

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume **96** número **242** jan./abr. **2015**

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681
Online



INEP

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

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



EDITORIA CIENTÍFICA

Ana Maria de Oliveira Galvão – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Flávia Obino Côrrea Werle – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Marília Pontes Sposito – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Sofia Lerche Vieira – UECE – Fortaleza, Ceará, Brasil
Wivian Weller – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13, Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 96 número 242 jan./abr. 2015

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 Online



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

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Clara Etienne Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br

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

EDITORIA EXECUTIVA

Andreza Jesus Meireles andreza.meireles@inep.gov.br

Cinthya Costa Santos cinthya.santos@inep.gov.br

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

REVISÃO

Português:

Amanda Mendes Casal

Elaine de Almeida Cabral

Mariana Fernandes dos Santos

Rosa dos Anjos Oliveira

Inglês:

Andreza Jesus Meireles

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Clarice Rodrigues da Costa

Elisângela Dourado Arisawa

Lilian dos Santos Lopes

Sâmara Roberta de Souza Castro

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

CAPA

Marcos Hartwich

APOIO ADMINISTRATIVO

Luana dos Santos

TIRAGEM 2.000 exemplares

EDITORIA

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

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078

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

DISTRIBUIÇÃO

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

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070

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

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)

Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)

E-Revistas

Hispanic American Periodicals Index (HAPI)

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

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1

Interdisciplinar – A2

Letras – Linguística – A2

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2015

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

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

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (online)

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

| | |
|------------------------|---|
| Editorial | 9 |
|------------------------|---|

Estudos

| | |
|---|----|
| <i>As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar</i> | 11 |
|---|----|

Luiz Alexandre da Silva Rosado
Vitor Manuel Nabais Tomé

| | |
|--|----|
| <i>Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso</i> | 26 |
|--|----|

Mário Medeiros
Edileuza de Lima Bezerra

| | |
|---|----|
| <i>Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita</i> | 42 |
|---|----|

Dagoberto Buim Arena

| | |
|--|----|
| <i>Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico</i> | 61 |
|--|----|

Rosineide Barbosa Xavier
Heloisa Szymanski

| | |
|---|----|
| <i>As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental</i> | 79 |
|---|----|

Tatiana Cristina Santos
Elvira Cristina Martins Tassoni

| | |
|--|-----|
| <i>Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped</i> | 96 |
| Márcia Buss-Simão Eloisa Acires Candal Rocha Fernanda Goncalves | |
| <i>A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011</i> | 112 |
| Ronei Ximenes Martins Vânia de Fátima Flores | |
| <i>Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes</i> | 129 |
| Leo Lynce Valle de Lacerda Cassia Ferri | |
| <i>Relação entre educação básica e educação superior: algumas considerações com base em estudo exploratório do Ideb em Mato Grosso do Sul</i> | 146 |
| Giselle Cristina Martins Real | |
| <i>A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade</i> | 162 |
| Anoel Fernandes | |
| <i>A concepção de professores e educadores da educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana</i> | 180 |
| Daniela Gureski Rodrigues Daniele Saheb | |
| Relatos de Experiências | |
| <i>O júri simulado como prática para a educação ambiental crítica</i> | 199 |
| Carolina de Albuquerque Juliana de Oliveira Vicentini Maria Angélica Penatti Pipitone | |
| Resenhas | |
| <i>O pensamento e a obra de Lourenço Filho acerca da literatura infantil e juvenil</i> | 217 |
| Adriana Costa de Miranda | |
| <i>Gênese da avaliação educacional no Brasil</i> | 221 |
| Cristiane Machado | |
| Instruções aos Colaboradores | 227 |

| | |
|------------------------|---|
| Editorial | 9 |
|------------------------|---|

Studies

| | |
|---|----|
| <i>Social networks on the internet and their appropriations by young Brazilian and Portuguese students</i> | 11 |
| Luiz Alexandre da Silva Rosado Vitor Manuel Nabais Tomé | |
| <i>Contributions from the Neuroscience to the beginning literacy process and literacy in a practice of the Project Alphabetization with Success</i> | 26 |
| Mário Medeiros Edileuza de Lima Bezerra | |
| <i>Blank interval as a sign in the process of appropriation of writing</i> | 42 |
| Dagoberto Buim Arena | |
| <i>The understanding of dialogue in a process of collective construction of a political pedagogical project</i> | 61 |
| Rosineide Barbosa Xavier Heloisa Szymanski | |
| <i>Pedagogical practices and didactic material of the "Read and Write Program" in the first grade of elementary school</i> | 79 |
| Tatiana Cristina Santos Elvira Cristina Martins Tassoni | |

| | |
|---|-----|
| <i>Pathways and trends in the scientific literature about children aged 0-3 years in Anped</i> | 96 |
| Márcia Buss-Simão Eloisa Acires Candal Rocha Fernanda Gonçalves | |
| <i>Implementation of the National Program of Educational Technology – ProInfo: revelations of researches conducted in Brazil between 2007 and 2011</i> | 112 |
| Ronei Ximenes Martins Vânia de Fátima Flores | |
| <i>Relationships between teaching quality indicators and student performance in Brazilian undergraduate courses of Pedagogy in the National Student Performance Exam (Enade)</i> | 129 |
| Leo Lynce Valle de Lacerda Cássia Ferri | |
| <i>The relationship between basic education and higher education: some considerations based on an exploratory study of Basic Education Development Index (Ideb) in Mato Grosso do Sul</i> | 146 |
| Giselle Cristina Martins Real | |
| <i>The organization of education in São Paulo state public schools: analysis from the critical theory of society</i> | 162 |
| Anoel Fernandes | |
| <i>The conception of teachers and educators of early childhood education about the knowledge of Morin: teaching the human condition</i> | 180 |
| Daniela Gureski Rodrigues Daniele Saheb | |
| Experience Reports | |
| <i>Jury simulation as an exercise for critical environmental education</i> | 199 |
| Carolina de Albuquerque Juliana de Oliveira Vicentini Maria Angélica Penatti Pipitone | |
| Reviews | |
| <i>The thought and work of Lourenço Filho about children's and youth literature</i> | 217 |
| Adriana Costa de Miranda | |
| <i>Genesis of educational evaluation in Brazil</i> | 221 |
| Cristiane Machado | |
| Instructions for the Collaborators | 227 |

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/361613254>

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) aperfeiçoou os processos de submissão e avaliação dos artigos de modo a proporcionar maior visibilidade da publicação na comunidade científica. Nesse sentido, o foco e o escopo da RBEP foram ampliados a partir de 2015, compondo-se a Revista das seguintes seções: *Estudos*, *Relatos de Experiência* e *Resenhas*.

A seção *Estudos* apresenta artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada. Pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta e construção e análise dos dados. Pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre o tema ou questão de relevância para a área de Educação.

Relatos de Experiência é uma nova seção da Revista, dedicada a artigos teoricamente fundamentados, oriundos de projetos de intervenção pedagógica em contextos de educação ou de formação continuada de profissionais da Educação.

A seção *Resenhas* teve seu escopo ampliado, de modo a abarcar análises críticas de livros ou filmes lançados nos últimos três anos, relacionados ao campo da Educação.

O número 242 da RBEP está composto de artigos que abordam temas distintos, apontando a multiplicidade de questões que permeiam o campo da Educação em contextos bastante diversos, incluindo, entre outros,

as instituições de ensino, os espaços de educação não formal, os órgãos reguladores da educação formal e as associações científicas. A amplitude do campo dificulta, por vezes, traçar um perfil mais claro dos atores, bem como das teorias e dos métodos utilizados. É certo que estudos e pesquisas sobre assuntos educacionais não se restringem aos Institutos de Filosofia e Ciências Humanas, às Faculdades de Educação ou aos Centros de Pesquisas Educacionais. Especialistas de outras áreas, bem como professores da educação básica, vêm desenvolvendo projetos de pesquisa ou de intervenção nas escolas e em outros espaços educativos, tendo suas experiências sistematizadas e publicadas.

No presente número, a seção *Estudos* compreende onze textos. Abrimos com um artigo sobre redes sociais e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar. Os artigos subsequentes abordam questões relevantes para o campo da Educação: alfabetização, letramento e apropriação da escrita; práticas pedagógicas e materiais didáticos; projeto político-pedagógico na escola; produção científica sobre crianças de zero a três anos; programas nacionais de introdução de tecnologias na educação básica; avaliação de cursos de graduação e exames de desempenho dos estudantes; relações entre educação básica e educação superior e organização do ensino na rede pública estadual, entre outros. Finalizamos a seção com um artigo sobre o terceiro saber de Edgar Morin – ensinar a condição humana –, da forma como é concebido por professores e educadores. De uma forma geral, os artigos trazem análises que não se restringem apenas ao contexto específico em que foram realizadas as pesquisas. Os dados apresentados permitem estabelecer reflexões que vão além do recorte empírico estabelecido para o estudo, enquanto os resultados e as conclusões podem ser generalizados ou tomados como ilustrativos para contextos mais amplos.

Relatos de Experiência traz uma atividade de extensão intitulada “O rio e a escola”, que envolveu discentes da pós-graduação e estudantes do ensino médio de uma escola no Estado de São Paulo.

Dois trabalhos são apresentados na seção *Resenhas*: “O pensamento e a obra de Lourenço Filho acerca da literatura infantil e juvenil” e “Gênese da avaliação educacional no Brasil” – que tratam de temas atuais e pertinentes para o campo da Educação.

O número traz reflexões que apontam avanços e desafios para a educação básica e superior no Brasil. Esperamos que a leitura dos artigos suscite novos debates que contribuam para a construção de um olhar crítico e construtivo sobre o campo e suas temáticas específicas.

Editoria Científica

Wivian Weller – coordenadora
Ana Maria de Oliveira Galvão
Flávia Obino Corrêa Werle
Guilherme Veiga Rios
Marília Pontes Sposito
Rogério Diniz Junqueira
Sofia Lerche Vieira

As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar*

Luiz Alexandre da Silva Rosado
Vitor Manuel Nabais Tomé

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/324612565>

Resumo

O fenômeno das redes sociais *on-line* é marcante na atual fase da internet 2.0, tendo crescido vertiginosamente, a partir do ano 2005, com a adesão majoritária de jovens, que as acessam por computadores fixos e móveis, em plataformas dos mais variados tipos. Por meio delas, trocam mensagens e compartilham conteúdos os mais diversos. Diante desse cenário, com base em duas pesquisas convergentes, pretende-se discutir os usos e as apropriações das redes sociais *on-line* por jovens alunos do ensino fundamental e médio e destacar os pontos mais pertinentes da atual fase da internet nos contextos pessoal, familiar e escolar. Foram aplicados questionários, inspirados em modelo de pesquisa elaborado na Itália, a 404 alunos brasileiros de oito escolas no Rio de Janeiro e a 549 alunos portugueses de 11 escolas na região portuguesa de Castelo Branco. Com essa rica empiria, verificou-se em que pontos os jovens se aproximam dos ideais de uma nova subjetividade (o leitor imerso nas novas mídias) e de um jovem naturalmente afeito aos suportes digitais (o nativo digital).

Palavras-chave: redes sociais na internet; família; jovens alunos; educação e novas tecnologias.

* O artigo foi apresentado oralmente no Eixo 1: Educação e Processos de Aprendizagem e Cognição do VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura, realizado na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), em Curitiba, no período de 20 a 22 de novembro de 2013.

Abstract

Social networks on the internet and their appropriations by young Brazilian and Portuguese students

The phenomenon of online social networks has been remarkable in the current phase of internet 2.0 and has grown rapidly from the year 2005, with the majority membership of young people, who access the social networks from desktops and mobile platforms of all kinds. Using these platforms, they exchange messages and share various contents. Given this scenario, based on two converging researches, this paper discusses the uses and appropriations of online social networks by students of elementary school and high school. Also, it highlights the most relevant points in the current phase of the internet in relation to personal, family and school contexts. Inspired by a research model developed in Italy, 404 questionnaires were applied to Brazilian students from eight schools in Rio de Janeiro and 549 Portuguese students from 11 schools in the Portuguese region of Castelo Branco. With this comprehensive database, we could verify at which points the youth approaches the ideals of a new subjectivity (the reader immersed in new medias) and a youngster naturally used to digital media (the digital native).

Keywords: social networks on the internet; family; young students; education and new technologies.

Introduzindo o contexto de duas pesquisas convergentes

A motivação para a escrita deste artigo veio da convergência de interesses e de métodos de pesquisa. Por um lado, o grupo de pesquisa Jovens em Rede (JER), do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), propôs ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) uma pesquisa com três anos de duração (2011-2014), denominada *Mídias Sociais e Relacionamento Pais e Filhos: Determinantes Psicossociais e Estratégias Educativas*. Parte dela foi realizada com jovens alunos dos ensinos fundamental e médio com a finalidade de mapear seus perfis de uso de redes sociais e a relação do perfil com a família.

Em contrapartida, o pesquisador Vitor Tomé, com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, instituição do Ministério da Educação e Ciência de Portugal, propôs para o seu período de pós-doutoramento na Universidade do Algarve uma pesquisa sobre o uso de redes sociais na internet, tendo como sujeitos participantes jovens de escolas portuguesas. A pesquisa foi denominada *As Redes Sociais e a Nova Literacia dos Media*.

Os questionários aplicados nas duas pesquisas se cruzam com base no Centro di Ricerca sull' Educazione ai Media all' Informazione e ala Tecnologia (Cremi), localizado em Milão (Itália), na Università Cattolica del Sacro Cuore (Unicatt), que inspirou a elaboração do questionário aplicado pelo JER em escolas do Rio de Janeiro e parte daquele aplicado por Vitor Tomé em escolas da região de Castelo Branco, na parte centro-leste de Portugal. A pesquisa italiana, em fase de conclusão e publicação pelo Cremi, foi chamada de *Family TAG: Technology across Generations*.

No Brasil, participaram do estudo 404 alunos, entre 11 e 19 anos de idade, de oito diferentes escolas cariocas, distribuídos do 6º ano do ensino fundamental (EF=45,3% do total) até o 2º ano do ensino médio (EM=54,4% do total). A amostra foi intencional, haja vista que a escolha das escolas e das turmas foi realizada pelos membros do JER e envolveu escolas públicas e privadas, tanto laicas quanto confessionais, sendo 73% dos alunos pertencentes a escolas públicas, o que atendeu à proporção encontrada no município do Rio de Janeiro. Eles responderam um questionário impresso composto de 31 perguntas, sendo 13 com escalas *Likert* e cinco com escalas de intensidade (quanto tempo, quantas vezes). Realizou-se a tradução do questionário da pesquisa desenvolvida pelo Cremi, adaptando-se o conteúdo das questões ao contexto brasileiro, especialmente no que tange ao aumento de opções de arranjos familiares, visto que o cenário encontrado no País é mais diversificado do que o europeu. A autorização para aplicação do questionário foi obtida mediante o contato com a direção de cada uma das escolas envolvidas.

Já em Portugal, participaram 549 alunos distribuídos em 11 escolas públicas de 2º e 3º ciclos, com alunos de 10 a 18 anos de idade. Eles responderam, em suporte impresso, a um questionário de 32 perguntas, sendo uma com escala *Likert* e nove com escalas de intensidade. A amostra, aleatória, foi composta por alunos previamente autorizados pelos encarregados de educação (autorização exigida pelo Ministério da Educação). O questionário foi produzido pelo próprio pesquisador e posteriormente validado de forma qualitativa com alunos e especialistas em Portugal, na França e na Itália, e sua aplicação nas escolas foi previamente autorizada pelo Ministério da Educação.

A pesquisa brasileira teve como foco a relação do jovem com sua família mediada pelo novo contexto das mídias sociais, enquanto o questionário português teve como foco os novos hábitos desenvolvidos pelos jovens com o uso dessas mesmas mídias para comunicação, aprendizagem com os pares e sua forma de relacionamento com outras esferas sociais, como a escola e a família.

O perfil de uso das redes sociais na internet por esses jovens brasileiros e portugueses será o tema central deste artigo, procurando-se convergir os resultados de ambas as pesquisas e destacar os pontos mais pertinentes

da atual fase da internet no contexto escolar. Visando enriquecer o debate teórico-conceitual, nos próximos dois tópicos trataremos do contexto tecnológico atual em que se inserem os jovens que se apropriam das redes sociais na internet.

O contexto tecnológico atual e as potencialidades das redes sociais na internet

No contexto da cultura digital (ou *cibercultura*), que materialmente vem se desenvolvendo desde a ampliação do acesso aos computadores pessoais (PCs) nos anos 1980, as redes sociais *on-line* ocupam atualmente o centro das atenções, especialmente a partir da década de 2000,¹ quando registraram forte crescimento de adesão e utilização, especialmente por jovens em idade escolar.

Colabora para esse crescimento a ubiquidade de acesso por meio das conexões sem fio (*Wi-Fi*, 3G, 4G) e a maior portabilidade/mobilidade dos suportes (*tablets*, celulares), que vão além do computador atrelado a um espaço geográfico fixo. Segundo Santaella (2010, p. 3), estamos na segunda fase da "cultura do computador" ou das "tecnologias do acesso", assim, "o [estágio] da conexão contínua é constituído por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos". O espaço urbano, que inclui a escola enquanto espaço geográfico físico, cada vez mais se cruza com o virtual no dia a dia das pessoas, e nesses espaços comunidades se formam e compartilham suas vidas, seus problemas, seus pensamentos.

O *site* líder no segmento de redes sociais, Facebook 2012, atingiu no ano de 2012 a marca de um bilhão de pessoas inscritas, um sexto da população mundial, o que evidencia sua potencialidade de conectar enorme quantidade de sujeitos e permitir a centralização do tráfego de dados em seus servidores de informação, criando uma "rede paralela" dentro da rede maior, que é a internet, competindo em volume de acesso com o maior mecanismo de busca da rede, o Google.

No rastro das adaptações contínuas necessárias no volátil ramo da informática, foram também desenvolvidos aplicativos (*apps*) para celulares, *tablets* e modelos de televisão digital em inúmeros sistemas operacionais (iOS, Android, Windows Phone), que permitem aos usuários inscritos estarem sempre conectados à rede social, alimentando-a com comentários, fotografias, vídeos e compartilhamento de *links*.

Vistas de modo mais amplo, as redes sociais *on-line* se integram em um conjunto de tipologias de websites (gêneros) que permitem a participação coletiva com a edição e o compartilhamento de conteúdos diversos, denominados genericamente de *web 2.0*.² Exemplos são repositórios em que os espectadores comentam e criam ligações (blogs), editam textos coletivos (*wikis*), compartilham arquivos (*torrents*, P2P) e vão moldando toda uma cultura participativa paralela aos veículos clássicos de massa.

¹ No Brasil, em 2004 surgiu o *site* de rede social *Orkut*, que rapidamente teve adesão de milhões de brasileiros. No ano de 2011 houve a virada no acesso para o *site* *Facebook*, tendo o *Orkut* uma queda de participação de 45% para apenas 12% em 2012 (Goes, 2012). O *Facebook* é uma rede social cujo foco é a linha de publicação do indivíduo (*timeline*) em comparação ao aspecto comunitário, ponto mais evidente na série de comunidades criadas no *Orkut*, em que interesses e gostos pessoais eram expressos, comentados e compartilhados.

² O conceito de *web 2.0* foi discutido por O'Reilly em seu pioneiro artigo no ano de 2005. A internet como centro para oferecimento de serviços *on-line*, acessíveis em qualquer plataforma ou computador, sem necessidade de instalação local, assim como para produção de conteúdos pelos próprios usuários, com ou sem parceria de outros, caracterizam esta nova fase da internet, em que pequenos e grandes produtores de mídia convivem simultaneamente. Empresas que priorizaram a formação de bases de dados para hospedar conteúdos de autores pequenos e anônimos, incentivando sua participação, obtiveram grandes resultados financeiros e de repercussão entre internautas nesta primeira década do século 21.

Do ponto de vista estrutural, a unidade básica de uma rede é o nó, o ponto de encontro no qual uma relação (vínculo/conexão) pode ser estabelecida. No caso específico das redes sociais *on-line*, elas permitem a explicitação de vínculos, entendidos como laços sociais externalizados por meio de perfis que se interconectam, que se ligam e desenvolvem ações que os mantêm em contato. Um perfil pode conter fotografias e vídeos pessoais ou de terceiros, gostos culturais (filmes, músicas, livros), quantidade de amigos *linkados*, grupos de pertença, locais de visitação preferidos, coleção de postagens (linha temporal).

Nas redes sociais *on-line*, são os nós-sujeitos, por meio de seus perfis, que definem a topologia de sua microrrede, tendo o poder de permitir ou negar acesso a outro nó que solicita ligação. Dessa forma, a rede social *on-line* não é uma rede totalmente descentralizada (Baran, 1964), em formato todos-todos (Lévy, 1999), em que cada nó poderia acessar livremente o outro, mas um conjunto de redes menores centralizadas (um-todos) que se descentralizam por meio de pontes de conexão entre elas (emaranhado de microrredes). No caso do Facebook, essas pontes são simbolizadas por expressões como "amigos de amigos", "amigos em comum" ou "grupos" sugeridos, levando o sujeito a fazer novas ligações com outros perfis existentes. Esses vínculos podem ser fortes ou fracos, com base no grau medido pela frequência (tempo) e volume (quantidade) de informações trocadas entre dois elementos-nós dessa rede.

Pela facilidade de criação de vínculos por um simples clique (baixo custo de filiação), muitos desses laços tendem a ser fracos, com redes que superam a capacidade de o sujeito manter comunicação forte com todos os laços que possui no banco de dados do *website*, os quais podem chegar a centenas ou mesmo milhares de "amigos".³ Cabe enfatizar que um vínculo pode nascer e se desenvolver sem que os sujeitos jamais se encontrem pessoalmente (fisicamente), não sendo este um fator primordial para a constituição de um laço forte ou fraco. Existem os laços nascidos já ociosos, em redes altamente centralizadas nas quais a troca mútua de mensagens praticamente não existirá, a exemplo de "celebridades" que possuem milhões de perfis ligados ao seu, sem interagir com cada um deles, emitindo mensagens no formato um-todos.

Um perfil na rede social *on-line* representa, em geral, uma pessoa, mas pode representar também objetos culturais (filmes, músicas), de consumo (produtos), lugares (cidades, instituições, associações), movimentos sociais (partidos, grupos representativos, ideologias) e outros nós não humanos, ainda que estes sejam alimentados por interações mútuas (Primo, 2000), em que humanos reagem inteligentemente às mensagens trocadas, negociando significados mediante textos, fotografias e vídeos. As restrições de tempo (simultaneidade) e espaço (proximidade) podem ser superadas nesses novos espaços de socialização, que registram interações assíncronas e entre nós geograficamente distantes.

³ Shirky (2012) chama atenção para a drástica queda no custo de criação de grupos e ingresso em outros já existentes, custo aqui entendido como tempo, deslocamento, criação de infraestrutura para sua existência e manutenção. Com as redes sociais, um espaço de fácil filiação e manutenção foi criado para que as pessoas se associem e possam cumprir inúmeros tipos de tarefas coletivamente.

Novas tecnologias, novos sujeitos? O jovem diante do uso das tecnologias de conexão contínua

Essa nova configuração das relações em redes digitais vem sendo debatida de maneira ampla ao se perceber que os sujeitos, nascidos concomitantemente ou não a esse novo contexto, mudam em algum nível sua forma de lidar com o outro nas relações sociais desenvolvidas no cotidiano. Para Santaella (2010, p. 3), "essas tecnologias estão gestando novas subjetividades em contínua mutação", já tendo desenvolvido ampla análise do que veio a chamar de leitor imersivo (Santaella, 2004), um leitor que navega nesses novos espaços por meio de *hiperlinks* e alterna entre dados de maneira instantânea e independente do deslocamento corporal até esses artefatos.

Nesse processo, os jovens parecem ser os que se adaptam e mudam de maneira mais veloz em relação a outros segmentos etários, intervindo, em maior ou em menor grau, nos discursos e negociações presentes nessas comunidades formadas na internet. Atividades simultâneas (multitarefa), leitura rápida e randômica de assuntos diversificados, jogos de computador e celulares permanentemente conectados à internet caracterizam os jovens dessa geração, na visão de Santaella (2010).

Diante de tal cenário, em mutação constante, pais, educadores e instituições de ensino se perguntam: como entrar em espaços tão ricamente habitados pelos jovens-alunos, que emergiram em poucos anos de maneira superacelerada, e tão facilmente acessíveis por meio de inúmeros artefatos-suportes digitais? O desnível experiencial entre as gerações se torna um obstáculo, e novos códigos e formas de lidar com a informação são rapidamente constituídos pelos mais jovens em redes que muitos pais e professores desconhecem. É preciso, então, conhecer o comportamento dos jovens nesses espaços de socialização, aspecto esse que, em parte, tentaremos abordar neste artigo.

Para Jenkins (2010), "quaisquer alterações que ocorrem no nível da cultura e da tecnologia começam a ser divulgadas a partir dos jovens", sendo este protagonismo juvenil também intuído por Prensky (2001) com base em sua dicotomia "nativo e imigrante digital", quando afirma que novas tecnologias digitais estão formando outro tipo de sujeito, muito mais adaptado e que naturalizou o uso dos suportes digitais em seu cotidiano.

Segundo o autor, o modo de pensar da geração digital (nascida após os anos 80) é completamente diferente das anteriores; trata-se de um novo modo de processar informação, moldado por alta carga experiencial com *videogames*, programas de TV e uso do computador e dispositivos móveis conectados, corroborando a abordagem de Santaella (2004, 2010). Do ponto de vista educacional, segundo Prensky (2001), o mais preocupante é que esses jovens estão recebendo uma educação cuja referência é a cultura constituída com os suportes analógicos, impressos ou eletrônicos de transmissão massiva, voltada à memorização, ao uso de testes e ensino passo a passo, não compatíveis com esse novo modo de agir e pensar dos nativos.

Nessa mesma linha de pensamento, Santaella (2010) alerta que o modo de aprendizagem surgido com os suportes digitais móveis é ubíquo, mais caótico, atendendo à necessidade informacional assim que ela surge. Para a autora, é necessário entender que a nova modalidade de aprendizagem ubíqua extrapola a clássica dupla ensino-aprendizagem, mesmo quando nos referimos à já estabelecida EaD massiva, pois os artefatos digitais móveis e de conexão contínua permitem formas de acesso às informações que dispensam totalmente a intermediação de instituições formais.

O protagonismo do jovem é confirmado pelo relatório do Comitê Gestor da Internet (CGI-BR, 2012), que aponta as faixas etárias predominantes no acesso à internet no Brasil: 10 a 15 anos (65% acessam) e 16 a 24 anos (64% acessam), caindo significativamente nas faixas acima dos 40 anos de idade. Percebe-se que os jovens são os que mais rapidamente adotam os novos suportes de configuração digital, especialmente os das classes A, B e C dos grandes centros urbanos (juventude cidadina). Idêntica situação ocorre em Portugal, que apresenta uma das maiores taxas de primeiro acesso à internet na Europa, segundo a qual 93% dos jovens de 9 a 16 anos têm acesso à rede em casa, 67% dos quais no quarto (Ponte; Jorge, 2012).

