ("O que acontece na escola hoje...")

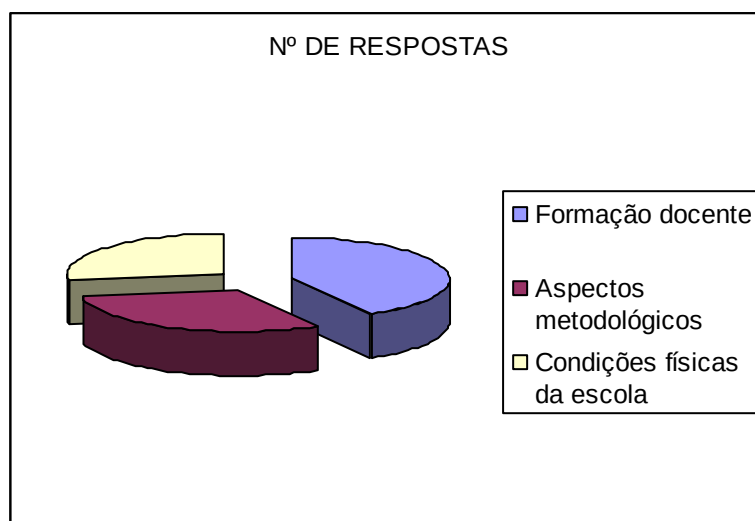
Positivas	
Condições físicas das escolas	Tem falta de estrutura com relação à interatividade.
	Faltam os meios de comunicação e os instrumentos utilizados para facilitar a aprendizagem hoje em dia.
	As escolas são pobres em tecnologia.
	Os governos precisam aparelhar melhor as escolas para atender aos interesses desses alunos.
Condições da formação docente	Precisa atender à mudança da relação professor/aluno.
	O professor não está preparado para lidar com a falta de apoio dos pais e familiares e com o contexto social desfavorecido.
	Aprender está ligado diretamente à forma de ensinar, os métodos, a técnica, a didática desta profissão foi mudando de acordo com o tempo e os cursos de formação não perceberam.
	O professor não está preparado para despertar a motivação, ela não acontece e esse aluno se desinteressa e aí encontra as maiores dificuldades.
Condições metodológicas	Oferece aulas monótonas

	Projeto pedagógico pouco estimulante, não inclui as novas tecnologias.
	Não consegue unir conteúdo e realidade.
	Mudou a forma de transmissão do conteúdo.
	Os modelos convencionais de ensino oferecidos pela escola não despertam interesse a essa geração.

Gráfico 2

Distribuição das respostas à primeira questão em relação às categorias da 2ª questão

(n = 142)



Considerações finais

Os resultados da pesquisa confirmam o que pensávamos: os alunos de hoje são substancialmente diferentes daqueles de há pouco tempo. À medida que os professores, nas entrevistas, falavam das características dos adolescentes e jovens nativos digitais que hoje são os seus alunos, mais nos lembrávamos do que estudamos sobre o Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e nas características a ele atribuídas, de que falamos no início desse artigo.

Então, como lidar com essa mudança? Toschi (2010) sugere que seja substituído o triângulo pedagógico onde o professor é o único a mediar a relação “aluno x saber”, por uma espiral pedagógica, complexa, múltipla e descentralizada. Ou seja, onde o aluno tenha a possibilidade de se relacionar diretamente com o saber, com o professor e com o saber e o professor ao mesmo tempo; onde esse aluno tenha a liberdade de construir o próprio conhecimento. Esta mudança se baseia no caminho citado por Prensky (2010), que diz que o conhecimento deveria ser conduzido por uma nova dimensão onde a produção e a disseminação são velozes e democráticas, de forma que seja facilitado o acesso às informações.

A atual incompatibilidade entre a escola e a geração de alunos Nativos Digitais poderia explicar um pouco os altos níveis de fracasso escolar que vemos atualmente. É necessário que a escola, os pais e os

educadores compreendam de forma mais profunda a realidade atual de nossos jovens, para que possam responder às demandas dessa nova realidade de forma mais eficaz, criando uma ênfase especial nos processos de comunicação estabelecidos entre professor e alunos. Conforme Tõnus (2008): “Ao pensarmos no processo de educação, inevitavelmente, entra em jogo a comunicação, não somente porque vivemos em uma sociedade midiática, mas porque a educação depende da comunicação para se concretizar. Da comunicação, ainda, é possível extrair recursos para a educação, bem como para a formação própria do docente. Com o avanço cada vez mais rápido das tecnologias da informação e comunicação (TIC), o docente precisa aprender a lidar com elas, tanto para seu aprimoramento, como no caso de cursos e conferências, entre outras atividades, quanto para empregá-las como ferramentas educativas, a partir da reflexão dos meios e de seus conteúdos”. (TÕNUS, 2008, p. 229).

Não se pode jogar toda a responsabilidade do fracasso escolar nas costas do aluno ou em possíveis transtornos que possam acometê-lo. Atualmente muitos jovens são rotulados como portadores de TDAH sem que tenham sido feitos os detalhados exames para se chegar a tal diagnóstico, e isso pode acontecer pelo fato da escola não saber lidar com os alunos Nativos Digitais. O educador pode acreditar que o aluno não consiga se concentrar na aula, mas pode ser que ele esteja “escolhendo” não prestar atenção, pelo fato dela estar sendo ministrada de uma forma desinteressante para ele.

O TDAH é um transtorno sério, ligado a mudanças na estrutura cerebral do jovem e que faz com que ele tenha dificuldades em se concentrar em qualquer coisa. Como podemos considerar que um jovem que passa várias horas seguidas concentrado em um videogame ou navegando em uma mesma rede social tem algum tipo de transtorno de atenção?

Será que própria rigidez de focar a atenção em um mesmo objeto por tanto tempo não será uma característica própria da idade? Devemos questionar: o aluno não consegue se concentrar na aula ou ele simplesmente não quer se concentrar? Esse questionamento é crucial para que se possa perceber se um aluno realmente é acometido pelo transtorno de TDAH ou é apenas um Nativo Digital inserido numa escola que não sabe como tratá-lo.

A geração atual de alunos nativos digitais possui algumas características em comum com portadores de TDAH, mas isso não significa que todos esses alunos apresentem algum tipo de desordem. A escola precisa se preparar pedagogicamente para receber essa nova geração de alunos e para que futuros diagnósticos de TDAH sejam feitos de forma mais precisa e criteriosa.

A preparação da escola para receber estes alunos deve começar pela preparação do professor para entendê-los melhor e também para compreender o mundo tecnológico em que estão inseridos, para que possa usar a tecnologia a seu favor em sala, de forma que consiga manter o aluno interessado no que está sendo ensinado. Se o professor tem em sala um aluno que se interessa por tecnologias, se apropriando das mesmas esse professor conseguirá a atenção do aluno.

Palfrey e Gasser (2011) falam da Geração Y, formada pelos nativos digitais, ou seja, sujeitos que nasceram no início dos anos 1990 quando as novas tecnologias entraram nas sociedades com muita intensidade. Essa geração vem crescendo com grande acesso a tecnologias, como plataforma de jogos eletrônicos, computadores e telefones celulares multifuncionais. Ela fotografa objetos e pessoas, calcula valores, agenda números, nomes e compromissos, capta música da Internet, grava voz, vídeos e arquivos de texto, cria identidades diferentes, modera comunidades virtuais, participa de diversas redes sociais

simultaneamente, entre outras ações tornadas possíveis com a chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Para justificar a importância do professor lecionar “na linguagem do aluno”, retornamos à analogia da linguagem e do idioma, usada por Prensky. O professor ministrando aulas de forma tradicional para alunos nativos é como se fossem pertencentes a sociedades diferentes com idiomas completamente diferentes, logo o interesse dos estudantes acaba, visto que não entendem o que o professor está tentando passar nem os objetivos que ele deseja alcançar.

Veen e Vrakking (2006) destacam que para entender como se dá o processo de aprendizagem dos alunos nativos digitais, chamados por eles de *Homo Zappiens*, é preciso compreender o emaranhado que é a comunicação entre esses grupos: os professores imigrantes, como já foi falado anteriormente, preferem a sistematização linear da sala de aula e tentam passar essa metodologia a seus alunos; estes preferem aprender a partir da aparente aleatoriedade dos hipertextos e da interatividade dos jogos, que em boa parte das vezes são vistos pelos imigrantes digitais como uma prática a ser condenada.

De fato, estamos tratando de grupos bem diferentes forçados a interagir na sala de aula, então o que fazer? Prensky (2010) nos aponta uma direção para a solução deste problema: a imersão do professor no mundo do aluno. “Não importa quanto os Imigrantes desejem, os Nativos Digitais não voltarão atrás. Em primeiro lugar, não funcionaria: seus cérebros provavelmente já possuem padrões diferentes dos nossos. Em segundo lugar seria um insulto a tudo que sabemos sobre migração cultural. (..) Adultos Imigrantes inteligentes aceitam a idéia de que não sabem tanto a respeito deste novo mundo e aproveitam a ajuda de seus filhos para aprender e integrar-ser. Imigrantes não tão inteligentes (...) passam a maior parte de seu tempo lamentando o quanto as coisas eram boas no ‘velho mundo’.” (PRENSKY, 2010. p. 60).