Em 2012, o número de celulares no Brasil alcançou a cifra de 256 milhões (Landim, 2012), mais de um para cada habitante, evidenciando a presença massiva dos suportes móveis no cotidiano da população, especialmente dos mais jovens que o tempo todo estão na companhia das redes sociais. Em Portugal, existiam, em 2013, cerca de 13,1 milhões de celulares para 10 milhões de habitantes, sendo o acesso à internet comum para 21% dos usuários, enquanto 13,8% acedem às redes pelo celular (Anacom, 2013). O *site* Facebook informou que a média de idade dos seus um bilhão de usuários era de somente 22 anos e que 60% deles acessavam a rede social por suportes digitais móveis (Facebook..., 2012).

Quanto ao contexto local, sabemos do alto percentual de jovens e adultos que ainda estão fora da cultura formada pelo uso dos suportes digitais em virtude da exclusão digital, mas que rapidamente estão sendo incluídos. Em termos percentuais, o Relatório do CGI-BR (2012) apontava um rápido crescimento do acesso a computadores no Brasil (2005: 17% e 2010: 39%), assim como à internet (2005: 13% e 2010: 27%). Embora ainda deficitário, o acesso vem permitindo que a geração digital, relatada por Prensky há uma década nos Estados Unidos, seja cada vez mais realidade em solo brasileiro. Em Portugal, 64,8% da população tinha computador em 2012, ao passo que em 2005 essa percentagem não chegava à metade da população (47,8%) (Grupo Marktest, 2013).

Baseando-se no entendimento das potencialidades dos recursos computacionais em rede, com forte adesão dos jovens ao contexto tecnológico contemporâneo, podemos compreender melhor os dados encontrados junto aos alunos brasileiros e portugueses, dados esses que podem ajudar a delinear o perfil "digital" e de uso das redes sociais *on-line* pelos estudantes que frequentam nossas escolas.

Análise dos principais resultados convergentes: o que os alunos portugueses e brasileiros têm a nos dizer sobre o uso de redes sociais *on-line*?⁴

Embora o discurso sobre a mobilidade dos suportes e a ubiquidade do acesso à internet seja hoje a tendência teórica, em 2012 os alunos brasileiros e portugueses relataram acessar a rede e, conseqüentemente, as redes sociais majoritariamente via computadores fixos ou portáteis (pt=97,1%; br=82%⁵), fossem pessoais ou compartilhados pela família. Os *tablets* ainda eram raros entre os jovens considerando que 14,9% dos brasileiros os possuíam e 14% dos portugueses os utilizavam para acessar as redes sociais. Os celulares eram utilizados por 48,5% dos alunos brasileiros para acessar as redes sociais, enquanto, em relação aos portugueses, o percentual caía para 29%. Talvez o baixo uso de dispositivos móveis seja resultante do maior controle dos pais portugueses sobre o acesso de seus filhos, havendo ainda limitação – tal como no Brasil – devido ao preço de acesso e navegação na internet, pois 53% dos lares com crianças em idade escolar têm baixos recursos financeiros (Ponte; Jorge, 2012).

Quanto ao papel da escola no acesso às redes sociais, as duas pesquisas apontaram a baixa participação (pt=3,8%; br=5,2%), evidenciando a distância entre o ambiente de educação formal e as novas ambiências em que os jovens utilizam suportes fixos (a residência, principalmente) e móveis. A biblioteca escolar tem participação no acesso praticamente nula, de, aproximadamente, 2% nos dois países. Os dados indicam que o aspecto potencialmente educacional no uso das redes sociais para atividades escolares, o ato de trazer e incorporar a ambiência comunicacional dos nativos digitais, tal como Prensky (2001) recomenda, não vem sendo adotado nas escolas. No caso português, segundo dados recolhidos junto aos docentes inquiridos, a utilização de redes sociais por alunos está mesmo proibida em 5 das 11 escolas participantes do estudo.

Ainda sobre o acesso, os dados da pesquisa nos dois países apontaram para a lógica do multiacesso, ou seja, em Portugal, os jovens relataram lançar mão de vários suportes para se conectar a redes sociais (pt=47%), alternando entre eles ao longo do tempo, sendo mais frequentes as combinações entre computador pessoal e celular (pt=12%) e entre computador da família e pessoal (pt=8%); no Brasil, as principais combinações foram computador de casa e celular (br=10%) e computador de casa, da casa de amigos, celular e computador móvel (br=9,5%). Esse fato reforça a ideia de que outro tipo de leitura midiática, a simultânea e multimeios, vem se desenvolvendo com essa geração. A criação de aplicativos multiplataforma também facilita a continuidade em um suporte daquilo que se começou em outro.

A faixa etária se mostrou variável fundamental para a definição dos modos de acesso a suportes e seus recursos. Notou-se no caso dos alunos portugueses que quanto maior a idade (a partir dos 10 anos) maior a independência no acesso. Isso significa que o uso de computador da família vai aos poucos sendo substituído pelo uso de computador pessoal e celular. A tendência se mostrou a mesma no caso dos alunos brasileiros, em relação

⁴Não serão privilegiados aqui percentuais obtidos na pesquisa, mas as conclusões retiradas dos dados com base na apreensão destes, que serão expostos em detalhes, quando pertinente. Após serem digitados de acordo com os questionários impressos preenchidos tanto no Brasil quanto em Portugal, todos os dados foram tratados em SPSS.

⁵Para distinguir as estatísticas provenientes das pesquisas feitas no Brasil e em Portugal, para cada percentual ou número resultante dos dados analisados serão utilizadas as abreviaturas “br” para Brasil e “pt” para Portugal.

aos quais o uso de celular para acesso às redes sociais aumentou de 30% em alunos com 12 anos para 66% em alunos de 18 anos de idade, embora o uso do computador de casa não tenha diminuído (na pesquisa brasileira não se considerou a posse familiar ou individual do computador).

O uso de redes sociais medido de acordo com aqueles que declararam acessar perfis *on-line* foi muito alto nos dois países (pt=91%; br=93%), sendo o Facebook o *site* predominante (pt=91%; br=85%). O segundo lugar se diferenciou justamente porque na pesquisa brasileira o Orkut (br=71%) constava da lista de opções, enquanto na portuguesa tratava-se do Youtube (pt=87%). O fato é que grande parte dos jovens dos dois países declaram alto acesso a essas redes, incluindo, além do uso simultâneo de redes diferentes – lógica de multiperfil –, a alta frequência diária, segundo a qual, em Portugal, 38,5% dos alunos acessavam o Facebook todos os dias, e no Brasil, 45,5% acessavam todos os dias redes sociais em geral.

Se o acesso se mostrou alto, a quantidade do que é produzido e compartilhado pelos alunos (produto autoral) se mostrou baixa, apesar da disponibilidade dos recursos próprios para gravação e edição multimídia em celulares e *tablets*. Os jovens da pesquisa portuguesa mostraram que publicam mais as produções de terceiros do que as de sua própria autoria. A maioria deles relatou nunca publicar vídeo (pt=72%) e áudio (74,5%) próprios, sendo bem mais baixo o percentual dos que nunca publicam fotografias próprias (pt=34,6%).

A situação muda quando os conteúdos de terceiros são compartilhados: 31,9% dos alunos portugueses nunca compartilhavam foto, 40,9%, vídeo, e 54,6%, áudio. A faixa etária influencia significativamente a publicação de fotografias de autoria própria, de modo que 68,4% até os 10 anos de idade nunca as publicam, ao passo que apenas 21,1% até os 15 anos de idade nunca as publicam. Também, à medida que a idade aumenta, mais se publicam vídeos e áudios de terceiros.

Quanto às mensagens textuais, elas estão no topo dos conteúdos compartilhados pelos jovens portugueses, atividade declarada por 73,4% deles, seguida pelo compartilhamento de notícias e acontecimentos atuais considerados importantes. Dessa forma, as redes sociais assumem um papel importante para a formação em conhecimentos gerais dos jovens, levando-os a ler, ver e ouvir aquilo que os amigos indicam, formando uma rede dinâmica de recomendações que cresce em volume à medida que avançam em idade.

Em relação ao tempo, grande parte chegou bem recentemente às redes sociais. Os alunos brasileiros estão há menos de um ano (br=42%) ou entre um e três anos (br=37,5%), algo semelhante aos alunos portugueses, que criaram seus perfis (pt=49%) nos anos de 2010 e 2011. Como era de se esperar, quanto menor a idade, mais recente é a criação do perfil. Esse dado mostra que o jovem é altamente aberto a inovações tecnológicas, tal como foi intuído por Jenkins, visto que, apesar da pouca idade das redes sociais (surgiram em 2004), elas se tornaram rapidamente um meio de convivência utilizado pela maioria dos jovens participantes do estudo.

Apesar de a criação de perfil no Facebook (e em outras redes como Orkut e LinkedIn) ser permitida apenas a maiores de 13 anos de idade, muitos jovens brasileiros e portugueses afirmaram terem criado seus perfis com 12 anos ou menos (alguns chegam aos sete anos de idade), evidenciando que os controles formais nesses *sites* não são eficazes a ponto de inibir o acesso de adolescentes e crianças. As redes sociais se tornaram ambientes de convivência para os jovens, e aqueles que têm menos de 13 anos não se sentem inibidos em entrar para conviver com seus amigos.

O ambiente das redes sociais é tão natural aos jovens (nativos) que eles não parecem se importar, em parte, com a revelação de dados pessoais, como o nome de sua escola (pt=46,3%), o endereço (pt=31,9%) e o nome próprio completo (pt=30,6%). Os alunos brasileiros declaram utilizar, predominantemente, imagens do próprio rosto para se identificar nas redes sociais (br=55%) ou com familiares e amigos no cotidiano (br=11,5%). No caso dos alunos portugueses, foi detectado que o grau de privacidade vai caindo à medida que a idade avança, pois o jovem tende a divulgar mais fotografias de si e a falar mais o nome de sua escola.

Já o volume total de conexões na rede social se mostrou alto, mas não muito mais alto do que as ligações (laços fortes e fracos) que fazemos em um grande centro urbano ao longo de nossas vidas. No caso brasileiro, 56,1% dos alunos declararam possuir até 300 amigos, dado próximo ao que detectou a pesquisa em Portugal (61% possuíam até 300 amigos). Cerca de um terço (31%) dos alunos brasileiros, quando perguntados quantos de seus amigos conheciam pessoalmente, declararam conhecer até 100 e 22% até 200. Já 41,7% dos alunos portugueses diziam conhecer a maior parte e cerca de 51% afirmaram que aceitaram como amigos pessoas que não conheciam pessoalmente, percentual que progride à medida que a idade aumenta.

No entanto, a pesquisa portuguesa demonstrou que esses desconhecidos eram pessoas próximas, sejam outros alunos da escola em que estudavam, amigos de amigos, vizinhos e mesmo meninas ou meninos que pareceram simpáticos por uma fotografia postada ou por terem a mesma idade. O mundo escolar e comunitário vivido presencialmente influencia fortemente os laços estabelecidos nas redes sociais *on-line*; elas atuam de maneira fundamental na extensão das amizades cultivadas no ambiente escolar, de modo que 90% dos alunos portugueses admitiram seu uso para comunicação com outros alunos de sua escola após o período de aulas, aumentando o contato à medida que avançam em idade.

Essa familiaridade pelo contato presencial também foi corroborada quando se verificou que, entre os alunos portugueses, a percentagem de comentários feitos nas postagens de amigos que conheciam pessoalmente era de 70,3%, enquanto de amigos que apenas conheciam *on-line* caía para 20%. O percentual (pt=56,4%) caía também para os comentários feitos em mensagens postadas por ídolos (personalidades públicas, como atores e jogadores de futebol), que não mantinham contato direto e pessoal com aqueles que os seguiam (redes no formato um-todos).

Isso demonstra que a facilidade de criar laços nas redes sociais (baixo custo de filiação) leva os jovens a adicionar muitos “amigos”, mesmo que ao longo do tempo não mantenham um laço de amizade forte com todos eles (trocas frequentes), simplesmente como um nome em uma agenda de contatos. A pesquisa portuguesa indicou mais uma vez que a idade é um fator relevante, pois à medida que os alunos crescem, aumenta o número de amigos (laços) nas redes sociais, passando da faixa de menos de 100 para a faixa entre 300 e 500, virada que ocorre entre os 12 e 13 anos de idade. Quando replicada esta hipótese com os alunos brasileiros, observou-se também queda significativa dos alunos que tinham até 100 amigos à medida que a idade avançava, especialmente a partir dos 13 anos de idade.

E quanto à família? Em Portugal, mais da metade dos alunos (pt=52,6%) disseram ser amigos dos pais na rede social que mais usam, percentual semelhante ao de alunos brasileiros que têm em primeiro lugar a mãe presente na rede (br=47,3%), seguida pelo pai (br=33,7%). Tais percentuais não estão muito distantes dos alunos portugueses que têm professores adicionados em seus perfis (pt=43,2%). A pesquisa brasileira apontou também que as relações horizontais, com pessoas de faixa etária aproximada, predominaram, demonstradas pelo alto percentual de primos (br=80,4%) e irmãos (br=62,9%) presentes nas redes sociais dos alunos.

Quando a presença do perfil de pais e professores nas redes dos jovens alunos se traduz em mensagens e conversas por bate-papo *on-line* (*chat*), a comunicação é muito mais baixa se comparada com aquela entre amigos que os alunos conhecem pessoalmente. Por exemplo, em Portugal, o percentual de jovens que nunca trocam mensagens com os pais é de 57,2%, enquanto com os professores é de 77,8% e com os amigos, de 3,2%, reforçando as relações horizontais nesses espaços. Importante notar que esse contato com os pais vai caindo significativamente à medida que a idade dos alunos portugueses avança.

Esses dados demonstram que está havendo uma entrada significativa dos migrantes digitais nos espaços frequentados pelos nativos, fato que colabora para a diminuição de ideias preconcebidas sobre as redes sociais por parte dos adultos,⁶ que tendem a se aproximar da experiência vivenciada pelos filhos, mas ainda com enorme distanciamento em relação ao volume de mensagens trocadas pelos jovens com aqueles da mesma faixa etária. Quando os alunos portugueses eram questionados sobre a razão de não terem os pais como amigos na rede social, 66,4% dos 122 que responderam afirmaram que estes não tinham um perfil criado, ao passo que 38,5% de fato não os queriam nas redes sociais. Dessa forma, existe uma demanda significativa de participação dos pais nas redes sociais dos filhos que ainda não foi atendida, talvez pela própria autoexclusão de pais e professores desses espaços de convivência.

Tecendo algumas conclusões

Este artigo procurou definir em que pontos os jovens alunos participantes das pesquisas no Brasil e em Portugal se aproximam desse

⁶ Muitas dessas ideias foram apresentadas no artigo de Rosado e Martins (2013) que classificou as visões dos pais em dois extremos, um positivo e um negativo, dicotomia próxima daquela expressa pela grande mídia em jornais e revistas e pela própria academia, tal como aponta Breton (2000). Entre elas, estão as ideias de medo, preocupação, proibição, orientação, controle e vigilância categorizadas com base em respostas abertas de 90 pais de alunos a respeito das redes sociais, com ou sem perfil nestas. A maioria das visões negativas expressas veio daqueles que nunca as utilizaram em seu cotidiano (28% do total). Conclui-se que, com o passar do tempo e com a maior imersão e inserção efetiva em tais ambientes *on-line*, essas visões tendem a se ajustar melhor às vivências cotidianas, incluindo os momentos de entretenimento e lazer.

novo perfil geracional suposto por autores como Jenkins, Prensky e Santaella.

De fato, essa geração se mostrou nativa dos ambientes digitais pelo alto grau de participação nas redes sociais, principalmente na comunicação com os pares da mesma idade que pertencem ao convívio comunitário e da escola. Os migrantes digitais, sejam institucionais (escola e família) ou sujeitos (professores e pais), se encontram relativamente longe desses jovens, que declaram a baixa interação com estes nos espaços *on-line*. A escola e a biblioteca tradicionais não são espaços de acesso às redes sociais na internet, que são acessadas principalmente de suas casas (computador pessoal ou da família) ou, caso tenham, de seus dispositivos móveis.

As duas pesquisas detectaram novos hábitos dos jovens alunos, como o uso de múltiplos dispositivos para acessar as redes sociais e de múltiplos perfis criados em diversas redes às quais se filiam. O baixo custo de filiação, já apontado por Shirky como fator primordial das redes na *web 2.0*, foi percebido pelo alto número de amigos que os jovens declararam não conhecer pessoalmente, mas com quem se conectaram por meio das redes sociais na internet.

Existe uma forte influência do fator idade para a definição do aprofundamento nos usos das redes sociais *on-line* pelos jovens. À medida que vão amadurecendo, mais amigos são feitos (laços fracos), mais amizades fora do espaço de convivência presencial são tecidas, diminuindo a comunicação com pais e professores. Eles vão se tornando mais independentes e passam a acessar as redes via celular e computador pessoal, entrando aos poucos na lógica do multiacesso e da mobilidade e publicando conteúdos próprios com maior frequência. Apesar da forte participação nas redes, os jovens tendem mais a reproduzir e compartilhar conteúdos de terceiros do que a produzir seus próprios. A produção de vídeos e áudios não é prioritária para eles, que postam mais conteúdos na forma de mensagens textuais e fotográficas.

Diante de tal cenário, recomendamos às escolas que ampliem suas políticas de uso de redes sociais na internet, especialmente em relação ao incentivo para a produção autoral dos alunos (produção fotográfica, de áudio e de vídeo) e ao aprofundamento de conteúdos que podem ser pesquisados, postados e debatidos nas redes e comunidades criadas nesses espaços de socialização.

A pesquisa já demonstrou que notícias e atualidades são compartilhadas e pautam os interesses dos jovens nas redes sociais, de modo que cabe à escola utilizar mais esse recurso em suas atividades, aproximando-se do cotidiano dos jovens, sem que para isso perca suas funções primordiais como instituição. Sabemos que fenômenos como as redes sociais surgem e se alastram rapidamente e grande parte desses jovens ingressou nelas em um curto período de três anos, sendo necessário que escolas, pais e professores conheçam o que seus filhos fazem nas redes, mas, sobretudo, se familiarizem, utilizando-as em seu cotidiano, pois, nesses novos espaços, é que a subjetividade e a sociabilidade de seus alunos/filhos estão sendo construídas, cada vez mais cedo.

Referências bibliográficas

AUTORIDADE NACIONAL DE COMUNICAÇÕES (Anacom). *Serviços móveis: informação estatística: 1º trimestre de 2013*. Lisboa: Anacom, [2013]. Disponível em: <http://www.anacom.pt/streaming/SM_1T2013.pdf?contentId=1162279&field=ATTACHED_FILE>. Acesso em: 27 ago. 2013.

BARAN, Paul. *On distributed communications: introduction to distributed communications networks*. v. 1. Santa Mônica: The Rand Corporation, 1964.

BRETON, Philippe. *Le culte de l'Internet: une menace pour le lien social?* Paris: La Découverte, 2000.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI-BR). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TICs provedores 2011*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-provedores-2011.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2013.

FACEBOOK mostra o raio-x de 1 bilhão de usuários. *Folha de São Paulo*, out. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/1163808-facebook-mostra-o-raio-x-de-1-bilhao-de-usuarios.shtml>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

GOES, Gisele. Facebook continua líder e Orkut teve a maior queda no Brasil, revela estudo. *Techtudo*, 2012. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/08/facebook-continua-lider-e-orkut-teve-a-maior-queda-no-brasil-revela-estudo.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GRUPO MARKTEST. *5,4 milhões de portugueses usam computador*. 30 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1b68.aspx>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

JENKINS, Henry. A cultura digital mistura cultura popular com conteúdo da cultura de massa. [Entrevistado por Christina Lima]. *Nós da comunicação [blog]*, jul. 2010. Disponível em: <http://www.nosdacomunicacao.com.br/panorama_interna.asp?panorama=328&tipo=E>. Acesso em: 27 ago. 2013.

LANDIM, Wikerson. Brasil já tem mais celulares ativos do que habitantes. [19 jul. 2012]. Disponível em: <http://geniopublicidade.blogspot.com.br/2012/11/brasil-tem-mais-celulares-que-habitantes.html>.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1999.

O'REILLY, Tim. *What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software*. 2005. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

PONTE, Cristina; JORGE, Ana. Portugal. In: HADDON, Leslie; LIVINGSTONE, Sonia. *EU kids online: national perspectives*. London: London School of Economics, 2012. p. 51-52. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/PerspectivesReport.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2013.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2011.

PRIMO, A. F. T. Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo. *Revista da Famecos*, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira. As redes sociais na internet e as visões polarizadas de pais de alunos: um estudo exploratório e qualitativo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 7., 2013, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Uerj, 2013. 1 CD-ROM.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SHIRKY, Clay. *Lá vem todo mundo: o poder de organizar sem organizações*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Luiz Alexandre da Silva Rosado, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professor adjunto do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação

de Surdos (Ines) e da Pós-Graduação em Educação com Aplicação de Informática na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integra o Diretório de Pesquisas Jovens em Rede (JER) na PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil.

alexandre.rosado@globo.com

Vitor Manuel Nabais Tomé, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa, é pesquisador do Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve, Campus das Gambelas, Faro, Portugal.

vitor@rvj.pt

Recebido em 2 de fevereiro de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.

Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso*

Mário Medeiros
Edileuza de Lima Bezerra

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/316512801>

Resumo

Destaca contribuições das neurociências à compreensão dos processos neurocerebrais envolvidos no ensino-aprendizagem e mostra como essas contribuições podem ser utilizadas em associação com a teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel (2002) e com a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1979). Defende a necessidade de familiarizar os profissionais da educação com conhecimentos referentes a esses processos para conduzir à melhoria do desempenho acadêmico vigente na maioria de nossas escolas.

Palavras-chave: educação; neurociências; aprendizagem significativa.

* Parte deste trabalho foi apresentado como pesquisa em andamento no V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, promovido pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), nos dias 21 a 23 de setembro de 2011, na cidade de Aracaju-SE.

Abstract

Contributions from the Neuroscience to the beginning literacy process and literacy in a practice of the Project Alphabetization with Success

The article highlights the contributions of Neuroscience to understand the neurological processes involved in the teaching and learning cycle and shows how these contributions can be used in association with the Theory of Meaningful Learning of Ausubel (2002) and Psychogenesis Language Writing of Teberosky and Ferreiro (1979). The paper advocates the need of education professionals to be acquainted with the knowledge regarding these processes, in order to promote the improvement of the current academic performance in most schools.

Keywords: education; Neuroscience; meaningful learning.

Introdução

O mundo contemporâneo apresenta mudanças irreversíveis impulsionadas por influências de fenômenos hegemônicos como a globalização, o neoliberalismo e as tecnologias da informação e comunicação (TICs). Esses fenômenos configuram as grandes preocupações públicas nos campos econômico, político, social e cultural e orientam as principais decisões governamentais. Essas preocupações incluem uma revisão nas formas de pensar e de preparar os indivíduos para as relações interpessoais, para o mercado de trabalho e para a cidadania. Sendo a escola parte destacada dessa preparação, é necessário visualizar melhor os contornos desse processo para que ela desempenhe com efetividade sua função social.

Pode-se começar com a hipótese de que talvez os modelos pedagógicos de décadas passadas fossem suficientes para aquela época porque havia menos exigência quanto ao que era solicitado ao indivíduo para atender às demandas do mundo social, do trabalho e da cidadania. Entretanto, com a crescente sofisticação das habilidades e competências exigidas para lidar com a reestruturação produtiva, com as ameaças ao ecossistema global e com a cidadania cosmopolizada, tornou-se mister, entre outras, a superação da especialização disciplinar do conhecimento, a superação dos modelos estereotipados de visões do mundo, bem como o desenvolvimento de arcabouços institucionais respeitadores das individualidades nascentes.

Os sujeitos contemporâneos, quase obrigados que são a participar de um verdadeiro frenesi informativo e semiótico, precisam ser competentes para refazerem, a seu modo, as complexas operações mentais que levam da interpretação de representações à produção de significados e sentidos, e destes à produção de outras representações. Sendo assim, as práticas pedagógicas tradicionais, baseadas em técnicas de memorização para repetição, e a correspondente formação de professores, até então

consideradas adequadas, já não se mostram suficientes para a construção das habilidades e competências esperadas dos egressos dos sistemas escolares num mundo de progressiva aceleração do avanço tecnológico.

Essa realidade exige como condição para a mudança não apenas a solução de problemas estruturais das escolas e a agregação de novas disciplinas ao currículo, mas também conhecimento de como se aprende e sobre o que acontece quando aprendemos, subsídio que pode ser fornecido pelas neurociências. Portanto, não é exagerado dizer que parte do baixo desempenho apresentado por nossos alunos está relacionada a processos neurocognitivos que os profissionais da educação desconhecem ou acreditam ser pouco relevantes.

Neste artigo, relatamos uma experiência de utilização de contribuições das neurociências, da teoria de Aprendizagem Significativa, de Ausubel (2002), e da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1979), para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Primeiramente, defendemos mudanças de foco nas formas de pensar e de preparar os indivíduos e, conseqüentemente, nos modelos pedagógicos que têm se mostrado insuficientes para atender à demanda social contemporânea de conhecimentos. No segundo momento, colocamos em destaque descobertas e contribuições resultantes de pesquisas das neurociências para melhorar a intervenção pedagógica e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Em seguida, assinalamos desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação na caminhada rumo a um ensino-aprendizagem de melhor qualidade. Por fim, apresentamos uma pesquisa-ação realizada com alunos do primeiro ano do primeiro ciclo da educação básica.

1 Pressupostos teóricos

1.1 Memória e aprendizagem

Falar de memória no processo de ensino-aprendizagem provoca, muitas vezes, confusões e equívocos quanto à sua utilização. Memorizar foi considerado por muito tempo sinônimo de decorar datas, textos, nomes e fórmulas. "Afim, eram esses os conhecimentos exigidos nas provas, nas chamadas e nos testes escolares. Com base em estudos sobre o processo de aprendizagem da criança, concluiu-se que a decoreba era inimiga da educação" (Gentile, 2003, p. 43), e esse processo complexo e fascinante do cérebro que registra, armazena e evoca cada pensamento que elaboramos, cada lembrança, cada palavra que falamos e compreendemos, cada ação que executamos, o sentido que temos de nós mesmos e a nossa relação com os outros foi confundido com repetição e deixado de lado. Entendemos que isso foi um grande erro. Segundo Squire e Kandel (2003, p. 14), a memória é "o processo pelo qual aquilo que é aprendido persiste ao longo do tempo", sendo considerada, por diversos estudiosos, das mais diferentes áreas, a base do conhecimento e o caminho para a eficácia no ensino, se for adequadamente estimulada e utilizada.

Os estudos contemporâneos comprovam a existência de tipos específicos de memória, que se classificam de acordo com a natureza dos elementos memorizados e segundo os processos neuropsicológicos envolvidos. Embora a terminologia para designar os distintos tipos de memória seja diversificada, eles se estruturam basicamente de acordo com a duração e o conteúdo do conhecimento a ser armazenado.

Pode-se dizer que os tipos de memória que mais interessam à educação são dois: memória de curto prazo, que “se refere à capacidade de reter a informação por um período curto de tempo, desde alguns poucos minutos até meia ou uma hora” (Dalgarrondo, 2008, p. 93) e a de longo prazo, que evoca informações e acontecimentos ocorridos no passado, sendo um tipo de memória de capacidade e duração ampla, pois parece envolver mudanças na estrutura dos neurônios (Dalgarrondo, 2008). A primeira deve ser conhecida e utilizada como ponto de partida para o caminho da verdadeira aprendizagem, que só se consolida com a memorização de longo prazo. Esta, para acontecer, necessita de aprendizagem significativa.

1.2 Aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica

Ausubel (2002) destaca dois tipos de aprendizagem, tendo como base o conhecimento prévio do indivíduo: a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa pressupõe que o indivíduo possui esquemas cognitivos ordenados hierarquicamente e que os novos conhecimentos são a eles integrados de acordo com a compatibilidade que apresentarem com os conteúdos presentes nos esquemas cognitivos prévios. Os conhecimentos que formam esses esquemas são chamados por Ausubel de “subsunçores”, e funcionam como uma espécie de âncora, onde os novos conhecimentos se engatam, integrando-se mais facilmente àquilo que o indivíduo já conhece.

O conhecimento significativo é, por definição, o produto de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre novas ideias logicamente e culturalmente compatíveis ou compatibilizáveis com as ideias anteriores já ancoradas na estrutura cognitiva particular do aprendiz. É relevante saber que, nesse processo de produção do conhecimento significativo, a própria estrutura cognitiva do indivíduo também se modifica, ampliando-se, diversificando-se e intensificando seu potencial, tornando-se, assim, cada vez mais capaz de processar novas informações, ideias e dados e ancorar os resultados desse processamento num *continuum* aparentemente ilimitado.

Diferentemente disso, na aprendizagem mecânica o conhecimento é armazenado de maneira arbitrária, não se relacionando com qualquer informação prévia existente na estrutura cognitiva. Portanto, apesar de *a priori* constituir-se como “novidade” para o aprendiz ao ser mecanicamente assimilado, não integra a estrutura cognitiva existente, caindo facilmente no esquecimento. Para a integração desse conhecimento mecânico, o indivíduo despende muito esforço e tempo para assimilar conceitos que seriam mais facilmente compreendidos se encontrassem uma “âncora” ou subsunçor.

Logo, compreende-se que os subsunçores se constituem como otimizadores dos processos de aquisição de conhecimentos e que uma aprendizagem duradoura só se configura como aprendizagem significativa.

1.3 Os novos desafios

Começamos pela constatação de que o contexto internacional em que nos situamos é fortemente caracterizado por aspirações crescentes, incertezas não transitórias e acontecimentos desconcertantes. A formação de cidadãos capazes de opinar, decidir e agir de forma autônoma e com mais celeridade nesse contexto tornou-se um dos grandes desafios para sistemas educacionais do mundo inteiro.

É consenso entre os educadores que um ensino-aprendizagem de qualidade multiplica as chances de uma inserção social que supere a alienação crescente, uma das marcas fortes das sociedades tecnicistas contemporâneas. Um passo nessa direção pode ser dado se as metodologias de ensino ativarem conscientemente os esquemas mentais correlatos às aprendizagens curriculares específicas indispensáveis ao enfrentamento bem sucedido dos desafios do mundo globalizado. Então, o que fazer para acionar os esquemas mentais já existentes em nossos alunos e direcioná-los para a aquisição dos saberes curriculares?

A década de 1990 – conhecida como a “década do cérebro” – trouxe avanços tecnológicos e ferramentas para estudar a estrutura cerebral e o seu funcionamento. As técnicas de neuroimagem possibilitaram um mapeamento do cérebro humano e trouxeram subsídios para um maior conhecimento dos mecanismos cognitivos. Esses novos conhecimentos aplicados ao campo da educação nos possibilitam saber que lidamos, predominantemente, com três estilos de aprendizes. São eles: 1) aprendizes visuais, que prestarão uma atenção particular às informações visuais, incluindo texto; 2) aprendizes auditivos, para quem as informações tornam-se mais assimiláveis pela discussão; e 3) aprendizes cinestésicos ou táteis, que aprendem melhor quando envolvem diretamente o corpo e podem precisar se “tornar” aquilo que estão aprendendo (Sprenger, 2008, p. 33).

Sabe-se, há muito tempo, que aprendemos mais facilmente aquilo que nos possibilita satisfazer alguma das nossas necessidades básicas. Embora não seja possível estabelecer de uma vez por todas quais são as necessidades básicas de qualquer ser humano, elas podem ser agrupadas, *grosso modo*, em algumas grandes categorias. Maslow (1998), por exemplo, destaca as seguintes, entre outras: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, a sensação de estar inserido e ser amado, necessidade de estima, necessidade de autorrealização.

Tais conhecimentos podem ser utilizados como recursos pelos profissionais da educação na elaboração de estratégias de ensino articuladoras dos esquemas mentais que compõem os processos de memorização ampliada. Esses esquemas envolvem a passagem da memória de curto prazo para a de longo prazo.

O seu manejo apropriado proporciona a otimização do processo de ensino-aprendizagem, como mostram os trabalhos de Baddeley, Anderson e Eysenck (2011). Isso pode começar com um ensino que respeite os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e utilize adequadamente os novos conhecimentos sobre os distintos tipos de memória e a formação de redes neuronais. Por conseguinte, o profissional da educação precisa estar apto a promover atividades didático-pedagógicas adequadas à ativação das áreas do cérebro responsáveis por processos neurocerebrais complexos, como a imaginação, que é básica para a inovação; a motivação, que é responsável pela elevação do entusiasmo para agir; a emoção, que é fundamental para o processo de formação e consolidação de memórias; e a atenção, que é indispensável para a formação de redes neuronais implicadas na evocação de memórias que dão suporte ao raciocínio lógico.

2 Opção metodológica

Ancorados nos pressupostos anteriormente descritos, realizamos uma pesquisa-ação visando avaliar a eficácia de algumas sugestões estratégicas que deles se desprendem. A nossa intervenção foi orientada por uma etnometodologia complexa aqui entendida como “o estudo das atividades estruturantes que constroem os fatos sociais da educação” (Mehan, 1978 *apud* Coulon, 1995, p. 307).

Entre as estratégias que utilizamos, destacamos algumas sugeridas por Rowe (1973), Fogarty (1997) e Sprenger (2008). São elas: 1) evitar perguntas não reflexivas, ou seja, aquelas que contribuem para uma aprendizagem mecânica, para o armazenamento de conhecimentos sem reflexão ou sem relação com conhecimentos prévios presentes na estrutura cognitiva. Essas perguntas geralmente começam com palavras e expressões do tipo “quem”, “o que”, “quando”; 2) fazer perguntas reflexivas, pois são elas que conduzem a interações cognitivas complexas entre informações que estão sendo adquiridas e conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva. Essas perguntas geralmente começam com palavras e expressões do tipo “por que”, “como”, “deve”, “pode” ou “que”; 3) começar a aula sempre com uma história relacionada à temática que será abordada; 4) usar músicas adequadas ao tema; 5) relacionar a aprendizagem aos problemas do mundo real; 6) usar novidades instigadoras; 7) indagar os alunos sobre semelhanças e diferenças entre textos e histórias; 8) respeitar o tempo de enfoque ou tempo de concentração; 9) utilizar o tempo de espera, que se caracteriza como uma pausa dada pelo professor para que o aluno possa refletir e responder uma pergunta; e 10) utilizar incentivos verbais do tipo “o que mais”, “fale mais” para manter os alunos pensando sobre uma ideia ou conceito. A utilização dessas estratégias objetivou, em última instância, ativar determinadas redes neurais ou esquemas mentais já existentes, envolver e manter o cérebro ocupado em operações cognitivas relacionadas com conhecimentos prévios que, por isso mesmo, aumentam as chances

de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, rápido e satisfatório.

2.1 Intervenção e resultados

Nosso trabalho foi realizado em uma escola do agreste do Estado de Pernambuco com alunos oriundos de classes populares que habitam sítios e bairros da periferia, com situação econômica precária e pertencentes a famílias, cujos níveis de escolarização, na maioria das vezes, são inferiores ao ensino fundamental completo. Alunos com esse perfil ingressam na escola com o domínio de estratégias cognitivas próprias, desenvolvidas com base em recursos e referências do meio em que vivem e com leitura de mundo que possibilita, mesmo sem o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e de leitura, interpretar e contextualizar informações de modo adequado à solução de problemas do seu cotidiano.

O trabalho foi dividido em três etapas: a primeira foi constituída pela escolha da sala de aula objeto de estudo e entrevista com o professor regente da turma; a segunda pela observação de três dias alternados de aulas, que resultou num total de 12 horas, e pelo diagnóstico dos níveis silábicos sugeridos pela Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1979); a terceira pela regência, pelos pesquisadores, de um total de 8 horas em uma sala do primeiro ano do primeiro ciclo da educação básica de uma escola localizada na zona urbana do município de Cachoeirinha (PE). A turma era constituída por um total de 22 alunos.

Escolhemos a sala do primeiro ano do primeiro ciclo da educação básica porque nessa etapa de ensino ocorre um trabalho especificamente voltado para a alfabetização, portanto, no nosso entendimento, adequada à verificação de hipóteses e conceitos das neurociências associadas à teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel (2002) e seus colaboradores, e pela Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1979).

Escolhida a turma, realizamos uma entrevista do tipo semiestruturada com a professora regente, aqui denominada de "Alfa". As perguntas foram referentes à sua formação acadêmica, à sua prática pedagógica cotidiana e ao perfil da turma. A professora relatou que é graduada em Pedagogia pelo Programa Especial de Graduação em Pedagogia (Progrape) da Universidade de Pernambuco e fez questão de declarar que restavam apenas dois anos para sua aposentadoria, expressando sensação de alívio. Quando questionada sobre sua prática pedagógica cotidiana, declarou estar seguindo o "método construtivista" porque, esclareceu, "faz brincadeiras e conta histórias durante a aula por exigência do Projeto Alfabetizar com Sucesso do Instituto Ayrton Senna", do qual sua turma participava. Trata-se de um programa que se declara, segundo sua coordenadora no município,

[...] de gerenciamento da aprendizagem nos cinco primeiros anos do ensino fundamental e cujo objetivo é reduzir a repetência e a evasão escolar através de práticas gerenciais e avaliações sistemáticas, de

maneira a atuar previamente para que as redes de ensino não “produzam” o fracasso e conseqüentemente alunos com distorção idade/série.

Quanto ao perfil da turma, a professora citou como aspectos positivos a mesma faixa etária para todos, no caso, seis anos, sendo a maior parte dos alunos do sexo feminino, e a quantidade de alunos na sala, que nesse projeto não pode ultrapassar o número de 25. Como aspectos negativos, apontou a indisciplina, a falta de acompanhamento dos pais e a heterogeneidade de níveis de desenvolvimento na aprendizagem (definida por ela como “alunos adiantados e alunos atrasados na aprendizagem”), o que exige atividades diferenciadas.

2.1.1 A observação

Nas observações, detectamos que a professora seguiu parcialmente o roteiro exigido pelo Projeto Alfabetizar com Sucesso: 1) acolhida, em que o professor opta por músicas ou brincadeiras; 2) leitura deleite, que explora a temática da semana; 3) correção do “para casa”, que acontece em uma ficha de acompanhamento mensal preenchida pelo próprio aluno, com diferentes cores, de acordo com a realização da atividade; 4) desenvolvimento da aula, caracterizado pela exploração do conteúdo e das atividades no livro didático ou no caderno; 5) revisão do dia, que acontece de forma oral; e 6) o “para casa”.

Notou-se que esse trabalho foi desenvolvido sem muita motivação, reflexão e dinamismo pela professora e também pelos alunos, que ficaram dispersos por muito tempo e entrando e saindo da sala. A música de acolhida foi a mesma durante os três dias (alternados) de observação. Somente em um dos três dias a professora contou uma história (*Fábrica de monstros*, de Rosa Amanda Strausz), cinco minutos antes de a aula começar, que não teve nenhuma relação com a temática da semana a ser trabalhada em seguida, o que pode ter contribuído para o desvio de concentração de alguns alunos durante a exploração da temática.

De acordo com Caine e Caine (1994 *apud* Sprenger, 2008, p. 30), “o cérebro adora histórias, pois é uma maneira natural de organizar as informações”. Entretanto, segundo Sprenger (2008, p. 30), “a contação de histórias precisa de algum modo ser relacionada com o tema em questão para que desenvolva conexões emocionais com o conteúdo e contribua para o processo de memorização de longo prazo”, isto porque “a experiência do cotidiano e os estudos de laboratório revelam que os incidentes emocionalmente carregados são mais lembrados do que os eventos não-emocionais” (Schacter, 2001, p. 163).

A correção das tarefas de casa, apesar de acontecerem individualmente, foram centradas principalmente em observações do tipo certo e errado, não acontecendo qualquer reflexão sobre os erros. Em algumas situações quando a tarefa estava errada, a professora ditava ou escrevia a forma certa para o aluno transcrever. Na correção da tarefa de casa de um dos alunos, aqui denominado de “A”, que respondeu errado por

não compreender a estrutura da tarefa (a qual não estava pedagogicamente compreensível para um aluno de seis anos), a professora, depois de afirmar com tom de voz alterado que isso ocorreu por falta de atenção dele, apagou as respostas e ela mesma respondeu pedindo ao aluno que fizesse igual até aprender. Depois de alguns minutos, esse aluno conseguiu concluir a atividade recebendo o visto de certo e a palavra "parabéns" escrita em seu caderno. No preenchimento da ficha de frequência, a professora fez esse trabalho pelos alunos, afirmando que muitos marcavam errado e rasuravam a ficha, permitindo que apenas alguns alunos (aqueles que sabiam) fizessem o preenchimento. Com essa atitude, a professora não permitiu o contato dos "alunos que não sabiam" com esse gênero textual e o desenvolvimento de níveis de letramento direcionados à compreensão da estrutura e função social daquele gênero.

Agindo assim, a professora desperdiçou uma oportunidade para o desenvolvimento da reflexão, que é definida por Burrows (1995, p. 346) como uma "exploração e descoberta para extrair sentido de novas informações [...] reestruturando problemas e identificando as prováveis consequências" destes. Entretanto, para que a reflexão aconteça no processo de escolarização, são necessárias perguntas reflexivas por parte do professor. Essas perguntas, como dito anteriormente, são iniciadas com expressões como "o que", "o que mais" e "fale mais", seguidas pelos tempos de enfoque e de espera. O processo de reflexão é também o que permite a procura de referências associadas ao novo material na memória de longo prazo (Sprenger, 2008). Com os procedimentos que utilizou, a professora simplesmente estimulou nos alunos a memorização e a aprendizagem mecânica assinalada por Ausubel (2002), além de produzir uma sobrecarga da memória de curto prazo.

Na exploração da temática da semana, a professora utilizou questionamentos orais com contextualizações. Nesses momentos, os alunos se envolveram e participaram relatando fatos conhecidos ou vivenciados por eles e permaneceram bastante atentos. Isso aconteceu com a discussão da temática água, talvez porque em suas casas a falta desse recurso nas torneiras é fato constante e de conhecimento de todos. Esse momento foi muito proveitoso para os alunos, pois proporcionou uma interação significativa com conhecimentos prévios presentes na estrutura cognitiva desses sujeitos.

O proveito referido pode também ser explicado pela iminente sensação da satisfação de necessidades assinaladas por Maslow em sua teoria. Configura-se, ainda, como um processo característico da aprendizagem significativa destacada por Ausubel (2002) e da passagem da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, realizada por meio da reorganização de redes cerebrais (Squire; Kandel, 2003). Esse último processo transforma a informação em representação duradoura capaz de ser evocada para novas conexões. Segundo Sprenger (2008, p. 164), "para a informação se transformar em memória de longo prazo, ela precisa de algum modo se tornar significativa".

Nas aulas de Português, a professora utilizou o método analítico (das unidades maiores para as unidades menores), partindo de texto exposto em cartaz para leitura. Explorou-se prioritariamente as palavras-chave retiradas do texto e sua ortografia, inclusive na transcrição desses textos para o caderno. Em uma dessas aulas, a letra “m” e a palavra “mamãe” foram trabalhadas com enfoque diferenciado na repetição e na memorização do sinal gráfico til (~), e não na relação entre a pauta sonora e as partes escritas, ou seja, da diferenciação sonora que o til (~) provoca. Isso pode ter acontecido, talvez, porque a professora compreende o Sistema de Escrita Alfabética como a aquisição de uma técnica para o deciframento de um código e não como um sistema notacional (Morais; Albuquerque; Leal, 2005).

Nas aulas de Matemática, a exploração privilegiou a resolução de cálculos escritos envolvendo adição (que ela chamava “continha de mais”), subtração (que ela chamava “continha de menos”) e as formas geométricas (que ela chamava simplesmente de “formas”) com o uso de material concreto. Não houve uso de situações-problemas, o que pode resultar em sérios prejuízos para o processo de aprendizagem desses alunos. Destaque-se que estes estão na faixa etária de seis anos, momento em que a estrutura cognitiva não está adequadamente preparada para lidar com abstrações.

A capacidade de lidar com abstrações é desenvolvida e fortalecida com exercícios que impliquem identificação de conseqüências de fatos ou eventos antes que eles aconteçam. Isso explica a necessidade de se trabalhar com alguma referência do universo cultural concreto desses sujeitos (o que a professora fez), procedendo-se, no entanto, extrapolações para o nível abstrato (antecipação de conseqüências) que possam ser exemplificáveis por fatos corriqueiros da vida desses alunos ou por experimentos realizáveis por eles (o que a professora não fez). Uma possível conseqüência didática do procedimento utilizado pela professora pode ser o que Ausubel (2002) chama de aprendizagem mecânica e que nós habitualmente chamamos de decoreba, caracterizado por um conhecimento desancorado, fragmentado, e por isso, fácil de ser esquecido.

Em uma dessas aulas, foi trabalhado o conteúdo “formas geométricas” com a utilização de material concreto de madeira, em diferentes cores, espalhado no centro da sala para que os alunos pegassem individualmente a forma solicitada pela professora. Nesse processo, os demais alunos tentavam ajudar o colega que estava no centro, mas eram repreendidos pela professora, que afirmava que esse aluno deveria procurar sozinho, sem ajuda. Podemos perceber a vontade desses alunos de interagir durante a atividade, que explorou, principalmente, as cores e as formas correspondentes – azul e vermelho, quadrado, triângulo, retângulo e círculo –, mas sem nenhum levantamento do conhecimento prévio. A atitude da professora de impedir a interação nessa atividade foi desmotivante para aqueles que queriam participar não apenas pegando a forma solicitada por ela, mas também satisfazendo o desejo de ajudar o colega a satisfazer suas necessidades. Com procedimentos assim, bloqueia-se a satisfação da necessidade de estar inserido e ser estimado, no caso, ao mostrar o

conhecimento na identificação de tais formas e utilizar esse conhecimento para ajudar outros. Nesse processo, a motivação é intrínseca, e:

[...] quando estamos intrinsecamente motivados, neurotransmissores como a dopamina são liberados em nosso cérebro [...] isso nos proporciona o estímulo necessário para a realização do objetivo. Esses mesmos neurotransmissores são liberados quando nosso objetivo é atingido. A dopamina, o prazer químico, faz-nos desejar conseguir de novo para repetir a boa sensação. (Sprenger, 2008, p. 25).

A revisão da aula não aconteceu em nenhum dia de observação. Verificamos que os alunos também esqueceram essa parte da rotina e não lembraram a professora. Para Sprenger (2008, p. 115), "a revisão é, na verdade, uma reconsideração da aprendizagem" e, por isso, é um momento crucial ao fortalecimento das conexões neurais existentes.

Essa etapa foi concluída com um diagnóstico dos níveis silábicos que aconteceu por meio de um ditado com um total de oito palavras, escolhidas em função de alguns critérios: 1) palavras que possibilitassem a compreensão no que se refere ao realismo nominal (por exemplo, boi e formiga); 2) palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas para analisarmos como os alunos estavam grafando palavras com números de sílabas diferentes; 3) palavras com sílabas repetidas para analisarmos como os alunos, provavelmente silábico-qualitativos, estavam representando essas sílabas. Diagnosticamos cinco alunos pré-silábicos, três em transição do pré-silábico para o silábico-quantitativo, sete em transição do silábico-quantitativo para o silábico-qualitativo e cinco alunos no estágio silábico-qualitativo. Objetivamos, com esse diagnóstico, a obtenção de dados necessários à elaboração, no período da regência, de um planejamento contextualizado, com metodologia e atividades de reflexão que contemplassem as hipóteses quanto ao funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e de leitura diagnosticados e ainda proporcionassem avanços cada vez maiores dessas hipóteses.

Verificamos, ainda, que alguns alunos apresentaram mais interesse pelas figuras da história contada e pelo livro didático, que pediam de forma insistente para a professora mostrar. Outros demonstraram mais interesse pelo que a professora falava ou lia e outros ainda quando eram convidados à lousa e pelo material concreto. Isso nos levou a identificar três preferências de aprendizagem: 1) aprendizes visuais; 2) aprendizes auditivos; e 3) aprendizes cinestésicos ou táteis. Durante as aulas, essa diversidade parece não ter sido contemplada adequadamente, deixando necessidades insatisfeitas e resultando em consequências, de acordo com a teoria da hierarquia de Maslow (1998), o que pode ter comprometido a aprendizagem desses alunos.

2.1.2 A regência

Terminada a observação, iniciamos a etapa da regência. Fomos alertados a seguir a rotina e a metodologia exigida pelo Projeto Alfabetizar com Sucesso descrita anteriormente. Procuramos obedecer essa norma,

mas de forma diferente daquela que observamos nas aulas da professora, visto que os alunos não foram atendidos em seus estilos de aprendizagem, em suas necessidades de aquisição do conhecimento, em seu tempo de enfoque e em seu tempo de espera. Buscamos “testar” algumas sugestões apontadas pelas neurociências e descritas anteriormente por Sprenger (2008). Nossa intenção foi a de analisar, comparar e interpretar os diferentes desempenhos dos alunos durante as etapas de observação e de regência dos pesquisadores.

Partimos do princípio que os sujeitos em processo de alfabetização já possuem conhecimentos sobre a língua (Ferreiro; Teberosky, 1979) e um nível considerável de letramento, sendo necessários desafios adequados para que esses sujeitos avancem cada vez mais em suas hipóteses.

Nessa etapa, objetivamos o desenvolvimento de relacionamentos, de ganchos emocionais com o conteúdo por meio do estabelecimento de relações da leitura deleite com a temática, da evocação e do enriquecimento do conhecimento prévio, contextualizações do conteúdo, uso de estímulos adequados a cada estilo de aprendizagem, atividades com reflexão anterior e posterior à sua realização, desenvolvimento de inferências, manipulação do concreto para conduzir ao abstrato, incentivo à descoberta a partir de estratégias pessoais e o uso de desafios que alargam a estrutura cognitiva cada vez que são solucionados.

Ancorados nas teorias mencionadas, recorreremos a estratégias diferentes daquelas utilizadas pela professora. Optamos pelo uso de novidades atrativas que, ao serem percebidas pelo cérebro, liberam neurotransmissores excitadores, como a endorfina, que provoca a sensação de euforia e a liberação de energia física, e também colaboram para a aprendizagem e a memória (Sprenger, 2008).

Procuramos relacionar a alfabetização e o conhecimento matemático às experiências de vida e de linguagem dos educandos com o objetivo de favorecer o reconhecimento da relevância do conhecimento a ser ensinado e, por conseguinte, o desenvolvimento da motivação, que inclui dois componentes distintos: o gostar e o querer, que parecem envolver circuitos cerebrais diferentes, com a predominância da dopamina – o prazer químico – como neurotransmissor (Moraes, 2009) e de emoções que organizam e coordenam a atividade cerebral em áreas do cérebro que formam memórias através da amígdala, estrutura emocional na área límbica que atua como moduladora devido a sua localização no cérebro (Sprenger, 2008) para, assim, aumentar as oportunidades de essas informações entrarem no processo de memória de longo prazo.

Para atender às hipóteses individuais quanto ao funcionamento do SEA diagnosticadas, utilizamos atividades no nível da palavra (composição e decomposição de palavras em sílabas e letras, composição de palavras quanto à presença de sílabas e letras iguais), atividades de análise fonológica (identificação e formação de rimas e aliterações) e de leitura concomitante à exploração das características e da função social de alguns gêneros textuais.

O momento leitura deleite foi iniciado com leitura da letra do Hino Nacional Brasileiro, temática da semana, seguida de música acompanhada pelos alunos nos trechos conhecidos. Música adequada ao tema ensinado pode, em muitas pessoas, evocar vínculos emocionais (Sprenger, 2008). A correção da tarefa de casa foi feita de forma individual e coletiva com reflexão dos acertos e erros e convites à lousa. Questionamos os alunos com perguntas reflexivas sobre as estratégias utilizadas por eles na resolução das atividades. Esse momento foi importante porque os alunos perceberam diferentes formas de realizar aquelas atividades.

No preenchimento da sistemática de acompanhamento mensal, solicitamos a ajuda de dois alunos (aqueles com mais facilidade de desviar atenção) para auxiliar os colegas na identificação dos nomes, que estavam em ordem alfabética, chamados aleatoriamente pela letra e pela sílaba inicial. Aproveitamos essa situação de contato com o gênero textual ficha de frequência para explorar o som inicial dos nomes dos alunos, a ordem alfabética, a grafia das letras, a diferença entre letra e sílaba, a estrutura e a função social do gênero e para utilizar os nomes dos alunos como referência.

Na aula seguinte, trabalhamos a família silábica da letra "p", utilizando como referência o nome do aluno Pedro e o nome do brinquedo "pião", que se caracterizaram como palavras geradoras do poema explorado. Fomos conduzidos pela necessidade da situação a aprender a rodar o pião com os alunos, inicialmente com o aluno Pedro, que fez a primeira demonstração e, por conseguinte, na aula, pois o poema trabalhado abordava a brincadeira do pião. Os alunos foram convidados à lousa para escrever a letra "p", observando sua grafia. Levantamos e exploramos, inicialmente, os conhecimentos prévios por meio das características do aluno Pedro (nome completo, idade, cor do cabelo, da pele, onde morava, se possuía um pião como brinquedo) e do material concreto pião (qual a utilidade de um pião, quanto custa, onde é vendido, quem possui esse brinquedo, qual o nome da letra com que essa palavra se inicia, quais as outras palavras conhecidas com essa letra, quais os nomes de brinquedos, frutas, nomes de pessoas que eles conheciam com a letra "p", como essas palavras são escritas).

Procuramos, com essas atividades, satisfazer algumas das necessidades descritas por Maslow (1998) em sua teoria da hierarquia das necessidades. Procuramos oferecer estímulos aos aprendizes visuais, auditivos, cinestésicos ou táteis e procuramos facilitar a organização da aprendizagem de acordo com grupos, padrões e categorias. Fizemos assim porque "a maioria dos especialistas em memória sugere que a organização é a chave para uma boa memorização" (Sprenger, 2008, p. 62).

No geral, aprofundamos a reflexão sobre o SEA, a leitura e a oralidade por meio das socializações, das correspondências grafofônicas a partir da identificação da letra "p" em diferentes suportes textuais, buscando estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos unidos ao contexto sociocultural do aluno.

Em Matemática, trabalhamos a ordem dos numerais e das letras por meio dos conceitos de antecessor e sucessor. Para facilitar a compreensão dos aprendizes cinestésicos ou táteis, convidamos alguns alunos para formar

uma fila indiana e questionamos quem estava na frente e atrás do aluno "A". Fazendo referência a esse exemplo, construímos o conceito de antecessor e sucessor dos numerais, que foi ainda mais explorado na resolução de situações-problema. Com isso, conduzimos os alunos à passagem do concreto para o abstrato, preparando-os para o aprimoramento do raciocínio lógico a partir de estratégias próprias, facilitando, ao mesmo tempo, a compreensão dos conceitos por meio da descoberta.