Fica evidente a importância do professor se adaptar a essas mudanças tecnológicas, de forma que possa trazer a tecnologia e, como consequência, a atenção do aluno para suas aulas, tornando-as dinâmicas, interativas e atraentes a essa nova geração em sala de aula.

No que tange à inserção da tecnologia em sala de aula, Villardi e Oliveira (2005) consideram os meios virtuais como múltiplas mediações para as aulas e destacam que a inserção desses modos de interação entre o professor e o aluno promove o aumento da autonomia deste, assim como torna mais prazeroso e dinâmico o processo de aprendizagem.

Segundo as autoras, recursos tecnológicos influenciam de quatro formas positivas a construção das estruturas cognitivas dos alunos: “Criando novos ‘objetos’ ou situações-problema desafiadoras e instigantes da motivação (...); provocando desequilíbrios e as correspondentes ações reestruturantes, por parte da criança, facilitando assimilações (ampliações dos esquemas mentais existentes), por meio da disponibilização, ao aprendiz, do rol de esquemas já existentes em seu aparato mental (...); criando resistências à assimilação (dificuldades e desafios), em grau suficiente para não provocar a existência pela perda da motivação, mas forçando a ocorrência de acomodações (criação de esquemas mentais novos); ampliando o espectro de possibilidades de novos esquemas mentais (...), provocando aprendizagens criativas e originais”. (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005. p.14).

Estas possibilidades propiciam o desenvolvimento da metacognição dos alunos, eles adquirem conhecimentos a partir de suas práticas, ganham controle dos mesmos e a experiência adquirida os ajudará na resolução de outras questões e na aquisição de novos conhecimentos.

Fica evidente a necessidade e a importância do uso da tecnologia em sala, não somente para aulas dinâmicas e interativas, mas para que o aluno tenha a possibilidade de criar suas próprias experiências com as disciplinas escolares a partir de um conhecimento – a tecnologia - que já domina por ser nativo digital. Para tal, as aulas precisam deixar de ser apenas transmissão de conhecimento e o professor deve entender que seu papel não é o de único provedor do conhecimento, mas sim um mediador entre o aluno e as experiências construtoras de aprendizagens significativas e dinâmicas.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Carniello, Luciana B. C.; Rodrigues, Bárbara M. A. G.; Moraes, Moema G. (2010). A relação entre nativos digitais, jogos eletrônicos e aprendizagem. *Anais do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, Pernambuco, Brasil. Retirado em abril 16, 2011 de <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Luciana-Barbosa-Carniello&Barbara-Alcantara-Gratao&Moema-Gomes-Moraes.pdf>.

Ciasca, s. m.; Rossini, s. d. r. (2000). Distúrbio de Aprendizagem: mudanças ou não? *Correlação de dados de uma década de atendimento*. *Temas de Desenvolvimento*. 8 (48), 11-16.

Fernandéz. A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

França, C. (1996). Um novato na Psicopedagogia. In: F. Sisto et al. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mesquita, Raquel Cabral de (2009). *A implicação do educador diante do TDAH: Repetição do discurso médico ou construção educacional?* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Retirado em junho 7, 2011 de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VCSA-826PZP/1/1000000758.pdf>.

Pain, S. (1981). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Palfrey, John & Gasser, Urs (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.

Prensky, Marc (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press. Retirado em abril 16, 2011 de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

Prensky, Marc (2010). *Não me atrapalhe, mãe. Eu estou aprendendo!* São Paulo: Phorte.

Romero, J. F. (1995). Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*, v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Stefanini, M. C. B. & Cruz, S. A. B. (2006). Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do Professor de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Educação. Ano XXIX, n 1(58), 85-105. Retirado em abril 28, 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84805805>.
- Scoz, Beatriz (1994). Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Toschi, Mirza Seabra (org.) (2010). Leitura na tela, da mesmice a inovação. Goiânia: Editora da PUC-GO.
- Tônus M. (2008). Interação do Processo de Aprendizagem em Comunicação Social. In: A. Primo (Org.). Comunicação e Interações. Livro da COMPÓS. Porto Alegre: Sulina.
- Veen, Win 7 Vrakking, Ben @009). Homo Zappiens: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed.
- Villardi, R. M. & Oliveira, E. S. G. (2005). Tecnologia na Educação: Uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Dunya.
- Vinocur, Evelyn (2010). Os conflitos que o TDAH gera em diferentes idades. TDAH em foco. Revista online, Rio de Janeiro. Retirado em abril 15, 2013 de http://www.tdahemfoco.com.br/artigos/tdah_idades.html.