A revisão da aula aconteceu durante todo o processo de aprendizagem por meio de questionamentos orais que exigiam a organização do entendimento, resolução de situações-problema, contextualizações e identificação de semelhanças e diferenças. Esse processo possibilitou a manutenção da atenção, a reorganização das informações, a identificação e a correção de ideias e conceitos errôneos antes que fossem armazenados na memória de longo prazo.

Conclusão

Este trabalho partiu da hipótese de que os profissionais da educação necessitam conhecer as teorias das neurociências que descrevem os processos neuropsicológicos envolvidos na aprendizagem para que tenham subsídios para desenvolverem metodologias favorecedoras de ensino de qualidade e condizentes com o perfil de seus alunos.

Essa hipótese foi possível de ser testada e comprovada na pesquisa-ação, que mostrou, na etapa de observação, na sala de aula objeto de estudo, alunos dispersos, indisciplinados, desmotivados, pouco respeitados em suas preferências de aprendizagens, pouco atendidos em suas hipóteses quanto ao funcionamento do SEA, com necessidades de afeto e segurança, desenvolvendo aprendizagens mecânicas, desancoradas, fragmentadas e com pouca interação com o conhecimento prévio. Já na etapa da intervenção dos pesquisadores, esses mesmos alunos se tornaram mais motivados, participantes, seguros, reflexivos, envolvidos com a aprendizagem, estimulados em suas preferências de aprendizagens, atendidos e desafiados em suas hipóteses quanto ao funcionamento do SEA, desenvolvendo aprendizagens com interação significativa com o conhecimento prévio.

A primeira etapa foi desenvolvida pela professora regente da turma que, em sua atuação, demonstrou desconhecimento das teorias das neurociências e, portanto, não poderia utilizá-las para potencializar as situações de aprendizagens vivenciadas pelos alunos, ainda que não desconhecesse de todo as teorias de Aprendizagem Significativa de Ausubel (2002) e a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979).

A segunda etapa foi desenvolvida pelos pesquisadores, que procuraram relacionar a alfabetização às experiências de vida e de linguagem dos educandos por meio de um planejamento contextualizado com uma rotina de trabalho estruturada em atividades de reflexão sobre o SEA. Foram utilizadas estratégias apontadas pelas teorias das neurociências para

potencializar situações desenvolvidas com base nas teorias da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), e da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (2002).

Sabemos que pesquisas e discussões que envolvem as teorias das neurociências na educação não são comuns, e isso talvez explique a falta de conhecimento de alguns profissionais da educação. Talvez seja esse o motivo que levou a professora a expressar, ao término das atividades dos pesquisadores, o seguinte: "gostei bastante da metodologia utilizada e percebi que isso facilitou muito a aprendizagem dos alunos. O que vi e ouvi durante as aulas vai ajudar muito no meu trabalho", reconhecendo que essas teorias podem otimizar o ensino-aprendizagem e conduzir a melhorias na qualidade da educação. Dessa forma, os resultados deste trabalho apontam para a relevância da familiarização dos profissionais da educação com subsídios das neurociências para o processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Paralelo, 2002.

BADDLEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BURROWS, D. The nurse teacher's role in the promotion of reflective practice. *Nurse Education Today*, Philadelphia, v. 15, n. 5, p. 346-350, oct. 1995.

COULON, A. Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DALGALARRONDO, P. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

FOGARTY, R. *Brain compatible classrooms*. Alington Heighs: Skylight, 1997.

GENTILE, P. Lembre-se: sem memória não há aprendizagem. *Nova Escola*, São Paulo, n. 163, p. 43-47, jun./jul. 2003.

MASLOW, Abraham H. *Toward a psychology of being*. New York: Wiley, 1998.

MORAES, A. *O livro do cérebro 2: sentidos e emoções*. São Paulo: Duetto, 2009.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROWE, M. B. *Teaching science as continuous inquiry*. New York: MacGraw-Hill, 1973.

SCHACTER, D. *The seven sins of memory*. New York: Hogton Mifflin, 2001.

SPRENGER, M. *Memória: como ensinar para o aluno lembrar*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SQUIRE, L. R.; KANDEL, E. R. *Memória: da mente às moléculas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Mário Medeiros da Silva, doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal, é professor adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade de Pernambuco (UPE), Garanhuns, Pernambuco, Brasil.

tramataia.a@gmail.com

Edileuza de Lima Bezerra é graduanda em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), Garanhuns, Pernambuco, Brasil.

leuzinha.l.bezerra@gmail.com

Recebido em 31 de outubro de 2013.

Solicitação de correções em 10 de novembro de 2014.

Aprovado em 20 de novembro de 2014.

Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita

Dagoberto Buim Arena

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/331512910>

Resumo

Debata as funções e a importância do espaço ou do intervalo em branco no processo de alfabetização das crianças e pretende compreender seu papel como signo no processo de apropriação dos enunciados discursivos. Apresentam-se argumentos que interrogam a natureza estritamente alfabética da língua e que se contrapõem à necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica. Defende-se o princípio de que há “um pensamento de tela” culturalmente construído por caracteres e signos, entre os quais se encontram os intervalos em branco ou espaços em branco. Duas figuras coletadas em um caderno de uma escola francesa são analisadas com o objetivo de mostrar a criação de intervalos sem que suas funções sejam percebidas. Defende-se ainda a tese de que a criança se apropria do discurso e, por essa razão, os intervalos ganham importantes funções durante o processo de conceituação das unidades discursivas.

Palavras-chave: alfabetização; leitura; espaço em branco; escrita alfabética.

Abstract

Blank interval as a sign in the process of appropriation of writing

This essay aims to put into debate the functions and importance of blank space or blank interval in children's literacy process, and understand their role as a sign in the process of appropriation of discursive enunciations. Arguments that question the strictly alphabetical nature of language and that are in opposition to the need of development of phonological awareness are presented. The article advocates the principle that there is a "screen thinking" culturally constructed by characters and signs, among which there are the blank intervals or the blank spaces. In order to show the creation of intervals without perceiving their functions, two figures collected from a book of a French school are analyzed. The arguments support the thesis that the child appropriates the discourse, and; therefore, the intervals gain important functions during the process of conceptualization of discursive units.

Keywords: literacy; reading; blank space; alphabetic writing.

Introdução

Em artigo publicado há alguns anos, fiz alguns ensaios sobre a relação entre pontos e espaços em branco em uma reescrita de história infantil, feita por uma criança de 8 anos, com o intuito de evidenciar a utilização dos espaços entre períodos na composição do discurso. Até então negligenciada por mim ao analisar escritas infantis, a função do espaço começava a atrair a minha atenção no processo de construção do discurso. Desse modo, aliada a essa, surgia a indagação das tentativas de descobrimento pela criança do conceito gráfico da palavra em um sistema de escrita alfabético, tradicionalmente submetido a conceitos próprios da língua oral. Por esse ponto de vista, uma letra e uma palavra escrita seriam unidades relacionadas com base nos fonemas da palavra oral em vez de se apoiarem nos elementos constitutivos da língua escrita, como os caracteres e o espaço branco.

Posteriormente, li os estudos de Bajard (2012) sobre as atividades de alfabetização das crianças do Projeto Arrastão, em São Paulo, que tinham a intenção de promover o desenvolvimento da consciência gráfica em substituição à fonológica. Em 2013, durante período dedicado a estágio de pós-doutorado na Universidade Sorbonne, Paris IV, com bolsa Fapesp, participei de um evento promovido pelo Ministério da Educação da França em colaboração com a Biblioteca Nacional. Ali pude conhecer os estudos de Anne-Marie Christin a respeito do *espaço branco* e aprofundar os contatos pessoais com Emmanuel Souchier, responsável pelo meu estágio em Paris, e com seus estudos acerca de linguagem, tipografia, tecnologias e comunicação.

No final de 2013 e início de 2014, visitei semanalmente duas classes de crianças de 6 e 7 anos em uma escola em Paris com a intenção de observar aulas de alfabetização com o uso de tecnologias escolares, como a lousa digital, computadores e *softwares* específicos. As telas na sala de aula, compreendidas como suportes que recebiam a escrita e as imagens digitais, conviviam com as folhas dos cadernos, classicamente impressos na França com quadrículos ou com retângulos, usados para o registro manual dos caracteres. Em vez de voltar-se para recursos tecnológicos, minha atenção se voltou para a importância dos espaços brancos nos cadernos quadriculados das crianças francesas. Viñao (2008) redimensiona a importância dos cadernos – e de outros materiais produzidos na relação entre professores e alunos – como fonte primária para a compreensão de fenômenos escolares:

[...] os cadernos escolares devem ser situados como fonte histórica no contexto das práticas e pautas escolares, sociais e culturais de sua época, seu uso há de completar-se e combinar-se com outras fontes históricas. Em especial com os livros de texto, outros trabalhos de alunos (exames, notas de aula, exercícios em folhas soltas), relatórios de inspeção [...]. (Viñao, 2008, p. 27).

Desse modo, os cadernos e as folhas soltas inserem-se como produtos específicos da cultura escolar que incorporam as referências de uma época. Nas aulas observadas, se a proposta do docente exigisse a combinação de imagens e de escrita, as folhas de papel A4, em substituição às folhas quadriculadas dos cadernos, eram utilizadas como uma tela também branca. O uso de diferentes suportes, como a folha com espaços previamente determinados, como o papel liso ou como a parede da sala, mereceram novamente meus olhares incisivos, iluminados pelos estudos de Christin (2009) e de Souchier (2006; 2012).

Tendo construído essa curta contextualização do tema como objeto de investigação, ensaio investidas em direção à compreensão do espaço em branco e de suas relações com a apropriação do discurso pela criança. Para isso, retomo os autores aqui referenciados para tentar encontrar um nome, aliado a um conceito, para o que os franceses, como Christin (2009), Bajard (2012) e Souchier (2006) consideram como *espaço branco*. No Brasil, costumeiramente, é utilizada a expressão *espaço em branco*. Não se trata, todavia, de uma questão de escolha de nome, mas de conceitos, visto que há outros olhares que analisam esse mesmo *branco*, a saber: o ponto de vista filosófico promove o debate entre o vazio e o pleno; o tipógrafo usa o branco para compor a página; o pintor lida com a tela de fundo branco e com cores que a reconfiguram; o publicitário tenta, com o espaço, impactar o consumidor; o poeta constrói com ele seu poema; o estudioso da alfabetização ensaia compreender a sua função nos enunciados escritos pelas crianças pequenas.

Não se trata apenas de um problema de cor, isto é, do branco como superfície clássica dos suportes (Christin, 2009), mas da ideia de intervalo, do jogo entre vazio e cheio. Tentarei, com dois dos autores de minhas

referências, entender a *tela* como a superfície do suporte em que a escrita é inscrita, e o *branco* como sua característica, sem entendê-lo como cor, mas como intervalo criado em um largo espaço já cheio, porque parto do princípio de que o branco não representa o vazio, mas o pleno. As marcas inscritas criam, no grande espaço já existente, intervalos que poderão ser alçados à categoria de signos devido à função a eles atribuída por quem elabora o discurso escrito. Dada a impossibilidade cultural e linguística de atribuir um sentido único a uma palavra (Volosinov, 2010) e ali encarcerá-lo, optarei por utilizar ora *espaço em branco*, como usam os brasileiros, ora *intervalo*.

O intervalo nas máquinas de escrever e nos computadores

Bajard (2012) observa que a maior tecla do teclado é a responsável pelo *espaço branco* (expressão por ele empregada). Um olhar não muito alfabético dirigido para os teclados percebe que há um conjunto de três fileiras com letras, mas há um número maior de teclas com diferentes sinais considerados não letras, mas necessários para a composição do discurso escrito. Antes do advento do teclado do computador, o da máquina de escrever já portava uma imensa tecla destinada ao intervalo e outras tantas destinadas aos sinais não alfabéticos, do mesmo modo como a tipografia já não contava apenas com as letras, mas com um conjunto de sinais que eram utilizados na manifestação da escrita manuscrita. Os teclados dos *smartphones*, por sua natureza virtual, estenderam ainda mais em suas teclas a exposição dos sinais.

Cartilhas adotadas no Brasil, como a *Alegria de Saber* (Passos, 1997, p. 23), fazem corresponder a letra inicial de uma palavra ao seu som correspondente e à imagem do objeto de referência, como U de ubá. Todavia, as cinco vogais (para ficarmos apenas nas vogais) ensinadas para as crianças pequenas – a, e, i, o, u – não são as orais, mas a representação gráfica de apenas cinco delas. As crianças não entendem, e talvez nem o professor, esse jogo entre vogais orais em maior número e sua correspondência escrita reduzida a apenas cinco. Essa situação se expande, agora, para os teclados dos *smartphones* com a apresentação de vogais marcadas pelos seus sinais, cada uma constituindo outro caractere, em um sistema alfabético hibridizado, abalado pelos comportamentos dos homens no uso de seus instrumentos tecnológicos.

O uso dos intervalos, das letras e dos sinais evoluiu desde o mundo grego e o latino (Fischer, 2006; 2009; Desbordes, 1995; 1996; Svenbro, 2002; Saenger, 2002; Parkes, 2002). Desbordes (1995) revela, em seus estudos sobre a escrita do latim na antiga Roma, a tensão motivada pela introdução do intervalo entre as palavras, conforme tradição etrusca, e sua eliminação, de acordo com a tradição da cultura grega, admirada pelos romanos. Para melhor compreensão dessa tensão, recorto trechos longos, mas esclarecedores, do autor aqui referenciado:

Numerosos textos teóricos latinos parecem refletir sobre problemas de leitura que implicam a *scripto continua*, isto é, o fato de os textos serem simplesmente constituídos de letras que se seguem regularmente sem indicação de disjunção e sem adição de sinais de outra espécie; nesse sistema, o primeiro verso de *Eneida* escreve-se

ARMAVIRVUMQVECANOTROIAEQVIPRIMVSABORIS

(arma uirumque cano, Troiae qui primus ab oris)

Essa maneira de escrever é realmente a regra geral entre os gregos, em todas as épocas, salvo raras exceções. Mas a mesma coisa não acontece com os latinos. Os latinos conheceram e praticaram a separação das palavras desde as origens (sem dúvida por influência etrusca) até o século II d.C. Essa separação das palavras evidentemente não imita um fenômeno do oral, mas preenche um papel demarcativo que preenchem, no oral, os acentos (há, grosso modo, em latim um acento por palavra). Marcada, seja por um ponto, seja por um “branco”, está presente na maioria das inscrições monumentais e é encontrada também nos documentos tipo tabuinhas, papiros, grafitos de que falta avaliar a proporção. (Desbordes, 1995, p. 203-204).

A palavra *branco* colocada entre aspas no original revela a indecisão entre o uso dos termos *intervalo* e *branco* para designar os espaços introduzidos. Mesmo que o fundo do suporte não seja branco, o espaço-intervalo incorpora não a cor, mas o conceito e sua marcação, com a visível disputa com os pontos colocados entre palavras nas inscrições latinas. Há, ainda, outro trecho em que Desbordes faz referência ao branco:

No que concerne à separação de grupos de palavras, o que chamamos “pontuação”, E. O. Wingo contou, num conjunto de vestígios da época clássica, uns vinte sinais diferentes para desempenharem esse papel: ponto, traço, folha de hera... o branco também (1972). (Desbordes, 1995, p. 204).

A tipografia, a máquina de escrever e as mídias digitais promoveram outras rupturas nesse mundo, aparentemente incólume, da escrita alfabética que nascera com os gregos (Havelock, 1996), que atravessa a cultura latina e que chega a estes dias como uma extraordinária herança cultural. Por essas razões, para dedicar um olhar não muito convencional às características do sistema alfabético e do ensino da linguagem escrita no século 21, este artigo pretende debater as funções e a importância do intervalo no processo de alfabetização das crianças pequenas e a apropriação desses espaços brancos e de seu estatuto como signos constituintes do discurso. No lugar de se apropriar exclusivamente das correspondências próprias do sistema alfabético, isto é, da relativa e imprecisa codificação fonema-letra, a criança talvez se aproprie dos enunciados escritos, de seus sentidos híbridos, de seus sinais, de seus caracteres híbridos, entre os quais ganham valor os intervalos e suas funções.

O suporte, a tela, os espaços, os intervalos

A tela branca do *Word* em que escrevo neste momento recebe caracteres negros. Por essa razão, os espaços são brancos, como serão

também brancos se o texto for impresso na superfície branca do papel. Christin (2009) considera o branco como uma matéria mental que escapa ao real. Ao ensaiar conceituar esse espaço nas artes e na língua escrita, recorre à poética de Mallarmé, considerado por essa autora o poeta que criou a *poétique du blanc*. Entre o espaço ser um vazio ou um pleno, Christin (2009) analisa esse estranho estatuto do branco:

Entretanto, que se tenda a interpretá-lo de uma maneira ou de outra, o 'branco' é sempre *simultaneamente vazio e cheio a seu modo*, sinal primeiro de um invisível, até certo ponto inconcebível e denso, que pode ser percebido como uma ausência, mas também como uma doação de luz total e imediata, espetáculo repentino absoluto de todos os possíveis e realizáveis. Tal é o enigma.¹ (Christin, 2009, p. 8, grifos da autora).

Vazio de quê e cheio de quê são as perguntas que me faço e as quais tento responder. Entendo que a superfície dos suportes em que a escrita se inscreve não é um espaço vazio ou inexistente, mas uma superfície cheia de espaços que se tornam muito mais visíveis pela inscrição do traço que os delimita e os configura. O espaço aparentemente invisível se torna visível por meios de marcas que criam outros signos, novos sentidos, outras funções. A tela do computador, modulada pela moldura do *software*, revela ostensivamente a plenitude desse espaço a ser redesenhado. A página A4 utilizada por uma criança na escola é também a sua tela. A página de cadernos escolares, delimitada por linhas contínuas, de acordo com a tradição brasileira, destrói a amplitude da tela por reduzi-la a espaços paralelos. As páginas de um caderno conforme a tradição francesa são ainda mais submetidas à destruição da liberdade do branco, porque este se encontra encarcerado em pequenos quadrados ou retângulos, cujas bordas devem servir como apoio para o traço manuscrito de dedos indecisos das crianças, que tentam neles inscrever caracteres de formatos rigidamente padronizados. Os intervalos estão ali previamente dados com a intenção de orientar o traçado do bico do lápis ou da caneta.

Christin (2009) afirma que para Mallarmé (1842-1898) e para Wittgenstein (1889-1951) o branco existe e resiste na medida em que, indissociável de uma palavra ou de um conceito, se torna visível. Ao usar a palavra *intervalo* para refletir sobre a linguagem escrita, entro no universo dos pesquisadores que olham para ele como uma unidade visível ao invés de audível, inscrita em suportes materiais ou virtuais. Entre esses investigadores, se situa Christin (2009), para quem os gregos, quando incluíram as vogais no sistema consonantal, organizaram um sistema linguístico sobre uma estrutura visual existente, isto é, o inscreveram no âmbito da consciência e das estruturas da visibilidade, que, por conseguinte, daria origem a um sistema não exclusivamente alfabético, mas híbrido, pois a inscrição desse novo sistema, pretensamente de exclusividade alfabética, exigiria um fundo, um suporte, uma tela, para que a sua arquitetura fosse construída. O impacto causado na mente humana pela criação da escrita desencadeou, como entende Christin (2009), outro modo de pensar:

¹ Todas as traduções são de responsabilidade do autor deste trabalho.

De todas as invenções humanas, com efeito, a escrita é de onde a interrogação visual de uma superfície tem conduzido a resultados os mais prodigiosos: a criação de um sistema de signos que não serve apenas de suporte à comunicação, mas a um modo novo de pensar. (Christin, 2009, p. 10).

Tomando como referência a natureza híbrida do sistema linguístico greco-latino, Christin (2009) entende que não há uma consciência fonológica *a priori* na mente humana, mas uma consciência de observação de sinais em espaços e de sinais em suportes. Compreendo, por essa razão, que o suporte se amalgama aos signos nele inscritos, e, juntos, compõem o todo do enunciado. A criação da escrita puramente alfabética viria romper esse conjunto ao desconsiderar o suporte como parte constituinte da linguagem visível, uma vez que destaca apenas o registro sonoro. Entretanto, considero que o espaço não é relegado ao *nada* nesse universo da linguagem, porque, recriado, multiplica-se em outras funções, tanto para dar sentido às palavras como para categorizá-las ou para exercer funções na organização dos enunciados,

porque o intervalo é toda outra coisa que não uma figura, uma palavra, uma letra. Se ele pode ocupar um mesmo espaço, ele tem outra função, aquela de estabelecer entre os elementos de uma imagem, os efeitos de vizinhança que farão eles se interrogarem, um por intermédio do outro. (Christin, 2009, p. 58).

O espaço não é, portanto, um vazio na escrita considerada alfabética. Entre suas funções está a de provocar perguntas e choques entre os elementos de sua constituição, de letras contra letras, de palavras contra palavras, de enunciados contra enunciados. O intervalo silenciosamente desafia o homem que escreve e suscita perguntas à criança que se mete na alfabetização para compreendê-la como um processo discursivo (Smolka, 1989).

A visibilidade do discurso

Outros autores aqui referenciados, entre eles Desbordes (1995; 1996), se situam nas mesmas esferas das minhas preocupações, ou seja, da linguagem escrita como manifestação de enunciados que ganham relativa independência em relação à oralidade, tema também abordado, por outro ângulo, por Ferreiro (2013, p. 28), que faz também estas observações sobre o caráter híbrido da escrita que aqui será defendido: “nenhuma escrita deixa ao acaso a disposição das marcas na superfície escrita. Sucessão, ordem, regras de composição, *espaços cheios e espaços vazios*” (grifos meus). Insiste nessa argumentação ao afirmar categoricamente que “nenhum dos sistemas de escrita original é ‘puro’” (Ferreiro, 2013, p. 29).

Christin (2009) cita comentários de Cícero sobre a língua latina (*apud* Desbordes, 1995) com a intenção de defender o ponto de vista de que, com

o advento da escrita alfabética, não ocorrera um possível desligamento entre a língua e seu suporte, como supostamente se poderia pensar. Antes, os suportes – a pedra, a argila e a sua forma – já indicavam as funções e os sentidos da inscrição. As lápides, os vasos de cerâmica, as paredes das tumbas assumiam com os seus sinais e com seus espaços a construção dos sentidos na medida em que a ação do leitor era a de interrogar todos esses elementos. Entretanto, o alfabeto greco-latino, ao representar, aparentemente, apenas o aspecto sonoro da língua oral, desprezaria as funções dos espaços e dos suportes como participantes de um conjunto de sentidos, de uma construção visual. Com a função predominante de representação sonora, a letra latina seria

uma entidade fixa e fechada, depositária de um som preciso e próprio a uma língua dada. Ela não guarda ligação funcional com seu suporte; ela está submetida a uma lei espacial imperativa, aquela do alinhamento: não é por sua adição, com efeito, que as letras podem tornar acessíveis, ao leitor de um texto, as palavras aparentemente reproduzidas. A letra do alfabeto não é mais da ordem do signo, mas da do traço. (Christin, 2009, p. 36).

Apesar de exercer uma função na escrita alfabética, na qual o espaço não teria aparentemente nada a fazer, a letra, mesmo sendo da ordem do traço, conservou seus caracteres ideográficos do mesmo modo que o próprio sistema alfabético não abandonou as funções que o espaço e o suporte, seus companheiros fiéis, desempenham na construção dos enunciados. A escrita alfabética

nasceu de um estado visual da escrita que a precedia. O alfabeto grego reproduziu uma estrutura gráfica preexistente, a dos fenícios – estrutura em que ela [a letra] fazia o suporte participar normalmente de sua leitura – para ali inscrever somente o esquema fonético mais ou menos adaptado a sua língua, que podia ali encontrar seu lugar. De uma natureza assim híbrida dificilmente poderia se elaborar a hipótese segundo a qual seria identificável em nosso cérebro uma ‘consciência fonológica’, hipótese que serve de base à maioria das pesquisas atuais sobre iletrismo. (Christin, 2009, p. 10-11).

As constatações de que a escrita humana evoluiu de sistemas visuais para o sistema de escrita alfabética, segundo Christin (2009), podem indicar que não haveria razão para que em algumas pesquisas se insistisse na necessidade de desenvolvimento de consciência fonológica, necessária para reger a aprendizagem da língua escrita bem como se atribuísem à ausência da consciência fonológica as condutas próximas ao analfabetismo. Creio ser possível contrapor o argumento de que a escrita ocidental não é apenas da ordem do traço ou da letra representativa de uma entidade sonora, mas da ordem de um sistema híbrido, em que os sinais, os espaços, os intervalos e os suportes desempenham importantes papéis. Eles não reproduzem sons, mas são signos, porque criam interrogações e sentidos, ainda que no reino do silêncio.

Por outro modo de olhar, Christin (2009) enfatiza a ideia de que o homem porta, desde sua origem, *la pensée de l'écran* (o pensamento de

tela), nunca por ele abandonado, mesmo com a criação da escrita alfabética, concebida como transcrição da oralidade. Sua criação não fez o homem abandonar sua consciência histórica e cultural, seu *pensamento de tela*, para substituí-la por outra, pela consciência fonológica, no entanto, de fato, o homem a recriou para fazê-la híbrida.

Por essa razão, os sinais marcados na superfície do suporte e o seu reverso, isto é, os sinais aparentemente não marcados – como o espaço branco, o intervalo, o espaço sem marcas –, respondem a essa consciência do visível, da tradição da visibilidade, do suporte integrado ao discurso, como o fundo escuro do céu se integrava e se integra ao conjunto dos astros em movimento. Para Christin (2009, p. 15),

o pensamento da tela precedeu a invenção do simbolismo gráfico desde que ele o tornou possível, mas dele se diferencia também profundamente, na medida em que suas categorias são totalmente estranhas à linguagem verbal.

A inscrição de sinais em suportes é apenas um traço, como fazem as crianças com a pressão dos dedos sobre a ponta do lápis no papel ou sobre as teclas do computador, mas é um ato que cria intervalos antes invisíveis. O nascimento dos intervalos nas superfícies dos suportes não é ato residual da inscrição do traço; é ato conceitual, intencional. Os intervalos são marcas cheias, constitutivas do discurso; são espaços entre letras, períodos, palavras, engendrados para situar melhor as marcas na superfície de um envelope, nas páginas de um jornal impresso ou eletrônico ou nos anúncios publicitários.

O intervalo, ao ser criado pelo traço ou pelo caractere, passa a desempenhar seu papel conceitual na construção desses enunciados discursivos, mas esse papel somente ganha mesmo função se a linguagem escrita for compreendida como híbrida – ideográfica, ortográfica, alfabética. O discurso seria, desse modo, organizado sob o princípio da visibilidade, de *la pensée de l'écran*, em vez de ser dirigido predominantemente pelo princípio alfabético, que remeteria a escrita para fora dela mesma, em direção à língua oral. Se continuar a se submeter integralmente aos elementos orais, a escrita sofrerá os efeitos da negligência quanto à importância dos suportes e ao pertencimento ao mundo do visível.

A tipografia e a recriação dos espaços

Os assessores de Carlos Magno, 500 anos antes da era Gutenberg, ao reelaborarem a formatação da letra manuscrita com a intenção de conceder ao texto e ao leitor melhores condições de legibilidade, fizeram uma incursão histórica em direção ao passado, às práticas ideográficas da escrita pré-alfabética, para reencontrar os espaços sufocados e eliminados pela escrita alfabética, submissa à língua oral, desvinculada de seus suportes, e, por conseguinte, desprovida de espaços potencialmente criativos e potencialmente significativos, com o estatuto de signos. A revolução do

período carolíngio, ainda no período da escrita à mão, vai se encontrar com a revolução dos tipos móveis, séculos depois, com a variedade de tipos de letras criadas pelos tipógrafos (Saenger, 2002; Eisenstein, 1998). O discurso inscrito se rende também a esses profissionais que vão renovar e nutrir o intervalo como signo, cuja dimensão quase incontrolável explode nos séculos 20 e 21 nas telas dos computadores, *tablets* e *smartphones*.

Ao analisar as relações entre escrita e tipografia, Souchier (2006, p. 68) destaca a natureza visual da escrita, consagrada pelo advento da tipografia, de tipógrafos e de editores, uma vez que

o desenho, o grafismo – ou sua versão técnica, o tipo-grafismo – tem como função primeira a de permitir que o texto seja visto, seja perceptível, qualquer que seja o sistema de escrita utilizado: alfabético, ideográfico, pictográfico, misto.

Concebida também como sistema de natureza visual, “a escrita permite ver o que a orelha não sabe ouvir” (Souchier, 2006, p. 68), e, pela sua constituição histórica, a escrita dita alfabética portaria uma dualidade por ser linguística e icônica ao mesmo tempo. Soa deveras interessante a comparação que Souchier faz entre tipografia, carro, escrita e carroça. Para ele, “a tipografia está para a escrita como o carro está para a carroça; um substituto técnico que não muda a função primeira do meio (a comunicação ou a locomoção), mas transforma as condições de seu uso e de sua recepção social” (Souchier, 2006, p. 69).

De fato, a tipografia, em suas antigas máquinas ou acoplada aos computadores atuais, não veio para destruir as leis da escrita alfabética, mas também não as deixou em paz: fez ressuscitar dessa escrita os aspectos visuais, isto é, os sinais, os intervalos, os suportes e as superfícies, tudo muito integrado para a construção geral dos sentidos do discurso. Tanto para compor a página quanto para ler o que ela exhibe aos olhos do leitor é preciso considerar os espaços, tanto os que compõem a forma do tipo de letra quanto os que se fundem para assegurar a função da palavra em sua composição tipográfica e criadora de sentido.

Os espaços, suas funções e as folhas de cadernos

De outro ponto de vista, como já asseverei anteriormente, os intervalos entre letras conjugados aos traçados, tanto manuais quanto tipográficos, compõem um conjunto não estável, uma vez que há maiúsculas e minúsculas, formas e tipos diversos, conforme o uso do traçado manuscrito ainda largamente difundido segundo a cultura de cada país. Por exemplo, a professora francesa, em aulas por mim observadas, construía letras com traços virtuosos para que as crianças as copiassem; a professora brasileira faz também traços virtuosos, mas completamente diferentes e irreconhecíveis para os pequenos franceses. A quem pertenceria a alta qualidade da legibilidade do traço? A ninguém, certamente, porque se trata de uma elaboração cultural. Esse conjunto de traços e intervalos

será sempre reconhecido não apenas por ele mesmo, mas pela relação que mantém com os outros conjuntos, com os outros caracteres, na composição de palavras e de enunciados, uma vez que um caractere é percebido pelos olhos em razão da função que exerce na palavra, já que o traço manuscrito não é confiável, já que depende dos movimentos admitidos como corretos pelo olhar culturalmente construído, seja francês, seja brasileiro.

A figura 1 reproduz uma página de um caderno francês típico, com pequenos retângulos, usado por uma criança na fase inicial de alfabetização. Colocado como um dos núcleos fundamentais do processo inicial, o traçado da letra obedece aos traços quadriculados, industrializados e previamente demarcados na página do caderno, considerando a letra como uma arquitetura de relações entre traços fixos e traços em criação, todavia sob rígidas normas de movimento dos dedos, de aproximação ou de recuo entre os traços prévios e os ainda em construção. Os retângulos reduzem, limitam, encarceram o espaço e o relegam à invisibilidade, já que não é considerado como constitutivo da letra e do discurso, embora teimosamente ali se mantenha, como presidiário, enquadrado entre barras finas e grossas.

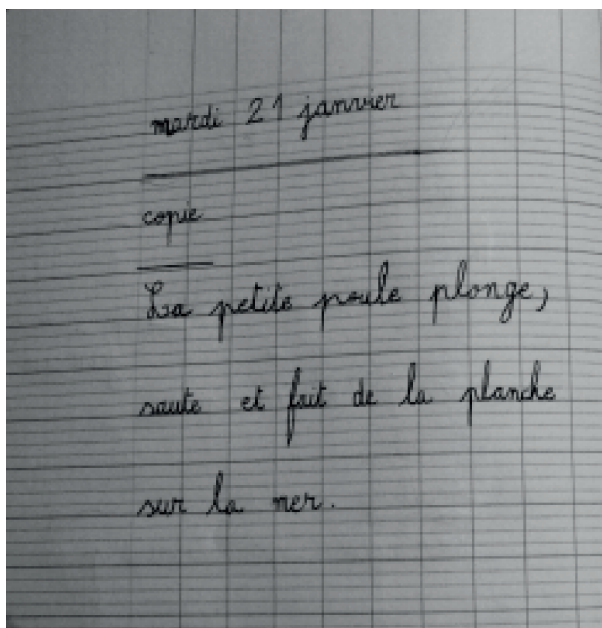


Figura 1 – Página de Caderno Escolar Francês

Fonte: Foto do autor.

Tradução: Terça-feira 21 de janeiro

Cópia. A pequena galinha mergulha, salta e surfa com a prancha sobre o mar.

Os espaços criados pelo traçado cursivo das letras de um enunciado copiado são quase padronizados, obedientes aos traços previamente fixados pela indústria de cadernos, que atende à demanda cultural da escola e dos cidadãos franceses. Como nos cadernos brasileiros, composto por linhas paralelas, com espaços mais largos, sem limitações verticais, esse modelo de suporte traz, consigo mesmo, uma concepção a respeito do que é nuclear no

processo de alfabetização, ou seja, a importância do traço endereçado a ele mesmo em vez de conceder a liberdade a quem escreve para a elaboração do intervalo como elemento constitutivo do discurso.

A letra não recupera, na intenção de quem a traça e na de quem a ensina, sua face e natureza icônicas. Os espaços entre um alinhamento e outro, visíveis no caderno do aluno francês, obedecem a um comando que desconsidera as funções do espaço como construtor do enunciado, porque lhe atribui uma função estritamente escolar, ou seja, a de permitir que a professora faça a correção dos erros ortográficos da cópia, logo abaixo de cada palavra.

Encarcerado entre linhas cruzadas, o espaço distancia-se ainda mais de suas funções históricas ou tipográficas, pois se presta a uma ação estritamente de avaliação escolar. A ação de solicitar a cópia para posterior correção indica intenção contraditória: a de que a linguagem escrita não é um sistema puro de representação grafema-fonema, já que a criança teria de respeitar a natureza visual da palavra, isto é, a ortografia seria determinada pela convenção, mas, ao mesmo tempo – e aqui entra o elemento contraditório – teria de representar os sons da oralidade.

Na figura 2, o enunciado escrito pela criança francesa se liberta do traço bem comportado, das linhas encarceradoras e, por isso, os intervalos ressurgem com funções nem sempre percebidas para quem os vê de modo desinteressado, entre imagens plásticas, palavras, traços e enunciados.

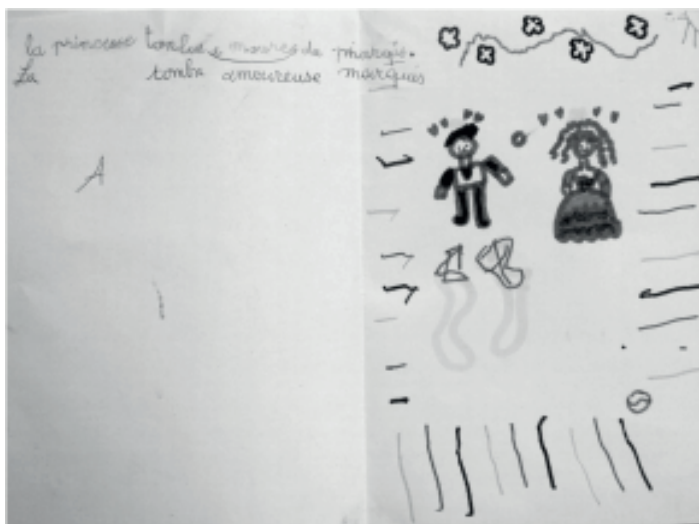


Figura 2 – Página Dobrada de Papel A4

Fonte: Foto do autor.

Tradução: A princesa se apaixonou pelo marquês.

Não havendo linhas demarcatórias, o enunciado escrito pela criança escapa da primeira face dobrada da página e invade o espaço da ilustração: escrita e imagens se fundem com traços figurativos, linhas horizontais e verticais, coloridas, que destacam o branco, constitutivo da ilustração. À esquerda, a correção da professora em espaço logo abaixo, não previamente

definido, deixa ver a função do espaço como signo, a saber: entre *La* e *tombe* há um intervalo maior do que os existentes entre as palavras por ela corrigidas. Esse intervalo ganha um papel diferente por assumir a função de informar que a palavra *princesa* obedeceria às regras ortográficas do francês, não respeitadas, entretanto, na escrita das outras palavras. A criança, sem a pressão da cópia, como na figura 1, afasta-se do aspecto visual, ortográfico, para colocar em prática o princípio alfabético que lhe é ensinado, isto é, as correspondências entre fonemas e grafemas. Por outro olhar, o traço colocado sob as palavras *tombe amoreuse* ("*cai amoroso*", *se apaixonou*) delimita outro tipo de espaço e se constitui como signo indicativo de que são duas as palavras indicadoras de uma ação de apaixonar-se. O caractere L em caixa-alta, corrigido pela professora, e o em caixa-baixa, registrado pela criança, apresentam configurações de traços e de intervalos tão diversos que poderiam não ser a mesma letra que, num sistema alfabético puro, corresponderia ao fonema /l/ em francês. Entretanto, o que os torna equivalentes, na posição ocupada no espaço branco da palavra, não é a sua configuração, mas a sua função.

Outro reparo pode ser feito também em relação a essas funções. Se na escrita alfabética as letras francesas representam tal fonema em tal posição na palavra oral, a correção da professora não considerou esse aspecto, costumeiramente entendido como o mais importante. A letra em caixa-alta usada pela professora traz outra indicação: a regra do uso inicial da maiúscula. Todavia, como a recomendação não fora, provavelmente, a de escrever um texto, mas apenas a de inscrever uma legenda na ilustração, os usos dos espaços (para concluir um enunciado, para indicar o início de outro, com pontos ou não) não foram considerados.

Para além da natureza alfabética da escrita

O desejo de romper com a aparente natureza alfabética da escrita levou Mallarmé, conforme entende Christin (2009), a criar, em 1898, com um olhar tipográfico e, portanto, visual, o seu poema *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*. Para ela,

leva-se a constatar que a novidade mais flagrante e magistral que se deve a essa edição, que reside na importância quase monstruosa que Mallarmé reservou ali para o branco, permaneceu invisível aos olhos de todos seus comentadores até nossos dias. (Christin, 2009, p. 144-145).

Verdadeiramente o poema de Mallarmé fez suas provocações que se estenderam desde o final do século 19 até os dias que correm. Destacado como o grande ícone pelos poetas concretos brasileiros no início da segunda metade do século 20, o *Coup de dés* serviu como âncora para a criação de poemas que lidavam com a fusão entre espaços brancos da página e movimentos de palavras endereçadas mais aos olhos que aos ouvidos: as palavras recuperaram o estatuto de ícones. O sistema alfabético de escrita

foi abalado pela criação de Mallarmé, segundo Christin (2009, p. 154-155), por ser inspirado e incitado pelas criações poéticas da escrita ideográfica japonesa, no final do século 19:

Mallarmé nos mostra assim da melhor maneira que o ato de leitura não se resolve, como a escrita alfabética nos tinha deixado supor, em tentar reconstituir um discurso em que a voz estaria perdida, mas em se aventurar em um texto com os meios visuais que lhe são próprios – simultaneidade espacial, figuras gráficas [...].

Essa troca de informações culturais entre os mundos e as línguas orientais e ocidentais permitiu a Mallarmé, segundo Christin, fazer ensaios em direção a uma nova poesia, a uma nova maneira de inscrição em suportes para uma língua tida como predominantemente alfabética. Ele foi o “primeiro a ter utilizado os recursos do espaço tipográfico como uma verdadeira ‘língua escrita’, abrindo assim à leitura ocidental as possibilidades que a ela permaneciam até então inacessíveis” (Christin, 2009, p. 157).

A criação de Mallarmé fundiria múltiplos elementos vivos da cultura, entre eles a escrita considerada alfabética – insuficiente para dar conta de suas criações –, os suportes físicos, a formatação das páginas e os meios tipográficos da época. Incitado pela escrita oriental, parece recuperar o caráter híbrido da escrita greco-latina e o remete para a consciência visual do homem, para o pensamento de tela (*la pensée de l'écran*) nunca perdido, apenas aparentemente sufocado pela escrita alfabética. Os espaços brancos, cheios de sentido em seus suportes renasceram para se fortalecerem, no final do século 20, com as mídias digitais, que, em vez de soterrarem a escrita, reativaram seus elementos constitutivos, historicamente embaçados:

A aparição da multimídia não condena a escrita: ao contrário, ela retoma a história em seu início, reativando suas origens icônicas, suas condições iniciais de legibilidade, obrigando-nos a examiná-la novamente, mas para melhor levar em conta sua diversidade histórica e avalia-la de maneira mais livre e mais crítica. (Christin, 2009, p. 191-192).

A legibilidade da escrita, aparentemente perdida ou sufocada, recuperada agora pela arte e pelas mídias digitais, passa a ser considerada como dado importante para o processo de aprender a ler e de aprender a escrever, ou mesmo como constitutiva do ato de escrever e ler. A respeito dessas duas ações, que se dão na linguagem escrita, e que ganham vida ao enfrentar os enunciados discursivos, Souchier (2006, p. 84) afirma que o usuário das mídias digitais adquire, por força das circunstâncias,

uma consciência visual de seus escritos e de sua materialidade. O efeito é paradoxal naquilo que permite uma tomada de consciência da imagem do texto, e libera um conjunto de tarefas, enquanto que, no mesmo movimento, ele [o usuário] assume uma parte da elaboração textual, por sua elaboração “architextual”, e a alia a uma parte não negligenciável do espaço de escrita.

Diferentemente do enunciador limitado às letras que compunham os enunciados, sem nenhuma consideração pelos suportes e pelos espaços, o enunciador dos tempos atuais percebe a fusão, tanto para escrever quanto para ler, entre suportes, imagem textual, disposição de caracteres, funções e, sobretudo, redescobre o intervalo como signo. Como aponta Souchier (2006), a letra, retirada de sua fluidez cursiva, adquiriu o estatuto de ideograma, graças à tipografia. Antes, ainda no mundo do manuscrito, o espaço entre palavras já iniciava seu percurso vitorioso. Fisher (2006, p. 148) afirma que

Toda inovação ortográfica fundamental desde a era carolínea foi direcionada à organização visual dos alfabetos latinos e grego (derivado), libertando cada vez mais o texto da fala. Mas, a partir do século X, foi a separação das palavras, acima de tudo, que concedeu aos olhos a primazia da leitura.

O percurso do intervalo em direção ao estatuto de signo, curiosamente, será dado pela própria criação do discurso oral que aparentemente não o vê por lhe entender invisível de um lado e completamente emudecido de outro, já que ele não representa fonema algum, nem mesmo representa o silêncio ou a suposta ausência da sonoridade entre palavras nos enunciados orais.

A respeito da transformação de objetos em signos, é necessário recorrer a Souchier (2012, p. 97) quando se reporta e faz reparos ao pensamento de Barthes, destacando que os objetos se nos apresentam como úteis e funcionais, e que essa função daria suporte aos sentidos, isto é, “a função dá nascimento ao signo, mas esse signo é reconvertido ao espetáculo de uma função”. Souchier, entretanto, afirma que Barthes não elucida que “a função signo” do objeto é necessariamente esclarecida pela língua e, de maneira privilegiada, pelos termos que a definem ou a acompanham. Assim, “os objetos se ‘banham’ na língua” (Souchier, 2012, p. 97). Quero, desse modo, entender que o intervalo recriado pelo discurso se projeta não apenas como superfície-objeto de inscrição, mas como signo que se volta para a própria formação desse discurso. A criança pequena, diante da tela ou do papel A4 (um pouco menos diante da página retangularizada do caderno francês), ao grafar, torna visíveis os espaços brancos, cria signos, cria funções para esses intervalos; apropria-se, sobretudo do discurso, sem abandonar o milenar pensamento de tela (*la pensée d'écran*).

Composição visual do texto e a aprendizagem dos atos de ler e de escrever

Considerada não exclusivamente alfabética, a linguagem escrita ocidental em sua manifestação discursiva – a qual entendo ser o objeto de apropriação pela criança – requer, para sua inscrição sobre os suportes, a composição de relações entre caracteres, signos verbais e signos outros como os intervalos. Há, por essa razão, a criação por quem escreve de uma imagem de texto e, para quem lê, a leitura de uma imagem textual. Aprender a escrever e aprender a ler nessa perspectiva não seriam atos

subordinados às relações fonográficas do sistema linguístico. Aprender esses atos requer a aprendizagem dos demais signos constitutivos do texto, entre os quais se projetam os intervalos e seus sentidos, sem negar o pensamento de tela inscrito no atavismo humano.

Souchier (2006, p. 82) considera que

se a abordagem da aprendizagem da leitura-escrita – atividade conjunta que se denominava *lettrure* na época medieval –; se essas atividades são consideradas como fundamentais em nossa sociedade, isso caminha em direção ao que seria a aprendizagem da escrita industrializada, dito de outra maneira, da “imagem do texto” que forma o nosso universo cotidiano.

O ato de ler e o de escrever ganham, por isso, maior dimensão, porque é preciso aprender a reconstruir signos de um ponto de vista visual, entre eles os intervalos, necessários para a composição da imagem textual. A própria letra, assumindo um novo estatuto, o de caractere tipográfico, se insere silenciosamente no espaço branco para criar os intervalos, para compor um texto, sem submeter sua existência e suas funções ao fonema, no universo de uma cultura não mais sonora, mas tipográfica, uma vez que, como afirma Souchier (2006, p. 87), “a cultura tipográfica nasce do silêncio” e a “letra porta ela mesma um poder significante que convém ser definido”. A organização do texto em seu suporte tem o objetivo de endereçar seus sentidos para os olhos do leitor, e seu criador lida também com essas referências visuais no universo silencioso da criação verbal. Uma criança, cujo murmúrio também é um instrumento de construção de pensamento (Smolka, 1993), pode decidir em um teclado quais letras inserir na tela, sem que sofra, forçosamente, a pressão do traço, já que, como entende Souchier (2006, p. 91-92), o fato de

a tipografia ter retirado “a letra de sua fluidez cursiva para dar-lhe um estatuto independente” permitiu a ela adquirir um estatuto de ilustração ou de ideograma. A exemplo dos hieróglifos egípcios, ela pode, no seio da mesma página, segundo o uso que se faz, relevar o alfabético, o ideográfico ou a ilustração. Neste sentido, pode-se legitimamente falar de uma “escritura tipográfica”. Assim poder-se-á dar a essa arte, que revela o texto industrial e que o faz existir, toda sua dimensão expressiva e significante.

A “escritura tipográfica” de Souchier restitui à letra sua face ideográfica, aparentemente aniquilada pela imposição da escrita alfabética a que foi submetida, mas, sobretudo, pelo império do traço voltado para ele mesmo, sem consideração ao suporte e ao espaço branco. Os poetas concretos brasileiros na literatura, o mundo da publicidade e o da mídia impressa e digital conseguiram recuperar os elos perdidos entre os traçados e seus suportes para conceder à escrita esse estatuto independente de que fala Souchier. Entretanto, os primeiros atos de uma criança na escola o desprezam, pois o movimento cursivo registrado pelo enlace entre três dedos a faz distanciar da natureza tipográfica da escrita, do estatuto da letra como caractere, e, ao ignorar suas funções, mantém a invisibilidade do intervalo.

Como o intervalo, a letra também pode compor um silêncio sentido, o signo pode ser visto e os sentidos podem ser construídos. Tanto os movimentos dos dedos para a composição do traçado cursivo quanto o toque das pontas dos dedos sobre os teclados, não consistem senão em atos culturais criados pelo homem em suas relações com as criações tecnológicas, e, por essa razão, permanecem como atos que representam uma época e seus instrumentos, ou como atos predominantes em determinadas esferas da vida social. A máquina de escrever, criada no século 19, na esteira da tipografia, não marginalizou nas relações humanas os atos relacionados à escrita cursiva, mas os teclados dos dispositivos digitais os limitaram a curtos gestos, em situações de registros rápidos de dados, em um mundo que se reaproxima do silêncio da tipografia, já que

a tipografia parece ter feito um pacto secreto com o texto escrito que lhe dá existência. Mas, se, nesse movimento, a parte icônica da letra se nega a si mesma, é por melhor reinar sobre o silêncio da página. Assim, os servidores tornam-se muitas vezes os mestres. (Souchier, 2006, p. 92).

Da total entrega ao domínio do fonema, desejo máximo de fonoaudiólogos, neuropsicólogos e neuropedagogos, a letra parece marchar em direção ao estatuto de caractere, cujo renascimento foi promovido pela velha tipografia e atualmente pelos computadores, suas impressoras e pelos *smartphones*. Os caracteres se juntam aos intervalos para reinar, por meio de enunciados, sobre o silêncio no universo pleno de espaço branco.

Conclusão

A língua escrita parece afastar-se do controle próprio dos princípios do sistema alfabético e, por isso, os espaços passam a recuperar suas importantes funções nos enunciados concretos em gêneros híbridos. Os intervalos não se submetem a, nem reconhecem os intervalos sonoros da oralidade; têm vida própria e são eles os indicadores visuais responsáveis que orientam a criança na elaboração do conceito de palavra, ainda rarefeito e impreciso na oralidade, do mesmo modo que são eles os responsáveis por indicar os limites e as imprecisões das relações fonêmicas e grafêmicas.

Os intervalos somente podem ser apropriados pela criança juntamente com a própria apreensão dos enunciados discursivos que lhes concedem existência, porque fora desses enunciados eles não teriam nenhuma função a exercer. A ação de ensinar crianças a escrever e a ler elementos isolados, como letras, sílabas ou palavras, impede a apropriação do intervalo e de suas funções, exatamente porque os anula. Essa me parece ser uma atitude didática a ser repensada, mesmo porque a criança do século 21 parece não se apropriar de elementos de uma escrita alfabética, mas de signos de uma escrita historicamente hibridizada, cujo ponto de referência é *la pensée de l'écran*.

Referências bibliográficas

- BAJARD, E. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHRISTIN, A. M. *Poétique du blanc: vide et intervalle dans la civilisation de l'alphabet*. Paris: Vrin, 2009.
- DESBORDES, F. A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da Antiguidade. In: CATACH, N. *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996.
- DESBORDES, F. *Concepções sobre a escrita na Roma Antiga*. São Paulo: Ática, 1995.
- EISENSTEIN, E. L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- FERREIRO, E. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, E. *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRO, E. As inscrições da escrita. In: FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.
- FISCHER, S. R. *História da Escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- FISCHER, S. R. *História da Leitura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
- HAVELOCK, E. A. *A revolução da escrita na Grécia*. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- PARKER, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.
- PASSOS, L. M. M. *Alegria de saber: alfabetização*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SAENGER, P. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GOES, Maria Cecília R.

de. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigostky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOUCHIER, E. La « lettrure » à l'écran: lire & écrire au regard des médias informatisés. *Communication & Langages*, Paris, n. 174, p. 85-108, dez. 2012.

SOUCHIER, E. Quelques remarques sur le sens et la servitude de la typographie: pratiques, discours et imaginaires. *Cahiers GUTenberg*, Saint-Martin-d'Hères, n. 46-47, p. 69-98, 2006.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

VIÑAO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

VOLOSINOV, V. N. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Limoge: Lambert Lucas, 2010.

Dagoberto Buim Arena, doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), *campus* Marília, é professor assistente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Marília, São Paulo, Brasil.

arena@marilia.unesp.br

Recebido em 20 de março de 2014.

Solicitação de correções em 19 de novembro de 2014.

Aprovado em 4 de dezembro de 2014.

Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico*

Rosineide Barbosa Xavier
Heloisa Szymanski

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/3343-12911>

Resumo

Sintetiza uma pesquisa que investigou como gestores, educadores e representantes de uma comunidade da zona norte de São Paulo compreenderam *diálogo* a partir da experiência de construção coletiva de um projeto político-pedagógico de duas organizações educativas. Fundamentando-se em Martin Buber e Paulo Freire, realizou-se um estudo qualitativo, utilizando-se de entrevista reflexiva coletiva. Os resultados apontaram para a compreensão de diálogo como *conversa, participação, silêncio, integração* e *construção de conhecimento*. A construção coletiva do projeto político-pedagógico mostrou a vontade de dialogar e a necessidade de maior disposição para ouvir o outro, desvelando diálogo como caminho de transformação social e busca por reconhecer o valor das relações interpessoais.

Palavras-chave: diálogo; Martin Buber; Paulo Freire.

* Refere-se à síntese da pesquisa para dissertação de mestrado em Psicologia da Educação sob o título *A compreensão de diálogo em uma experiência de construção coletiva do projeto político-pedagógico: um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire* (Xavier, 2009).

Abstract

The understanding of dialogue in a process of collective construction of a political pedagogical project

This article presents a study that aimed to investigate how managers, educators and representatives of a community placed in São Paulo's north outskirts understood "dialogue" through the experience of collectively building a political pedagogical project of two educational institutions. Referring to the thought of Martin Buber and Paulo Freire, we carried out a qualitative study, using the reflexive interview conference. The results showed an understanding of dialogue as "conversation", "participation", "silence", "integration" and "knowledge building". The collective construction of the political pedagogical project demonstrated the willingness to dialogue and the need of greater effort in listening to each other, revealing dialogue as a way of social change and of acknowledgement of the value of interpersonal relationships.

Keywords: dialogue; Martin Buber; Paulo Freire.

Considerações iniciais

Este artigo apresenta uma pesquisa que teve por objetivo investigar como gestores, educadores e representantes de uma comunidade, situada em um bairro da zona norte de São Paulo, compreenderam *diálogo*, a partir da experiência vivida no processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico de um Centro de Educação Infantil (CEI) comunitário e de um Centro de Educação Complementar (CEC) onde é desenvolvido o projeto Agente Jovem¹.

Para o sentido de diálogo, a pesquisa fundamentou-se em alguns pressupostos de Martin Buber e Paulo Freire e apoiou-se na experiência de interação vivida entre educadores, gestores e representantes dessa comunidade que aprofundam a pedagogia dialógica de Paulo Freire enquanto referência para suas atividades educativas.

Martin Buber e Paulo Freire: algumas reflexões sobre o diálogo

Os dois grandes pensadores, Martin Buber e Paulo Freire, mesmo pertencendo a épocas e contextos diferentes, ambos instigados pela complexidade da vida do ser humano e pelos conflitos históricos de seu tempo, interrogaram-se sobre o pensamento e a ação humana na busca de propor, cada um, uma filosofia de diálogo como resposta aos anseios do homem em sua relação com o mundo e com o outro.

Paulo Freire, ao apresentar seu pensamento sobre a prática dialógica, faz também referência às reflexões de Martin Buber. Pode-se identificar, na citação que se segue, sua influência no pensamento freiriano:

¹ O Agente Jovem desenvolvido nessa comunidade seguia o projeto proposto pela Secretaria do Estado de Assistência Social (Seas) denominado "Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano".

[...] o eu antidualógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero "isto". O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (Freire, [1967] 2005, p. 192, grifos do autor).

Paulo Freire, nessa explicação sobre os atos antidualógico e dialógico, fundamenta-se na reflexão ontológica de Martin Buber sobre a *palavra*, pela qual o homem se introduz na existência. O ser humano não é um ser-para-si, mas um ser-no-mundo com o outro, que se realiza na relação que o leva a proferir as duas palavras consideradas princípio de sua existência: Eu-Tu e Eu-Isso.

O Eu do homem é duplo por existir penetrado ora no encontro com o Tu, ora na relação com o Isso. A experiência Eu-Isso é o ato de transformar a realidade encontrada em objeto de conhecimento. No entanto, vive-se também entre homem e mundo e entre homem e homem um encontro estabelecido no além de si. É nesse sentido que Martin Buber ([1923] 2006) apresenta a atitude Eu-Tu como atitude estabelecida na reciprocidade do Tu atuando *com* o Eu e do Eu atuando *com* o Tu.

No entanto, a atitude Eu-Isso não é considerada uma expressão negativa do homem, uma vez que é por meio dela que ele se coloca diante do mundo para conhecê-lo e explorá-lo, compreendendo e assimilando as aquisições da história humana. Mas, quando o Eu-Isso se torna um relacionamento de domínio, uma prática provinda da posse de objetos ou de realidades não objetivas reduzidas a objetos, nesse caso, torna-se fonte de destruição do ser, obstáculo à força de relação.

A dialogicidade exige que o homem procure se manter em uma relação de respeito diante da liberdade do outro, ou seja, exige uma relação instituída não pela dualidade do domínio e da submissão, do oprimir e ser oprimido, mas pela capacidade de comunicabilidade que vai além de um simples ajustamento e acomodação às ideias ou circunstâncias de um mundo prescrito. Martin Buber e Paulo Freire apresentam o ser humano, existindo como projeto, enquanto *devir* em um mundo de possibilidades: ser de busca por humanizar e humanizar-se.

A proposta político-pedagógica freireana (Freire, [1977] 2006) investe na luta contra o sentir-se *não ser*, a fim de que toda pessoa possa assumir, de modo consciente e crítico, sua responsabilidade pelo contínuo devir do mundo com o outro, em um projeto de humanização. Essa reflexão remete ao sentido que atribui Martin Buber ([1982] 2007) à *responsabilidade*: ação de responder *para* e *por* alguém ou a algo.

Abrindo-se ao outro e ao mundo, o homem confirma sempre mais o seu vir-a-ser por deixar-se questionar e pôr a si mesmo questionamentos, na busca de mais respostas para o sentido de sua existência com o outro e com o mundo. É dialógico o comportamento dos homens, um-para-com-o-outro, antes de qualquer fala e comunicação; é reciprocidade de ação interior.

Em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire ([1967] 1994) define diálogo como relação horizontal entre duas pessoas, associando-o

a um conjunto de valores sem o qual não é possível sua ocorrência, pois o diálogo se concretiza em atos de amor, humildade, fé, confiança, esperança.

Martin Buber e Paulo Freire veem na compreensão da dialogicidade humana o caminho para se viver de modo mais profundo a humanidade do homem. Essa reflexão foi uma importante referência para este estudo a fim de se pensar o sentido de diálogo na situação educacional da construção coletiva do projeto político-pedagógico, em vista de refletir uma educação que considera a pessoa em todo o seu valor relacional e possibilita renovação da sociedade e de suas estruturas.

Alguns pesquisadores no âmbito educativo têm procurado responder à pergunta "o que é o diálogo?", na busca do sentido atribuído à relação do eu com o outro e à interação com o objeto do diálogo, identificando implicações de uma formação para o diálogo no âmbito educacional (Mariotti, 2001; Gonçalves, 2005; Dalbosco, 2006).

A relação entre educador e educando tem suscitado a reflexão sobre as decorrências do diálogo (estabelecido, mantido ou rompido) entre esses dois interlocutores no processo educativo (Teixeira, 2007; Lomar, 2007; Gircoreano, 2008). Alargando essa trama relacional, Borsato (2008) e Silva (2008), entre outros, mostraram estudos sobre a relação da escola com a família de educandos, justificando o quanto os familiares se tornam necessários parceiros no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Percebe-se, portanto, o quanto o tema do diálogo é relevante no contexto educacional e o quanto pode fundamentar a prática escolar, como a construção coletiva de um projeto político-pedagógico.

Projeto político-pedagógico e sua construção coletiva

O processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico foi a situação a que os participantes deste estudo se voltaram para interrogar, compreender e descrever sua compreensão sobre *diálogo*.

A palavra *projeto* vem do latim *projectus* e significa lançar para frente, arremessar. "Projetar-se é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro – no presente. O futuro é o que viveremos como presente, quando ele chegar. E que já está presente, no projeto que dele fazemos" (Rios, 1992). Projetar a vida escolar é aceitar o desafio de construir sua intencionalidade educativa.

O projeto político-pedagógico é uma intencionalidade declarada na busca de atingir uma necessidade real da escola, por isso faz-se necessário que todos os integrantes da escola pactuem com essa intenção norteadora. Projetar é um processo que se desdobra em uma temporalidade flexível aos limites e possibilidades da comunidade escolar. Não há um modelo de projeto, cada escola constrói o seu, de acordo com seus princípios, suas metas, condições e necessidades (Veiga, 2004).

O projeto de uma escola se faz *político* por estar comprometido com a formação de cidadãos para uma sociedade, habilitando-os a exercer,

de modo sempre mais crítico, o papel de participação nas decisões e leis que regem o Estado. Portanto, ao se construir um projeto político-pedagógico, deve-se buscar meios que possibilitem o envolvimento de toda a comunidade educativa nessa construção (educandos, familiares, educadores, coordenadores, diretor e vice-diretor, agentes educativos), a fim de que, enquanto sujeitos de sua história, participem ativamente nas tomadas de decisões e na sua realização. A autonomia da escola é construída somente a partir de uma gestão democrática (Gadotti, 2000).

A dimensão *pedagógica* está imbricada na dimensão política, pois é nela que a politicidade escolar se concretiza. O pedagógico não se restringe a uma função técnica e metodológica; fundamenta-se em finalidades e objetivos sociopolíticos. Toda ação pedagógica nunca é neutra, pois expressa intencionalidade de valores e opções ideológicas (Severino, 1988; Cortella, 2004).

Embora seja uma exigência legal (Brasil, 1996) que toda a comunidade educativa participe na construção do projeto político-pedagógico da escola, Schmidt Neto (2007) adverte que não se garante tal comprometimento, em seu sentido democrático, somente com a legislação, haja vista que, para cada escola, ele é uma conquista gradual, em que se faz necessário criar condições dialógicas entre as pessoas envolvidas.

Acredita-se em uma gestão democrática da educação – que se contrapõe à ação técnica de gerenciamento empresarial, vivida pela imposição, pelo comando e controle de pessoas – por se constituir em ação político-pedagógica fundamentada na busca de estabelecer comunicação dialógica entre as pessoas, compartilhando o mesmo poder de tomada e de implementação de decisões.

Método: constituição da situação de pesquisa

Esta seção apresenta as opções metodológicas que orientaram o procedimento de investigação: breve descrição do contexto; apresentação dos participantes; procedimentos utilizados a fim de interrogar e compreender a temática em estudo.

O contexto

O grupo de gestores, educadores e representantes da comunidade que participou desta pesquisa fez parte da história de luta de um bairro da zona norte de São Paulo que nasceu no início da década de 1990 e caracterizava-se como um dos mais desprovidos dessa região. Sua história teve início por meio de uma ocupação irregular de várias famílias, a maior parte nordestina, que partilhavam as mesmas situações precárias, como a falta de água encanada, luz elétrica, segurança, além do risco de perderem o improvisado abrigo, dado que o proprietário havia recorrido à justiça para a reintegração de posse do terreno.

No ano de 1991, criou-se uma associação de moradores de bairro, a fim de buscar melhorias para a ocupação irregular, que, pouco a pouco, tornava-se uma grande comunidade. Uma das primeiras conquistas da associação de moradores do bairro foi a implantação do CEI, sob sua gestão, em 1992, em resposta à preocupação de pais e/ou familiares obrigados a deixar suas crianças sozinhas em casa para ir trabalhar.

Ainda em 1992 foi realizado o primeiro acordo judicial para a compra da terra, a qual foi efetivada após dois acordos seguintes. Por meio de várias atividades comunitárias e auxílios, com mediação da associação de moradores do bairro, as famílias dessa comunidade conseguiram a renda necessária para a compra do terreno, regularizando sua situação com a posse do terreno.

Ao longo da sua trajetória, essa associação de moradores do bairro fez parcerias importantes, até mesmo com uma organização não governamental internacional, para buscar melhor qualidade de vida para os moradores, focalizando, sobretudo, as crianças e os jovens da comunidade. Foram criados vários projetos sociais, como o Agente Jovem, que surgiu no ano de 2003, em parceria com a Secretaria do Estado de Assistência Social (Seas), devido à preocupação dos moradores da comunidade com a situação dos jovens desse local, vulneráveis a violências várias.

Em 2006, constataram-se algumas dificuldades permeando o cotidiano do CEI e do Agente Jovem: falta de clareza sobre as linhas pedagógicas que norteavam suas ações, dificuldade de sistematização das propostas a serem adotadas pelo grupo e existência de práticas incoerentes entre gestores e educadores e entre os próprios educadores. Diante dessa realidade, chegou-se à compreensão da necessidade de um projeto que contivesse concepções e valores a serem assumidos por todos. Com o apoio de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), traçou-se um cronograma para a primeira construção coletiva do projeto político-pedagógico do CEI e do Agente Jovem.

O processo de planejamento e de construção coletiva do projeto político-pedagógico teve duração de dois semestres, tendo iniciado no segundo semestre de 2007. Esse processo foi organizado em duas etapas. A primeira teve como objetivo estudar sistematicamente as partes componentes do projeto político-pedagógico, bem como sua origem e sua finalidade. A segunda referiu-se à sua construção coletiva.

Participantes

A escolha dos participantes teve como critério a participação na construção coletiva do projeto político-pedagógico. Segue a apresentação de cada participante. Os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 1 – Participantes na Construção do Projeto Político-Pedagógico da Pesquisa Apresentada – 2009

| Nome | Atividade desenvolvida pelo participante no âmbito das organizações educacionais |
|----------|---|
| Cristina | Participante das atividades da Associação de Moradores de Bairro (AMB), educadora no Agente Jovem |
| Roberta | Participante das atividades da AMB |
| Marília | Participante das atividades da AMB e coordenadora do CEI |
| Henrique | Diretor-geral dos projetos da AMB, do CEI e colaborador da gestão do Agente Jovem |
| Andréa | Participante das atividades da AMB |
| Luiz | Participante das atividades da AMB e coordenador do Agente Jovem |
| Edson | Participante das atividades da AMB e educador no Agente Jovem |
| Rogério | Participante das atividades da AMB e educador no Agente Jovem e no CEI |
| Luisa | Participante das atividades da AMB e educadora no CEI |
| Ângela | Participante das atividades da AMB e educadora no CEI |
| Ester | Participante das atividades da AMB; educadora social de um projeto de microcrédito voltado às pessoas que buscam adquirir habitação própria |

Fonte: Xavier (2009).

Procedimentos: a questão do diálogo, como interrogar?

Instigar a busca de conhecimento sobre a própria experiência de diálogo não é somente um ato que requer exercício voltado à captação de algo externo a si, mas comporta principalmente voltar-se-para-si-mesmo ao perceber-se existindo-com-o-outro. Assim, interrogar a compreensão de diálogo exigiu proporcionar aos participantes desta pesquisa a oportunidade para que eles pudessem falar de si mesmos por meio de sua prática educacional, na interlocução com outras pessoas.

A entrevista reflexiva em grupo (Szymanski, 2002) foi o caminho escolhido para esta investigação, por constituir-se em encontros semidirigidos e sem roteiro fechado, enquanto meio facilitador na reflexão e construção da narrativa dos participantes.

Após cada entrevista coletiva, realizou-se sua transcrição para que o texto resultante pudesse ser lido, a fim de sistematizar o conteúdo de forma mais compreensiva, retirando os vícios de linguagem. Elaborou-se um texto-síntese, na busca de conhecer a compreensão dos entrevistados sobre o fenômeno interrogado.

Em um novo momento de encontro em grupo, realizou-se a *devolutiva*, por meio da qual se explicitou a compreensão sobre o sentido de diálogo

revelado nos relatos. Nesse encontro, fez-se uma leitura grupal do texto-síntese, para que fosse verificada a fidedignidade do conteúdo ali apreendido, dando espaço para esclarecimento de alguma ideia e comentários.

Ao todo, aconteceram três entrevistas reflexivas em grupo e as respectivas devolutivas. A seguir, destaca-se um quadro panorâmico das entrevistas realizadas, apresentando as questões desencadeadoras e os participantes indicados pelos nomes fictícios.

Quadro 2 – Panorama das Entrevistas Realizadas

| Encontros | Questões desencadeadoras | Participantes |
|-----------|--|---------------|
| 1º | Vocês poderiam comunicar uma experiência de prática dialógica vivida nesse grupo, durante o processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico? | 04 |
| 2º | Devolutiva | 03 |
| 3º | Se vocês fossem contar para outra pessoa sobre a experiência de diálogo vivida nos encontros de construção coletiva do projeto político-pedagógico, como vocês relatariam? | 09 |
| 4º | Devolutiva | 08 |
| 5º | Diante de todos os encontros vividos para construir coletivamente o projeto político-pedagógico, relate um momento marcante que você chamaria de dialógico. | 08 |
| 6º | Devolutiva | 07 |

Fonte: Xavier (2009).

Como foi possível observar no Quadro 2, houve uma oscilação do número de participantes, por falta de disponibilidade em participar de todas as entrevistas e devolutivas agendadas. Essa limitação, porém, não prejudicou o andamento da pesquisa.

Resultado e análise

Foi possível perceber que, desde o primeiro contato com o contexto da pesquisa, deu-se início ao processo de compreensão de diálogo, expressando-se como inquietação em torno daquilo que se pretendia compreender e do modo como se iria compreender.

A leitura das entrevistas transcritas possibilitou entender o sentido geral de diálogo para os participantes da pesquisa. Após uma nova imersão nos dados como um todo, por meio de várias releituras, foi possível entrever unidades de significado em torno do fenômeno em estudo, sem perder de vista o seu contexto (Szymanski; Almeida; Prandini, 2002). Ao agrupar, na análise, as unidades de significado, juntando conceitos semelhantes que indicaram proximidade de sentido, identificaram-se duas categorias

denominadas “procurando interagir” e “o sentido de diálogo se desvelando no processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico”. Incluem-se nesta subseção as considerações teóricas suscitadas pela análise dos dados.

Procurando interagir

Essa primeira grande categoria evidencia o que os gestores, educadores e representantes da comunidade que participaram deste estudo, de modo geral, indicaram ser o fenômeno do diálogo vivenciado por eles: *aquilo que se instaura no momento em que as pessoas estão juntas, interagindo, independentemente do motivo ou de que modo acontece*. A compreensão da prática dialógica emergiu, portanto, como sinônimo de *interação humana* e esteve direcionada aos atos de *conversa, silêncio, participação, integração e construção de conhecimento*.

Conversa

A linguagem, enquanto mediação da interação humana, foi delimitada à *conversa* vivida pela fala e escuta, gerando entendimento: “é uma via de mão dupla, um fala, outro escuta, aí cabe uma reflexão, cabe um entendimento. É uma articulação da linguagem” (Marília).

O grupo compreendeu que *conversa* seria uma ação voltada a alguém, em que, para ser dialógica (“algo que dê certo”), todos os interlocutores envolvidos na comunicação têm oportunidade de falar: “você tem que falar e o outro escutar, assim sucessivamente para que dê certo; se um fala e o outro fica quieto, aí já não teve diálogo, pois o outro precisa argumentar” (Roberta).

Essa definição, apresentada pelos participantes da pesquisa, mostrou uma significação comumente atribuída ao diálogo: *conversa*, meio de comunicação estabelecido pela linguagem. De fato, recorrendo ao dicionário, entre outros significados para o termo *diálogo*, encontra-se: “fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos; colóquio, *conversa*” (Houaiss, 2007).

Tanto a discussão quanto o debate foram definidos enquanto ato de conversar, atribuindo-se a significação ora de exposição de opiniões e do próprio entendimento sobre o que é falado, ora de falas que expressam divergências de ideias, na busca de um consenso: “acho legal também quando o grupo se reúne para debater, e aí de repente: ‘ah, não é dessa forma, é desse jeito’, cada um tem sua visão e vai chegando num consenso comum” (Ângela).

A crítica emergiu como ação presente na *conversa*, mencionada seja como expressão de algo negativo de uma pessoa a outra, seja como possibilidade de conquistar novos adeptos a certa ideia. Buscar saber ouvir o outro é uma atitude dialógica que foi considerada significativa pelos entrevistados.

Há outro fato também para considerar a respeito do diálogo: é a questão do ouvir. Existem algumas resistências. Eu, por exemplo, penso sempre que as pessoas estão entendendo as questões, acabava não ouvindo certas pessoas e preciso ouvi-las mais. [...] E nessa experiência do diálogo que você vê onde estão as dificuldades para trabalhar com elas. Ouvir é uma tarefa difícil. Encontrar tempo para ouvir não é fácil. (Henrique).

Os participantes explicitaram, com a ideia de conversa, um primeiro movimento em direção ao outro, em busca de dialogar. De fato, o fenômeno do diálogo, segundo o referencial estudado, configura-se em uma condição existencial que vai além daquela de *estar junto com alguém a fim de fazer algo*, de uma *conversa* mediada pela *fala* e pela *escuta*.

Martin Buber ([1982] 2007) indica que as pessoas permanecem voltadas-uma-para-a-outra a partir do momento em que vivem uma experiência concreta de reciprocidade e, assim, se tornam abertas para perceber a presença do outro enquanto diferente de si. Na opção dialógica, os homens permanecem interligados, ainda que distantes entre si.

Paulo Freire ([1967] 2005, p. 93) diz que dialogar é ter intensa fé nos homens, sendo a fé uma postura que antecede ao ato de estar diante de alguém e que impulsiona o desejo de estabelecer interação: "A fé nos homens é um dado a priori ao diálogo. Por isso, existe antes mesmo de que ele se instale".

Silêncio

O *silêncio* como experiência presente no encontro inter-humano foi percebido enquanto ato de ficar calado. Entendeu-se a omissão da fala como fala reprimida e a dificuldade em expor no coletivo aquilo que se pensava atribuiu-se a fatores emocionais.

Existem fatores que impedem as pessoas se expressarem. As pessoas não se expressam, elas vivem muito o silêncio, falam muito nos bastidores, não conseguem expor isso num ambiente mais adequado, num ambiente crítico, para se encaminhar, se ouvir, se discutir. [...] As vezes chega a se expressar, mas não naquilo que realmente gostaria de falar, de expor. [...] (Henrique).

Houve um relato de experiência em que uma pessoa disse não conseguir identificar nenhum exemplo de situação dialógica vivenciada durante sua participação na construção coletiva do projeto político-pedagógico. Nesse grupo, sentia-se inibida em dizer aquilo que pensava ou acreditava.

Sobre a experiência atribuída ao *silêncio*, é possível identificar, em uma postura dialógica, a necessidade de se atentar para que as pessoas encontrem possibilidades de se pronunciarem livremente. Indo além do fato de falar ou não, a dialogicidade possibilita perceber o valor da presença de cada pessoa na relação, a fim de que, no encontro entre pessoas, haja diminuição do sentimento de inibição ou de coação, segundo terminologia usada por Martin Buber ([1926] 2004).

Proporcionar um ambiente educativo onde as pessoas se sintam livres e confiantes para dizerem aquilo em que acreditam, seus valores, é uma

experiência que acontece em um processo gradual, priorizando uma postura respeitosa e compreensiva perante o outro. Nesse sentido, Martin Buber ([1982] 2007) diz que é preciso escutar também as palavras que passam através do silêncio, em uma postura voltada a viver com o outro uma relação na ausência de reserva.

Participação

O sentido de *participação* esteve relacionado ao encontro de ideias diferentes. Disseram ser necessário que as pessoas, na participação, defendessem as próprias convicções. A relação entre participação e divulgação da proposta de construção coletiva justificou-se como busca por mais pessoas que pudessem propor novas opiniões e possibilitar projeções futuras, a fim de se integrarem ao grupo.

Foi identificada participação de forma direta, vivida de modo ativo, indo além de uma postura de neutralidade, e de forma indireta, característica de quem escolheu estar presente nas discussões como ouvinte, para aprender com a experiência dos outros por meio dos relatos fornecidos.

A escolha em participar foi qualificada como expressão de confiança na transformação desse contexto social: “e a minha visão sobre tudo, sobre o diálogo, eu costumo dizer, que minha estadia nesse enredo todo é participar das mudanças” (Cristina).

Uma participação dialógica é possível, segundo Paulo Freire ([1967] 2005), somente no encontro entre pessoas que pactuam com o desejo de *pronunciar o mundo*, ou seja, que buscam adquirir sempre mais consciência de si e do mundo, querendo transformá-lo, ressignificá-lo. Por isso, a participação não se limita a uma experiência de negociação ou mediação de conflitos na busca de priorizar a visão de um ou da maioria no encontro entre ideias diferentes, nem mesmo somente à disponibilidade da escuta. No entanto, ela possibilita que todos os envolvidos na interlocução encontrem espaço para expressar suas convicções, valores, podendo, assim, sentir confiança e transmitir confiança (Freire, [1967] 2005). A dialogicidade é favorecida quando se buscam caminhos de complementaridade entre visões diferentes e não a escolha de uma visão em detrimento de outras.

Integração

Os participantes identificaram a ocorrência de maior ligação entre as pessoas e uma nova disposição ao trabalho coletivo, relatando ter percebido uma equipe mais *integrada*. Constataram maior aproximação entre pessoas, equipes de trabalho e organizações educativas na construção de um objetivo comum, além de explicitar sentimento de satisfação pelas mudanças positivas nas relações. Vejamos:

Houve, assim, uma abertura a mais ao diálogo. As pessoas estão conversando e estão participando. O trabalho ficou bem mais gostoso e

mais interessante. Antes, tinha uma coisa meio fechada assim: CEI, CEI, associação, associação. Embora sempre o trabalho fosse junto, mas não entre os funcionários: não tinha uma ligação. (Luiz).

O projeto [político pedagógico] proporcionou que todos os “projetos” pudessem estar dialogando mais. Antes, cada um ficava no seu espaço e era mais reservado. Hoje já não é assim, todos estão conversando e todos estão montando algo para que todos possam estar juntos. (Marília).

Na participação da vida coletiva, sistematizada em instituições, as relações estão organizadas por normas, estruturas e finalidades, componentes necessários para que tudo aconteça. Diante do que foi relatado pelos participantes da pesquisa sobre experiência de *integração*, desvelou-se que no entremeio da vida cotidiana institucional houve uma busca não somente de cumprir tarefas, mas também de solidariedade em um trabalho integrado com outros e com o todo. Martin Buber (1987) anuncia uma educação que tem como projeto fundamental a formação de uma nova sociedade, construída no alicerce da solidariedade e reciprocidade.

Construção de conhecimento

Perceber a interação humana como *construção de conhecimento* foi uma experiência que esteve relacionada ao resgate que fizeram da história da comunidade. Pôde-se perceber o conceito de conhecimento relacionado aos de construção e de descoberta, o que possibilitou apreender o sentido histórico que vivenciaram nessa comunidade: “Eu acho que foi o momento que a gente conheceu a vida, a comunidade e trocou ideias, conversou o que sabia” (Luisa).

Para alguns, isso teve significação de um conteúdo a ser transmitido para outras pessoas:

O diálogo aqui para mim é um aprendizado interessante. Sou novo na instituição, muitas vezes no diálogo vivido nesse grupo do PPP² você acaba colhendo o histórico da instituição. [...] É inclusive um material de estudo para eu estar passando para os jovens. (Rogério).

Houve quem indicasse o diálogo no sentido de formação, voltado a facilitar uma melhor compreensão do mundo, das coisas e das pessoas: “Acredito que o diálogo seja compreensão de mundo, porque, se você tem um bom diálogo, você compreende melhor o mundo, as coisas, as pessoas” (Luisa).

Em cada encontro coletivo para a construção do projeto político-pedagógico, os participantes trocaram intencionalidades e sentidos sobre o mundo; buscaram aprofundar o próprio conhecimento; encontraram ou não confirmações e novas concepções. Esse foi um processo de situação cognoscitiva (Freire, [1977] 2006), em que os participantes experimentaram intercomunicação e produziram novo conhecimento de mundo, enquanto buscavam rever e reconstruir a proposta de educação do CEI e do Agente Jovem.

² PPP refere-se a projeto político-pedagógico.

O mundo humano é objeto de conhecimento humano e, enquanto mundo cultural, torna-se mediador de comunicação entre homens. Os homens dialogam entre si mediatizados pelo mundo, diz Paulo Freire ([1967] 2005). Desse modo, pôde-se perceber na experiência dos entrevistados, assim como se vê em Martin Buber ([1982] 2007), que o fundamento do processo de humanização do homem não está somente na sua relação enquanto sujeito cognoscente com o objeto cognoscitivo, mas na intercomunicabilidade.

A constituição desse bairro foi um processo “atravessado” por sacrifícios e luta, até que a comunidade obtivesse o terreno. Recordar determinados fatos foi, para algumas pessoas, o mesmo que reconstruir a própria história de vida, uma situação de partilha, com fortes emoções, que provocou uma nova percepção da própria história e do vínculo com as outras pessoas.

As indagações e inquietações que os encontros suscitaram fizeram com que as pessoas se defrontassem com sua condição de inacabamento. Houve momentos, como foi indicado, em que elas perceberam-se movidas pelo mesmo desejo de aprendizado. Nessa postura de abertura diante de uma novidade, foi possível apreender o sentido de liberdade enquanto possibilidade de decisão e escolhas no acolhimento de perceber-se como sujeito de uma história muito significativa, marcada de gestos de solidariedade (Freire, [1967] 1994).

O sentido de diálogo desvelado no processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico

Nessa segunda categoria, identifica-se o sentido de diálogo desvelado enquanto parte do processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico pelos gestores, educadores e representantes da comunidade que participaram desta pesquisa.

A proposta de construir coletivamente o próprio projeto político-pedagógico foi identificada como “vontade de dialogar”, demonstrando interesse e disponibilidade das pessoas em participar dessa construção: “O próprio esforço pra fazer com que esse projeto não seja um projeto escrito por uma pessoa [...] já é uma demonstração da vontade de dialogar” (Henrique).

Essa proposta, que foi a primeira desse grupo, foi conceituada como teoria norteadora do trabalho educativo, como explicita Andrea: “disse a ela o que seria essa proposta de construção do projeto político-pedagógico, um grupo que se encontra com a finalidade de refletir na proposta, uma teoria que irá nortear todo trabalho da instituição”.

O grupo percebeu essa experiência como um desafio, dizendo ser mais fácil viver uma prática coletiva relativa à realização de atividades em conjunto do que pensar coletivamente, que representou, para eles, o exercício de pensar, em grupo, a intencionalidade educativa das organizações educativas: “você pode até ter uma prática coletiva, mas o pensar coletivo

é uma experiência concreta. Então, o esforço de sair da prática, ou seja, de pensar coletivamente, é um caminho, um bom exercício” (Henrique).

Foi possível apreender a compreensão de *diálogo*, no âmbito da experiência relatada de construção coletiva do próprio projeto político-pedagógico, como prática educativa não somente voltada ao exercício de tarefas tecnicamente burocráticas, mas também a um processo de abertura à coparticipação entre seus atores (Gadotti, 2000). Quando essa experiência, em alguns momentos, foi assumida rumo a uma gestão participativa, fez-se ambiente formativo, exigindo comprometimento de todos no ato de refletir a relação dialética homem-mundo em processo de vir-a-ser. Em outros momentos, houve também impulso de querer, como fruto imediato, o texto final, arriscando-se, assim, a dar sentido secundário à experiência comunitária na vivência solidária de cogestão.

A participação nessa construção fez com que os envolvidos percebessem que não se tratava de proposta de construir um documento, uma vez que indicaram a importância de que não fosse algo somente para “ficar no papel”.

Os participantes relataram que a construção coletiva os levou a perceber a necessidade de maior disposição em ouvir o outro, sem que esta seja uma atitude fácil, por exigir tempo: “tem que haver abertura e disponibilidade, às vezes há abertura e não disponibilidade, a pessoa tem outras prioridades que não seja sentar e conversar sobre as decisões a serem tomadas. Então há uma contribuição aí também, muito grande” (Henrique).

Identificaram dificuldade de relacionamento nas tramas de relações vividas no cotidiano escolar e necessidade de buscar como trabalhar com essas dificuldades. Desse modo, a fala dialógica foi identificada como sincera e sem temor. Outro aspecto foi a explicitação de maior responsabilidade com o objetivo comum, aprendendo a lidar com o poder.

Nesses relatos emergiu, portanto, uma postura inquieta na procura de condições melhores para a comunidade educativa, nas tentativas e escolhas para fomentar vínculos solidários de uns com os outros – conduta que tendeu a criar novas possibilidades de convivência e de prática educacional. Nesse sentido, é possível caminhar rumo a uma atuação comunitária de intencionalidade nas práticas educativas (Severino, 1998) se as pessoas, na convivência cotidiana em seu contexto educativo, estiverem voltadas a viver não somente um relacionamento em função de uma tarefa, o que seria para Martin Buber (1987) coletividade e não comunidade.

Os participantes, reunidos em grupo para a construção coletiva do projeto político-pedagógico, tentaram, enquanto realizavam uma proposição em comum, viver um envolvimento em processo de abertura um à presença do outro, buscando acolher as diferenças e as dificuldades que emergiram. Desse modo, foi possível perceber que procuravam vivenciar, em pequena proporção no grupo, mudanças de relacionamento e transformação que almejavam para o bairro, para a sociedade (Rios, 1992; Severino, 1998).

Para que essa experiência de dialogicidade perdure, isto é, sempre fomentando mais atos solidários na atuação educativa, Paulo Freire ([1967] 2005) indica a importância de estabelecer atitudes de testemunho entre as

pessoas, manifestando-as mutuamente. Martin Buber ([1982] 2007) também indica a coerência pessoal entre aquilo que se fala e aquilo que se faz, para que haja confiança recíproca e possibilidade de novos relacionamentos.

Considerações finais

O percurso de aprofundamento deste estudo sobre a compreensão de diálogo, em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico, revelou uma experiência de convivência significativa entre as pessoas da comunidade aqui referida, uma procura por reconhecer o valor das relações interpessoais.

Foi possível considerar, perante o conhecimento que emergiu da compreensão dos participantes sobre *diálogo*, que a experiência de interação humana constituiu-se por atitudes que representaram o ir e vir de uma busca dialógica, ou seja, a tensão entre ser dialógico ou não. Os participantes identificaram atitudes tanto de acolhida como de exclusão; de pronunciamento como de omissão; de escuta como de aversão; de expressividade como de inibição; de estranheza como de aproximação, integração, conhecimento.

Dessa forma, mostraram que a dialogicidade humana é um processo de amadurecimento relacional sempre em construção, com progressos e retrocessos, incluindo dificuldades em estabelecer uma atitude dialógica ou nela permanecer.

Nessa direção, este estudo mostrou a apreensão de *diálogo* para além de uma técnica ou ferramenta de interação, identificando possibilidades de novas relações no grupo de educadores entrevistados. A análise dos dados apontou *diálogo* como interação por meio de conversa, silêncio, participação, integração e construção de conhecimento, possibilitando entrever uma busca para além do cumprimento de tarefas, intencionada aos atos solidários, à disposição para o trabalho coletivo, à acolhida do outro como alguém diferente de si.

Compreender diálogo para além de uma técnica ou ferramenta de interação não nega, porém, a possibilidade de se pensar em maneiras ou estratégias para favorecer o diálogo, assumindo princípios considerados necessários para sua vivência, como priorizar a escuta do outro, buscar participação e maior integração, acolher as diferenças. Paulo Freire ([1967] 1994) acrescentaria: ter amor ao mundo, fé no homem, esperança, humildade.

Investigar como gestores, educadores e representantes de uma comunidade compreenderam diálogo, a partir da experiência vivida no processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico, levou a perceber essa construção como um espaço de trabalho coletivo, no qual a disposição das pessoas ao encontro com o outro transformou esse momento de articulação entre teoria e prática em uma rica experiência de crescimento intelectual, ético e humano, enquanto luta por uma educação democrática para formar cidadãos para uma sociedade mais humana.

Referências bibliográficas

- BORSATO, C. R. *Relação escola e família: uma abordagem psicodramática*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 jun. 2011.
- BUBER, M. *Sobre comunidade*. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BUBER, M. Sull'educativo. In: BUBER, M. *Il principio dialogico e altri saggi*. Edizione italiana a cura de Andrea Poma. 4. ed. Milano: San Paolo Edizioni, [1926] 2004. p.162-182.
- BUBER, M. *Eu e Tu*. Tradução, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, [1923] 2006.
- BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, [1982] 2007.
- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- DALBOSCO, C. A. Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (Orgs.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí, RS: Unijui, 2006. p. 174-190. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/livrocultura.pdf#page=174>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 1994.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1977] 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 2005.
- GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 35-39.
- GIRCOREANO, J. P. *Uma caracterização do diálogo significativo na sala de aula*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GONÇALVES, M. A. S. Diálogo e solidariedade: bases de uma educação para a cidadania. *Presente! Revista de educação*, Salvador, v. 13, n. 48, p. 39-44, mar. 2005. Disponível em: <http://www.ceap.org.br/ed_anteriores/48.htm>. Acesso em: 9 jun. 2011.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. de; FRANCO, F. M. M. de. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

LOMAR, T. P. *O diálogo na prática docente: uma compreensão de professoras de uma escola pública do município de São Paulo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARIOTTI, H. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. *Thot*, São Paulo, SP, n. 76, p. 6-22, out. 2001.

RIOS, T. A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. In: SÃO PAULO (SP). Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). *Diretor: articulador do projeto da escola*. São Paulo: FDE, 1992. p. 73-77.

SCHMIDT NETO, A. A. *Educação e complexidade: a construção do projeto político-pedagógico*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, p. 85-91, abr./jun. 1998.

SILVA, M. L. S. *Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista reflexiva em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 9-61.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevista. In: SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista reflexiva em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 63-86.

TEIXEIRA, I. A. C. de. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-43, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200007> Acesso em: 11 jun. 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 11-35.

XAVIER, R. B. *A compreensão de diálogo em uma experiência de construção coletiva do projeto político-pedagógico: um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Rosineide Barbosa Xavier, mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é pesquisadora em Educação e atualmente mora na Alemanha e leciona para refugiados por meio da Cáritas.

rosibx@gmail.com

Heloisa Szymanski, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC-SP, São Paulo, Brasil.

heloisa.szymanski@gmail.com

Recebido em 23 de abril de 2014.

Solicitação de correções em 18 de novembro de 2014.

Aprovado em 25 de novembro de 2014.

As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental

Tatiana Cristina Santos

Elvira Cristina Martins Tassoni

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/32612879>

Resumo

Apresenta resultados de pesquisa que objetivou investigar como a proposta do material didático do Programa Ler e Escrever (PLE) foi vivenciada pelos alunos e pela professora de uma sala de 1º ano do ensino fundamental (EF), em uma escola estadual de Campinas, no Estado de São Paulo. O PLE é um programa estadual que compreende um conjunto de ações visando à melhoria da qualidade da alfabetização nos anos iniciais do EF. Uma de suas principais ações consiste na elaboração e distribuição de material didático. Os procedimentos de coleta de dados incluíram: observações em sala de aula, entrevista com a professora e entrevistas com os alunos. Alguns recursos auxiliares, como microfone, câmera fotográfica e uma boneca-personagem, foram utilizados durante as

entrevistas com as crianças. Os resultados apontaram o grande desejo dos alunos em saber ler e escrever, pois isso lhes concede maior autonomia e acesso a informações importantes haja vista que a leitura e a escrita estão diretamente relacionadas ao conhecimento. Os alunos demonstraram anseio por compreender o funcionamento e a finalidade da escrita. O apoio do material didático pode contribuir, satisfatoriamente, para a aquisição da linguagem escrita, mas a mediação e o uso que se faz deste são fundamentais. Os gêneros explorados no material didático, tanto para a leitura como para a escrita, bem como os temas e o volume de material escrito disponibilizado, devem ser objeto de reflexão.

Palavras-chave: educação básica; ensino; aprendizagem; material didático.

Abstract

Pedagogical practices and didactic material of the "Read and Write Program" in the first grade of elementary school

This article presents results of research that aimed to investigate how the proposal of didactic material of the "Read and Write Program" (Programa Ler e Escrever – PLE) was experienced by first grade elementary students and by their teacher, in a public school of Campinas, in the State of São Paulo. The PLE is a program of the State of São Paulo, comprising a set of actions aimed at improving the quality of literacy in the early years of elementary school. One of its main actions is the development and distribution of educational materials. Data collection procedures included: classroom observations, interviews with the teacher and with the students. Some supplementary features, such as a microphone, a camera and a doll-character were used during the interviews with the children. The results showed the great desire of students in learning how to read and write, because it gives them more autonomy and access to important information, since reading and writing are directly related to knowledge. Students demonstrated desire for understanding the functioning and purpose of writing. The support of the educational material can satisfactorily contribute to the acquisition of written language, but the mediation and the use that is made of this material are essential. In relation to the teaching materials, the genres that are exploited both for reading and writing, as well as the topics and the volume of written material made available should be object of reflection.

Keywords: basic education; teaching; learning; didactic material.

Introdução

Os primeiros anos do ensino fundamental (EF), especialmente nas últimas décadas, têm sido foco de propostas educacionais na esfera federal e nas esferas estaduais ou municipais, visando a melhorias na qualidade do ensino e no aprendizado da leitura e da escrita. No Estado de São Paulo (SP), especificamente, temos a proposta do Programa Ler e Escrever (PLE), que, de acordo com informações (São Paulo, 2010), se trata de um conjunto de ações direcionadas para os anos iniciais do EF e contempla a formação de professores, a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, entre outros subsídios, visando à melhoria da alfabetização na rede estadual.

No que se refere ao material didático, o PLE destinou para cada um dos anos iniciais do EF o livro do professor – *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* – e o livro do aluno – *Coletânea de Atividades*. Cabe salientar que os materiais elaborados e distribuídos pelo Programa Ler e Escrever, desde a sua institucionalização – que se deu pela Resolução SE nº 22, de 29 de março de 2007 (São Paulo, 2007b) –, passaram a ser priorizados na prática pedagógica das escolas estaduais de 1º a 5º ano do Estado de São Paulo.

Seguindo essa perspectiva, o objetivo da pesquisa, aqui apresentada, foi investigar como a proposta contida no material didático do PLE foi vivenciada pelos alunos e pela professora de uma sala de 1º ano do EF em uma escola estadual de Campinas (SP). Teve ainda três objetivos específicos: identificar como o uso da *Coletânea de Atividades* do 1º ano do EF se concretiza em sala de aula; observar como os alunos desenvolvem as atividades contidas nas propostas do material; e analisar as impressões da professora e dos alunos sobre esse material.

A opção de investigar o 1º ano se deu em virtude da recente ampliação do EF, com a promulgação da Lei nº 11.274/06 (Brasil, 2006), que instituiu a matrícula obrigatória da criança aos seis anos de idade, implicando, portanto, a inclusão de um ano escolar no início da escolarização básica. O 1º ano do EF foi instituído progressivamente nas escolas até o ano de 2010. O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais* (Brasil. MEC, 2004, p. 14) indica que essa medida visou não apenas ampliar o tempo de escolarização, como também proporcionar melhores condições de estudo, principalmente em relação à alfabetização da criança no primeiro ciclo desse nível de ensino.

O Programa Ler e Escrever: justificativa e estrutura

De acordo com a Resolução SE nº 22, de 29 de março de 2007 (São Paulo, 2007b), o PLE é um programa de intervenção pedagógica na sala de aula e de intervenção na gestão da escola, envolvendo supervisor, diretor e coordenador pedagógico. A Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007 (São Paulo, 2007c), instituiu para o ano de 2008 o PLE nos anos iniciais

do EF nas escolas estaduais da região metropolitana da Grande São Paulo, sob a regência da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP). O Comunicado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) (São Paulo, 2007a), de 19 de dezembro de 2007, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) em 21 de dezembro de 2007, considerando as disposições dessa Resolução, tornou públicas as orientações para a implantação do PLE nas escolas da rede pública estadual no início do ano seguinte, em 2008. Cabe destacar que antes disso, em 2006, o Programa havia sido implantado no município de São Paulo.

Considerando os resultados alcançados com a implantação do Programa na região metropolitana de São Paulo, a partir do ano de 2009, conforme estabelecido pela Resolução SE nº 96, de 23 de dezembro de 2008 (São Paulo, 2008), o PLE se estende para as escolas do litoral e interior paulista, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). A implantação do Programa em todo o Estado de São Paulo obedeceu às normas e orientações definidas na Resolução SE nº 86/2007 (São Paulo, 2007b).

Salientamos que o Ler e Escrever surge também da urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos nos primeiros anos do EF em relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do Saresp¹ 2005. Dessa forma, em 2007, a Secretaria da Educação do Estado (SEE) desenvolveu ações com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino instituindo metas elaboradas pelo governo estadual com previsão para efetivação até o ano de 2010.² Destacamos duas dessas metas emergenciais: a plena alfabetização de alunos com oito anos de idade e a promoção da aprendizagem daqueles que não atingiram as expectativas previstas para os primeiros anos do EF. Como medida para atingir tais metas, consolida-se e estende-se o PLE para todo o Estado de São Paulo.

Em relação às ações de formação, segundo informações contidas no Comunicado da SEE, o Ler e Escrever, em 2007, envolveu as diretorias de ensino da capital paulista, nas quais se deu, em um primeiro momento, a formação de gestores e a formação pedagógica. A formação dos professores acontece nas próprias unidades escolares em momentos de reuniões pedagógicas denominadas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), organizadas pelos professores coordenadores (PC), que são formados nas diversas diretorias de ensino.

Outras ações para o cumprimento das metas e dos objetivos do Programa são: recuperação da aprendizagem para o 4º e 5º ano; presença de um aluno pesquisador bolsista em cada sala de aula (estudante de Pedagogia ou de Letras, numa parceria entre SEE e universidade); distribuição de materiais complementares, tais como acervo literário e paradidático para a biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras, etc.; acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho (São Paulo, 2010).

A respeito da composição do material didático para o trabalho pedagógico em sala de aula, como já apresentado, há, para cada ano escolar, um *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* destinado ao professor e

¹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) consiste em avaliação externa em larga escala, criada e operacionalizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), desde 1996. Sua finalidade é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. O Saresp está aberto à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br>. Acesso em: abr. 2012.

² Tais metas baseiam-se no estipulado também pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007).

uma *Coletânea de Atividades*, destinada aos alunos. Há também o *Livro de Textos* do aluno para ser trabalhado do 1º ao 5º ano, além de ser indicado como material de leitura a ser realizada em casa, junto aos familiares.

O 1º ano do EF foi contemplado com o material didático do Programa Ler e Escrever em 2011. No *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (São Paulo, 2011a), encontramos instruções de como organizar a rotina, o tempo, o espaço e os materiais, com o intuito de potencializar as oportunidades de aprendizagem, além de proporcionar ambiente engajado com o universo desses alunos. A *Coletânea de Atividades* (São Paulo, 2011b) está dividida em três partes: Leitura e Escrita, Projeto Brincadeiras Tradicionais e Projeto Índios do Brasil – Conhecendo algumas Etnias. De forma geral, nas atividades estão previstas situações de comunicação oral, trabalho com textos, como cantigas, parlendas e textos informativos. A indicação presente nas estratégias de aprendizagem é a de que, desse modo, os alunos teriam condições de relacionar as características linguísticas, estruturais, semânticas e a função social de diferentes textos. É enfatizada a leitura e a escrita coletiva, a fim de oportunizar ao aluno a compreensão e assimilação de regularidades sobre a língua e também a realização de associações, a identificação de letras e palavras, assim como a ampliação da compreensão da escrita em diferentes situações.

A metodologia preconizada nas orientações das atividades segue a perspectiva da resolução de situações-problema. Indicamos, conforme a concepção do material pesquisado, que os passos da resolução de problemas compreendem a análise da situação, a identificação de aspectos mais relevantes, a reflexão e interpretação dos fatores implicados no contexto, a busca por recursos de solução, a aplicação dos conhecimentos, o levantamento de hipóteses ante a possibilidade de encontrar respostas, o ajuste de estratégias já utilizadas em outras situações e a ponderação de que são pertinentes para o problema apresentado. Por fim, a tomada de decisão em relação ao melhor encaminhamento para a situação a ser resolvida (São Paulo, 2011a).

Percurso metodológico: os meandros da pesquisa de campo

O desenvolvimento da pesquisa contou com os seguintes procedimentos metodológicos: observações em uma sala de aula do 1º ano do EF em uma escola estadual de Campinas (SP), entrevistas com as crianças e com a professora responsável pela sala pesquisada.

As observações em sala de aula tinham por objetivo promover o contato com as crianças, a fim de ambientá-las para o momento da entrevista, assim como conhecer de que maneira as propostas envolvendo o material do Programa se concretizaram em sala de aula. As observações foram registradas em diário de campo, instrumento de registro que Pádua (2000) destaca ser um elemento importante para a orientação do estudo científico, pois permite a retrospectiva do trabalho realizado. O registro também contou com um roteiro prévio de observação, que destacou o desenvolvimento das

propostas, no que diz respeito à forma de apresentação, às estratégias e às mediações utilizadas pela professora e ao tipo de exploração realizado por ela. Em relação aos alunos, centramo-nos no modo como se comportaram e realizaram a atividade, qual a compreensão sobre a proposta, quais as dúvidas e dificuldades.

Como aborda Cruz (2008), a escuta de crianças em pesquisas é algo contemporâneo. Mesmo assim, Rocha (1999) afirma que são mais comuns pesquisas realizadas “sobre crianças do que com crianças”. Dar voz às crianças na pesquisa é um desafio e requer alguns cuidados. Optamos por realizar as entrevistas em duplas e trios, acreditando que, no diálogo em pequenos grupos, as crianças poderiam se expressar com mais qualidade. Outro cuidado foi a utilização de elementos que auxiliaram a mediação entre o pesquisador e as crianças: uma manta para forrar a mesa, um microfone infantil para organizar o momento da fala de cada criança, uma boneca-personagem do tipo fantoche, que, de um lado, representava a Narizinho e, do lado avesso, a Emília – personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, obra de Monteiro Lobato –, e, ainda, uma câmera fotográfica para que registrassem as atividades que desejassem.

Iniciamos a entrevista apresentando para as crianças a Narizinho, dizendo que ela ia à escola e que lá havia um material didático parecido com o delas. Após essa contextualização, introduzia-se a Emília, dizendo que ela não ia à escola e não conhecia material didático algum, e que gostaria de conhecer o material que as crianças usavam. Nesse momento, perguntávamos se as crianças gostariam de contar como era o material do PLE. Esse procedimento segue o apresentado por Passeggi et al. (2012), em um estudo a respeito da compreensão das crianças sobre as escolas da infância. Cabe informar que, para essa atividade, também foi elaborado previamente um roteiro que norteou os procedimentos e aspectos a serem explorados durante as entrevistas. Foram entrevistadas dezesseis crianças, de acordo com a autorização prévia de seus responsáveis legais.

A escola escolhida é bem estruturada e organizada, tanto no aspecto físico quanto em relação à gestão escolar e ao trabalho pedagógico desenvolvido. Além disso, o fato de o uso do material didático do PLE ser efetivo foi um critério importante de escolha. O entorno da escola apresenta uma área urbanizada e há diversos estabelecimentos comerciais nas proximidades. A maioria dos alunos reside com os pais, que demonstram boa participação na vida escolar dos filhos, estando presente nas festividades escolares, na Associação de Pais e Mestres (APM) e nas reuniões de pais e mestres. O nível de escolaridade predominante entre esses responsáveis é o ensino médio completo. Segundo informações da escola, 50% das famílias possuem computador em casa com internet e mais de um trabalhador efetivo.

A sala de aula observada apresentava um alfabeto acima da lousa, um cartaz com os nomes dos alunos, um espaço para fixar produções realizadas, desenhos relacionados às histórias lidas pela professora e aos projetos trabalhados, cartazes com o gráfico das idades dos alunos e com a tabuada. Na sala de aula, encontramos ainda uma cesta com paradidáticos, gibis e

revistas infantis; caixa com brinquedos, bonecas, carrinhos, panelinhas, corda, entre outros. Próximo à caixa com brinquedos, havia um tapete. A sala também contava com armários e prateleiras para armazenar materiais, tais como: letras móveis, globo terrestre e potes com tampas de garrafa pet.

Salientamos que a entrevista com a professora foi realizada para melhor compreensão sobre o trabalho pedagógico realizado por ela. Destacamos que a professora pesquisada possui formação superior em pedagogia e leciona há dez anos no ensino fundamental, sendo o segundo ano em que trabalha nessa escola. Em seu percurso profissional, trabalhou a maior parte do tempo com 4º e 5º anos do EF e no ano anterior trabalhou com uma sala de 3º ano do EF. Ela considerou que no início foi difícil trabalhar com o 1º ano do EF e que foi preciso um período de adaptação, principalmente para os alunos se ambientarem à dinâmica desse nível de ensino.

Resultados e análises: contextos da professora e dos alunos – as propostas mais valorizadas e os desafios encontrados

O material do PLE chegou à escola investigada por volta do mês de abril, quando a professora começou a trabalhar segundo a perspectiva orientada pelo material, propondo atividades que constavam tanto na *Coletânea de Atividades* como no *Livro de Textos* do aluno. No período em que a pesquisa de campo foi realizada, o Projeto Índios do Brasil estava sendo trabalhado em sala de aula.

Em relação às propostas de leitura de texto, destacamos duas atividades da *Coletânea de Atividades* que continham imagens de povos indígenas com legendas as quais a professora solicitava aos alunos que lessem. Os textos exploravam as características e os hábitos dos povos indígenas e a professora se encarregava de destacar os principais aspectos do conteúdo e comentar com os alunos. Nesses momentos, também solicitava a participação oral destes, socializando impressões. Dessa forma, apesar de muitas informações serem trocadas e, durante as entrevistas, os alunos comentarem sobre elas, esses momentos de leitura foram qualificados pela grande maioria como “cansativos” e “chatos”. Foi possível observar em sala de aula que essas leituras, além de serem longas, aconteciam com pouca interação entre professora e alunos e sempre da mesma forma – a professora à frente da classe, realizando questionamentos pontuais sobre as informações dos textos.

Destacamos que, principalmente nas atividades com imagens legendadas, a professora selecionava alunos para ler à frente na sala. Consideramos que as legendas representam um gênero de escrita com informações precisas, em um texto curto, que pode facilitar a leitura dos alunos e por essa razão torná-la mais atrativa para eles. Segundo o documento *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem* (Brasil. MEC, 2008), o ato de ler contempla capacidades

relativas à decifração do código escrito, como também capacidades em relação à compreensão e à produção de sentido. Dessa forma, a legenda, ao associar imagem e escrita, contribui fortemente tanto para a compreensão como para a produção de sentidos.

Segundo Colomer e Camps (2002), ler significa mais do que simplesmente um ato mecânico de decifração. Significa um ato de raciocínio, no sentido de construir a interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação proporcionada como dos conhecimentos do leitor. As autoras enfatizam a importância de serem trabalhados em sala de aula os usos e as funções sociais dos textos escritos. Tal ideia relaciona-se com a proposta defendida por Soares (2012) de alfabetizar letrando.

Os dados apontaram, no entanto, que, embora as legendas possam trazer facilidades de leitura e interpretação para os alunos que estão se alfabetizando, é um desafio produzi-las. As atividades de elaboração de legenda foram propostas pela professora de diferentes maneiras. Dessa forma, na *Coletânea de Atividades* (São Paulo, 2011b), havia propostas que abordavam a construção de legendas para imagens de povos indígenas em situações costumeiras de suas vivências. Salientamos que a professora conduziu as propostas de maneiras diferentes, porém, em todos esses momentos, observamos que a professora promoveu a exploração em sala do contexto das imagens, de modo que os alunos podiam participar de forma oral, livremente, expondo suas opiniões. Entretanto, a escrita final da legenda na lousa não estabelecia uma relação mais direta com o que os alunos falavam, nem mesmo como contraponto para promover reflexões a respeito da coerência do conteúdo expresso pelos alunos.

Ponderamos a complexidade da elaboração das legendas, pois a escrita desse gênero exige grande capacidade de síntese. Consideramos, nesse sentido, que a professora percebia a dificuldade dos alunos ao escrever as legendas e, por isso, acabava conduzindo a elaboração do texto. Mesmo ouvindo as proposições orais dos alunos, optava por reproduzir na lousa exemplos de legendas que o *Guia* sugeria.

Outro momento foi a leitura de um texto do *Livro de Textos* do aluno. Tal leitura foi realizada pela professora e estava prevista para acontecer todos os dias na rotina da sala. Antes de iniciar, a professora comentou as características do gênero do texto e forneceu informações sobre o seu conteúdo. A professora lia e os alunos ouviam em suas carteiras, sem o compromisso de acompanhar a leitura no material. Sua orientação era para que apenas ouvissem. Foi observado que, embora os alunos parecessem atentos, no momento de realizarem o desenho ilustrando parte do conteúdo lido, alguns apresentaram produções descontextualizadas da leitura realizada.

Foi ainda observada a realização de uma atividade com a música *Pindorama*. Os alunos ouviram a música para aprender, depois acompanharam no material e cantaram. Nesse momento, mesmo que a professora não tenha explorado o conteúdo da cantiga, essa atividade foi a preferida na opinião dos alunos pelo fato de terem cantado. Entretanto, observamos em sala de aula, com a confirmação das entrevistas, que

os alunos sentiram dificuldades para acompanhar a música no material, assim como para desenhar sobre o conteúdo de suas estrofes. No *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (São Paulo, 2011a), há orientações anteriores a respeito da introdução da música no contexto do Projeto Índios do Brasil, pois aborda o descobrimento do Brasil. Nesse sentido, no material, sugere-se a leitura de um texto sobre esse fato histórico a fim de preparar a discussão com a sala.

Os textos a serem trabalhados nessa faixa etária devem explorar em seu conteúdo elementos que possam ser discutidos, refletidos e compreendidos, promovendo, assim, avanços na aprendizagem da criança. Além disso, é preciso que façam sentido para que a criança possa alcançar uma compreensão lógica sobre a proposta. Cabe salientar que, na perspectiva do letramento, a iniciativa é a de trabalhar textos verdadeiros,³ que possibilitam que o aluno articule o apreendido na sala de aula com sua vivência na sociedade.

Pensando na relação discursiva, segundo Marcuschi (2003), assumir o texto como recurso discursivo significa compreender que esse texto (e/ou produção textual) se estabelece em uma situação de interação por meio da linguagem em contextos significativos. O texto, nessas condições, concretiza-se como uma ação de ordem comunicativa, com estratégias convencionais, tendo a finalidade de atingir determinados objetivos. O texto se faz nessa perspectiva como uma manifestação concreta do discurso. De acordo com essa concepção, temos que compreender o texto como uma produção concreta de comunicação entre interlocutores e, da mesma forma, assumi-lo como uma unidade de sentido em que o uso real da escrita se concretiza pela interlocução.

Ainda durante o trabalho com o Projeto Índios do Brasil, além das propostas do material, houve a realização de atividades em lousa, como elaboração de uma lista de ervas medicinais utilizadas pelos indígenas, caça-palavras sobre alimentos típicos, escrita de elementos do contexto indígena contidos em um desenho, escrita de legendas e leitura de lendas indígenas. A professora comentou que essas atividades estão de acordo com a proposta do Ler e Escrever, pois contemplam localização de palavras, realização de listas, escrita de legendas e leitura. Os alunos realizaram também, como tarefa de casa, pesquisas sobre os povos indígenas. Eram selecionados alguns cadernos para mostrar as imagens escolhidas pelos alunos, assim como as informações trazidas. Em outro momento, os alunos assistiram a um vídeo sobre o contexto atual dos índios no Brasil. Houve ainda plantio de sementes em garrafas pet, atividades culinárias, como bolo de tapioca e de mandioca, e passeio em um sítio com realização de palestra proferida por um cacique. Salientamos que esses momentos foram comentados pela professora em sua entrevista, porém, em sala de aula, nos momentos de observação, ela brevemente os mencionava, e os alunos, por sua vez, não comentaram sobre tais atividades. Somente dois alunos, nas entrevistas, mencionaram essas experiências e relacionaram as informações obtidas como importantes para o aprendizado a respeito dos hábitos e costumes indígenas. Destacaram, por exemplo, situações cotidianas dos índios, como

³ De acordo com Leite (2008), é preciso que os textos utilizados em sala de aula sejam verdadeiros, ou seja, que estejam articulados com a realidade vivenciada pelos alunos e, principalmente, é preciso que estes lhes confiram sentido.

o preparo de alimentos, tendo sido marcante para os alunos a informação de que as crianças indígenas também frequentavam escolas.

Segundo Batista (2009, p. 72), a interação, a ação sobre objetos variados, é imprescindível para o desenvolvimento intelectual da criança nessa faixa etária. A autora também considera que as atividades propostas podem ser organizadas de forma a propiciar contato real com o objeto de estudo e trocas entre os pares e com a professora que promovam um avanço nas funções do pensamento. Desse modo, podemos dizer que há maiores chances de progresso na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Como salienta a autora, as atividades diversificadas no 1º ano do EF são importantes porque “elas constituem um meio de propiciar a interação social e a cooperação, como também provocam conflitos, fazendo a criança refletir sobre sua hipótese”. Destacamos que as atividades complementares contribuíram para que, especialmente o Projeto Índios do Brasil, fosse vivenciado e concretizado de outras formas que propiciaram aspectos que a autora sublinhou, como cooperação, interação, vivência real e reflexão sobre hipóteses.

Consideramos que o trabalho pedagógico com base no Projeto Índios do Brasil, apesar de certas dificuldades apontadas, principalmente por meio das entrevistas, proporcionou o avanço de novos conhecimentos, tanto para a professora como para os alunos. Por meio das vivências relacionadas às propostas da *Coletânea de Atividades* e às atividades extracurriculares sobre o contexto dos índios, podemos construir e aperfeiçoar conhecimentos e informações.

Nessa perspectiva, a partir das observações das propostas, foi possível também destacar dois eixos de compreensão: um centrado no comportamento dos alunos perante o material pesquisado e outro em função da prática pedagógica da professora.

Os alunos do 1º ano e o Ler e Escrever

Durante as observações em sala de aula, registramos tanto manifestações de satisfação quanto de desagrado quando a professora anunciava que iriam trabalhar com o material didático do Programa Ler e Escrever. Mesmo diante de posições antagônicas, de maneira geral, os alunos participavam dando opiniões e respondendo às questões da professora durante o trabalho.

Ressaltamos que a participação mais efetiva dos alunos ocorria geralmente durante a leitura das legendas. Embora eles não tenham demonstrado compreensão plena da forma de elaborá-las, a leitura das legendas do material foi algo importante em virtude do interesse dos alunos em lê-las.

Algo que merece ser ressaltado é que, nos momentos de leitura em que a professora utilizou o *Livro de Textos* do aluno, houve maior envolvimento e atenção da classe. Acreditamos que os alunos se relacionaram de modos distintos com as temáticas de cada um dos materiais, haja vista que no

Livro de Textos a professora selecionava geralmente assuntos do cotidiano e da vivência dos alunos.

As questões mencionadas acima sobre a leitura estão, de certa forma, relacionadas com a adaptação da criança de seis anos no 1º ano do EF. Como sinaliza Rapoport *et al.* (2009), esse momento é marcado muitas vezes por insegurança, ansiedade ou medo, o que vai ao encontro dos apontamentos dos alunos pesquisados. Temos que a estrutura e os conteúdos do 1º ano devem considerar o perfil de seus alunos, portanto, atividades desarticuladas com a faixa etária podem trazer algumas insatisfações.

Mais uma vez em referência ao material didático do PLE, observamos que era uma prática frequente por parte dos alunos folhear o material pesquisado, fazer comentários e ler as atividades anteriores. As principais atividades comentadas por eles foram, geralmente, as que continham cantigas e parlendas, as que envolviam brincadeiras e as que exploravam os nomes dos colegas. Assim, durante as entrevistas, os comentários dos alunos, na maioria das vezes, estavam relacionados às atividades que compõem a cultura infantil.

Ratificamos a importância de as propostas estarem engajadas tanto ao contexto dos alunos quanto a uma concepção de leitura e escrita reais que se transporte para a compreensão sobre o sentido e a função social da linguagem escrita, contribuindo para a reflexão sobre a língua.

Destacamos que, em relação ao Projeto Índios do Brasil, os principais apontamentos foram referentes às imagens dos índios. Os alunos, muitas vezes, explicavam o que aprenderam sobre os costumes e a cultura indígena, de modo que inferimos que a aprendizagem de conhecimentos relacionados a contextos e culturas diferentes atraiu os alunos.

Corsino (2006) aponta a importância de propor formas para que a criança nessa faixa etária tenha condições de ampliar seu universo cultural, refletir de forma crítica sobre as relações humanas e os problemas enfrentados. A autora aponta que é importante a criança ampliar a reflexão sobre sua própria história, suas formas de viver e também de se relacionar. Desse modo, a socialização de vivências entre os alunos e a identificação de semelhanças e diferenças entre os grupos sociais, sejam estes próximos ou conhecidos por meio de histórias, são importantes para o desenvolvimento de atitudes de reflexão e observação do mundo ao seu redor e de suas transformações.

Baseando-nos em Corsino (2006), consideramos que o estudo sobre os povos indígenas foi importante, nessa faixa etária, para o conhecimento sobre as diferentes formas de ação humana, de povoamento e de urbanização existentes no mundo. Além disso, a autora destaca que, por meio de temáticas como essa, a criança tem condições de se reconhecer na realidade em que vive e se reconhecer também como parte da natureza e da cultura.

No que diz respeito ao manuseio e funcionamento do material, observamos dificuldade em relação à quantidade e ao número das páginas.

Sobre isso, alguns alunos comentaram: "tem um monte de páginas". Para encontrar a página de uma atividade anunciada, muitos folheavam uma a uma. Da mesma forma, foi observado que havia aqueles que se orientavam pela última atividade realizada e não necessariamente pelo número da página.

Tanto nas entrevistas como durante as observações em sala de aula, os alunos gostavam de comentar sobre as palavras cuja escrita já conheciam. Destacaram palavras que já sabiam escrever, como o nome das brincadeiras e também dos animais que compunham uma cruzadinha. Como exemplo, ressaltamos que, no momento em que estavam realizando uma lista de alimentos típicos dos indígenas, uma aluna disse: "Eu já sei escrever milho!".

Era comum também averiguarem entre si como cada um se saía na leitura e na escrita. Observamos que havia entre os alunos anseio por adquirir fluência em ambos os processos. Nos momentos de leitura, foram frequentes os comentários entre os alunos sobre quem sabia e quem não sabia ler. Além disso, muitos alunos se esforçavam na leitura compartilhada em sala e prestavam atenção na condução dessa proposta. Da mesma forma, esses momentos estiveram em evidência durante as entrevistas, pois muitos alunos pediam: "Posso ler para você?". Salientamos que os alunos, nas entrevistas, leram também, na maioria das vezes, as legendas das imagens dos índios.

O trabalho pedagógico da professora

Em se tratando dos procedimentos da professora, especificamente nas atividades do material pesquisado, há comportamentos recorrentes, como o de escrever o número da página na lousa e explorar a formação do número, mesmo que brevemente. Ela orientava também a escrita do nome completo dos alunos e da data nos lugares indicados no material. Embora a data já estivesse discriminada no cabeçalho por extenso (por exemplo: Campinas, 19 de setembro de 2012), a professora colocava na lousa, todas as vezes, a data no formato indicado no material (19/09/2012).

Outra prática costumeira era a realização de uma revisão das atividades anteriores antes de iniciar uma nova atividade. Destacamos, nesse sentido, que a professora privilegiava a participação oral dos alunos, e, assim, coletivamente, o grupo relembrava informações pontuais e conceitos trabalhados. Era muito comum também a professora repetir orientações e/ou instruções dadas aos alunos e enfatizá-las, consecutivamente, para que os alunos prestassem atenção na explicação da proposta, bem como na sua realização. Em relação à postura da professora na condução das propostas, geralmente estava à frente da sala e, raramente, passava entre as carteiras para observar as atividades que os alunos estavam realizando.

A respeito do conteúdo do material do Ler e Escrever, a professora considerou importante o trabalho com os nomes dos alunos e com listas, cantigas e parlendas, que julgou serem de fácil memorização. Em relação ao

Projeto Índios do Brasil, destacou a frequência de propostas com imagens de indígenas para a elaboração de legendas. A professora ainda considerou as propostas do material insuficientes para alfabetizar os alunos, pois julgou necessário buscar alternativas para complementar o trabalho pedagógico.

Na impressão da professora, o material também poderia contemplar mais propostas que estivessem ligadas a temáticas próprias da cultura infantil e que fizessem sentido para os alunos. O Projeto Brincadeiras Tradicionais, em sua opinião, deveria ser ampliado porque “foi algo que eles gostaram”. Em relação ao Projeto Índios do Brasil, segundo ela, a quantidade de propostas com textos tornou “mais difícil” a compreensão do trabalho para os alunos.

Ponderamos que as especificidades dos projetos trabalhados na *Coletânea de Atividades* do 1º ano possibilitaram que os alunos se relacionassem de maneiras diferentes com as atividades de cada um deles. O Projeto Brincadeiras Tradicionais, por si só, apresentava uma temática que estava mais próxima das vivências dos alunos e trouxe a possibilidade de socialização de brincadeiras que não faziam mais parte do cotidiano das crianças de hoje. Já o Projeto Índios do Brasil – Conhecendo algumas Etnias proporcionou tanto para a professora quanto para os alunos o conhecimento de novos elementos culturais, que foram destacados por ambos.

Considerações finais

Diante dos dados apresentados, consideramos que a leitura e a escrita fazem parte do momento que a criança do 1º ano está vivenciando e, por isso, geram curiosidades e desejo de aprender, pois tal aprendizagem possibilita a inserção na sociedade letrada. Mesmo que indiretamente, a criança reconhece o valor de saber ler e escrever.

Podemos dizer, com base nos dados empíricos, que sobressaiu com frequência nas entrevistas com os alunos o gosto por saber ler e escrever. Igualmente, os alunos relacionaram a leitura e a escrita à aprendizagem e ao conhecimento. É desejo das crianças nessa faixa etária saberem ler e escrever, porque compreendem que isso lhes confere maior autonomia e acesso a informações que avaliam como necessárias.

Ressaltamos que a centralidade da escrita nos modos de organização e funcionamento da sociedade faz com que a criança, mesmo antes de seu ingresso na escola, esteja em contato com algumas formas de uso da escrita. Tal contexto confere à criança descobertas aliadas ao anseio de compreender, progressivamente, seu funcionamento e sua finalidade. Dessa forma, consideramos que esse aprendizado se constitui como um momento rico do desenvolvimento da criança, pois promove um salto qualitativo em suas formas de pensar e agir, bem como em suas relações com o mundo. Consideramos que a qualidade dessas apropriações dependerá do acesso da criança à leitura e à escrita e de como isso lhe será proporcionado. Portanto, depende grandemente da mediação.

De acordo com as possibilidades que são oferecidas aos alunos, compreendemos que terão maiores oportunidades de inferir sobre o mundo e dele apreender novas possibilidades. Os caminhos são múltiplos. O apoio do material didático pode contribuir, nesse sentido, satisfatoriamente, para a aquisição da linguagem escrita. Entretanto, a mediação e o uso que se faz desse material são fundamentais. Ressaltamos a atuação do professor, em especial a forma como ele planeja o ensino e promove a aprendizagem em sala de aula.

Destacamos a importância da apropriação tanto das propostas de programas educacionais nos moldes do PLE como das concepções teórico-metodológicas subjacentes a esses programas. Acreditamos que tal apropriação pertence de fato à formação do professor, entretanto, ponderamos que o trabalho coletivo da equipe escolar faz diferença, pois, discutindo com o grupo, o professor tem maiores condições de refletir sobre os desafios de sua sala de aula.

Referências bibliográficas

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A educação da criança de seis anos. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. *Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009. cap. 4.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>.

BRASIL. Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Ed. rev. e ampl. Brasília, DF, 2008. p. 6-56.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Notas sobre alfabetização escolar. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. p. 20-36.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PASSEGGI, M. da C.; FURLANETTO, E. C.; CHAVES, I. M.; CONTI, L. de; CAMPELO, M. E. C. H.; GOMES, M. de O.; ROCHA, S. M. O que contam as crianças sobre as escolas da infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais eletrônicos...* Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. Cd-rom.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Org.). *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: Núcleo de Publicações (NUP)/ UFSC, 1999. 290 p.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação (SEE). Comunicado da SE, de 19 de dezembro de 2007. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 21 dez. 2007, 2007a.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação (SEE). *Resolução SE nº 22, de 29 de março de 2007*. Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. São Paulo, 2007b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_07.HTM>.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação (SEE). *Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007*. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, 2007c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=04/03/2015%2014:59:38>.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação (SEE). *Resolução SE nº 96, de 23 de dezembro de 2008*. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=04/03/2015%2015:02:48>.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação (SEE). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador: 1º ano*. 2. ed. São Paulo: FDE, 2011a.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação (SEE). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ler e escrever: coletânea de atividades: 1º ano*. 2. ed. São Paulo: FDE, 2011b.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação (SEE). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Programa ler e escrever*. 2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso: abr. 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Tatiana Cristina Santos é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e, atualmente, é integrante do grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, na PUC-Campinas, São Paulo, Brasil.

tatics23@hotmail.com

Elvira Cristina Martins Tassoni, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), São Paulo, Brasil.

cristinatassoni@gmail.com

Recebido em 10 de fevereiro de 2014.

Solicitação de correções em 20 de novembro de 2014.

Aprovado em 4 de dezembro de 2014.

Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped*

Márcia Buss-Simão
Eloisa Acires Candal Rocha
Fernanda Gonçalves

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/335812912>

Resumo

Resulta de um levantamento dos trabalhos apresentados no GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entre os anos de 2003 e 2013, com o objetivo de mapear a produção científica sobre as crianças de zero a três anos de idade. Para a busca dos trabalhos, foram definidas algumas palavras-chave: educação infantil; creche; berçário; crianças pequenas; bebês; zero (0) a três (3). A primeira busca foi realizada nos resumos e nas palavras-chave propostas no próprio artigo, e, quando necessário, recorreu-se ao trabalho completo. A partir dessa busca, foram localizados 23 trabalhos que abordavam a temática, e estes foram lidos na íntegra para categorização e análise. Com base na leitura dos trabalhos, utilizando a estratégia metodológica de análise de conteúdo, foi possível, por meio de método indutivo, agrupá-los em temáticas: "dimensão pedagógica", "perspectivas sociológicas", "políticas para educação infantil" e "história". Destaca-se que no período entre os anos de 2003 a 2013 um total de 175

* Uma versão preliminar deste texto foi apresentada como comunicação oral na Anped Sul em outubro de 2014, evento realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em Florianópolis.

trabalhos foi apresentado no GT07, dos quais somente 23 trabalhos tiveram como preocupação as crianças de zero a três anos. Embora esse número seja muito inferior ao total, revela-se uma crescente preocupação e prioridade da área em relação à situação da creche e das crianças pequenas.

Palavras-chave: educação infantil; produção científica; zero a três.

Abstract

Pathways and trends in the scientific literature about children aged 0-3 years in Anped

This article results from a survey based on papers presented in the working group (GT) 07: Education of children aged 0 to 6 years, at the annual meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (Anped), between 2003 and 2013. This study aims at mapping the scientific literature on young children (from zero to three years of age). In order to refine the search, some keywords were defined: early childhood education; childcare; nursery; young children; babies; zero to three. The first search focused on abstracts and keywords proposed in the articles, besides that, when necessary, the whole paper was analyzed. From this initial search, 23 papers about the topic were read in full for categorization and analysis. Based on the reading of the articles, the methodological strategy of content analysis was applied. It was then possible, through the inductive method, to group the papers into themes: pedagogical dimension, sociological perspectives, policies for early childhood education and history. It is noteworthy that in the period between 2003 and 2013, a total of 175 papers were presented in GT07; however, only 23 papers approached topics related to children aged zero to three. Despite this number being very inferior to the total of articles, it reveals a growing concern and priority in the area regarding the situation of nursery and young children.

Keywords: early childhood education; scientific production; zero to three.

Introdução

Com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 que determina a extensão da obrigatoriedade da educação infantil para crianças a partir de quatro anos de idade, as discussões acerca da educação das crianças de zero a três anos estão em evidência em razão principalmente de um elemento desafiante nessa nova realidade:¹

[...] evitar a cisão da creche e da pré-escola, sob o risco de flexibilizar o significado da creche como "atenção integral ao desenvolvimento da

¹ Neste texto nos ocuparemos do elemento que concerne ao atendimento das crianças de zero a três anos, no entanto, um segundo elemento, no que se refere ao atendimento às crianças de quatro a cinco anos, também nos desafia: evitar o ingresso precoce de crianças na pré-escola e no ensino fundamental nos sistemas e redes de ensino.

primeira infância”, abrindo a possibilidade de alternativas de atendimento não formais, em espaços domésticos ou não, inadequados aos critérios educacionais, com pessoas sem formação e qualificação. (Vieira, 2011, p. 247).

O comprometimento de pesquisadores com esse desafio se manifesta por meio de um significativo aumento da produção, cujo interesse é estudar os processos educativos que envolvem as crianças dessa faixa etária, como se observa nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Esse aumento no número de trabalhos suscita questionamentos sobre o que se está produzindo sobre as crianças de zero a três anos, sob qual perspectiva teórica, a partir de quais cruzamentos, relações e articulações disciplinares. Rocha e Buss-Simão (2013), em levantamento da produção recente da Região Sul, alertam para o crescimento das pesquisas em educação, mais especificamente na educação infantil (sem que se restrinja a esse nível), que tomam como referencial a Sociologia da Infância.

Esta intensificação foi resultado da consolidação desta área na Europa, do fortalecimento das relações internacionais dos PPGE'S e da própria demanda científica por uma maior articulação disciplinar para o estudo da educação na infância. (Rocha; Buss-Simão, 2013, p. 949).

Os estudos sociais da infância trazem à tona uma nova concepção de criança, assumindo-a como ator social, ativo nas relações sociais, que produzem e reproduzem cultura. Essa mudança paradigmática influencia significativamente para que se lance um novo olhar para os bebês, que por vezes eram esquecidos e desconsiderados. Segundo Coutinho (2010), a Sociologia da Infância tem como base princípios formulados por Prout e James (1990, p. 8 *apud* Coutinho 2010, p. 5), que defendem:

1. A infância é entendida como uma construção social.
2. A infância é uma variável de análise social.
3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio.
4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas.
5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância.
6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade.

Esses princípios chamam a atenção para um novo jeito de compreender as crianças e suas formas de viver e agir no mundo. As crianças que eram consideradas um *vir-a-ser* passam a ser concebidas como atores sociais de direitos.

[...] principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância. (Sirota, 2001, p. 9).

De acordo com Guimarães (2008), no Brasil as formas de relação com os bebês são marcadas por questões de caráter disciplinador, higienista e de controle. Durante muito tempo, os bebês foram concebidos como seres frágeis e imaturos, mas estudos recentes vêm apontando para a capacidade real dos bebês, dentre os quais podemos destacar as contribuições das pesquisadoras Guimarães (2008), Coutinho (2010), Tristão (2004) e Schmitt (2008). Os trabalhos sobre os bebês têm nos aproximado cada vez mais das suas formas de se comunicar e compreender o mundo.

Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (Barbosa, 2010, p. 2).

Ao se observar atentamente as crianças, com olhar sensível às suas múltiplas formas de se expressar, suas reações, suas falas e balbucios, seus olhares, seus gestos, seus movimentos, suas interações, enfim, suas vivências no cotidiano, é possível encontrar caminhos que promovam experiências significativas nas relações pedagógicas cotidianas, possibilitando que as crianças aprofundem seus conhecimentos, ampliem seus repertórios, se aproximem das linguagens da arte, da cultura, entre outros aspectos.

Pesquisa em educação infantil na Anped: constituição de um campo científico

A educação das crianças de zero a seis anos de idade apresenta-se como um campo de institucionalização recente e, ainda que exista um aumento no número de pesquisas e trabalhos que se preocupam em estudar a educação infantil, recebe pouca atenção, principalmente se ponderarmos sobre o conjunto da produção acadêmica na pós-graduação brasileira, como apontam Silva, Luz e Faria Filho (2010).

Em estudo da produção de pesquisas na área da educação infantil entre os anos de 1983 e 1998, Strenzel (2000 *apud* Silva; Luz; Faria Filho, 2010) identificou que a produção científica se concentrou em nível de mestrado no decorrer da década de 1990, revelando um crescimento expressivo em relação às décadas anteriores, ao passo que foi possível verificar o crescimento das teses de doutorado mais ao final do período estudado:

Entendemos que a construção da área como campo de conhecimento e seu fortalecimento no campo da educação passam também pela pesquisa institucionalizada. As transformações que vêm ocorrendo na última década no campo da pesquisa em educação no Brasil indicam a

tendência de que, ao lado da pós-graduação *stricto sensu*, os grupos ou núcleos de pesquisa se constituem em espaços que promovem o avanço do conhecimento na área e a conformam, reunindo seus pesquisadores, elegendo temas, abordagens teórico-metodológicas, interfaces, etc. (Silva; Luz; Faria Filho, 2010, p. 85).

No que se refere aos estudos e às pesquisas sobre a educação na pequena infância, a constituição do Grupo de Trabalhos da Educação da Criança de 0 a 6 anos na Anped esteve ligada a um caráter político que consolidou o compromisso da associação e de seus membros com a luta pela conquista do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para os brasileiros. A organização do grupo foi resultado de um esforço coletivo dos programas de pós-graduação em Educação do País, recém-criados, que na época tinham como objetivo: “[...] articular a produção de conhecimento sobre a educação com reflexão e definição das políticas públicas para a educação” (Rocha, 2008, p. 53).

O GT07 iniciou sua efetiva participação na Reunião Anual da Anped no ano de 1981, como resultado do expressivo movimento de discussões acerca das políticas sociais e educacionais que marcaram aquele período.² Em sua fundação, chamava-se GT de Educação Pré-Escolar:

[...] o grupo reuniu pesquisadores e profissionais ligados à formação e aos sistemas de ensino na rede pública, com a intenção de constituir um fórum de discussões e debates dos problemas e políticas da área. Durante os primeiros anos de sua consolidação, entre as discussões que buscavam um reconhecimento da situação da educação infantil nacional, o GT organizou debates internos e reuniões de trabalho tendo em vista a definição de posicionamentos da Anped frente às novas deliberações legais que pautaram todo o cenário político desde o fim dos anos oitenta, em especial até a promulgação da LDB. (Rocha, 2008, p. 53).

O foco da luta política do grupo ficou definido como viabilização de políticas educacionais que promovessem possibilidades de efetivação dos direitos das crianças à educação infantil (Rocha, 1997 apud Rocha, 2008). Em seus primeiros anos, o GT de Educação Pré-Escolar – que depois passou a se chamar Educação de Crianças de 0 a 6 anos – procurou acompanhar a ideia geral dos grupos de trabalho, num esforço de consolidar um espaço em que questões teórico-metodológicas e resultados de pesquisas pudessem ser discutidos e refletidos.

O início do grupo coincidiu com o crescimento do tema nos programas de pós-graduação, combinado com o crescente interesse do movimento internacional pela pesquisa acerca da educação na pequena infância, que passou a aflorar a partir dos anos 70 (Rocha, 2008).

Segundo Rocha (2008), é interessante notar que nesse período existia o predomínio das pesquisas que tinham como preocupação a criança pré-escolar e seu desenvolvimento, embora existisse um movimento no final da década de 1990 que assinalava a consolidação das pesquisas em educação infantil

² “Criada em 1978, a Anped só organizou os Grupos de Trabalhos em 1981, na 4ª Reunião Anual. Antes disso, realizou suas reuniões em torno de temas gerais, vinculados especialmente aos programas de pós-graduação” (Rocha, 2008, p. 53).

[...] a partir de uma dimensão pedagógica articulada às suas dimensões contextuais. Em parte, essa consolidação pauta-se em bases históricas amplamente investigadas no período e representadas no grupo que analisam criticamente a definição das funções sociais e educativas da creche e da pré-escola. (Rocha, 2008, p. 55).

Silva, Luz e Faria Filho (2010), em pesquisa acerca dos elementos para a compreensão do processo de constituição da área de estudos sobre a infância, a criança e a educação infantil, no campo da educação, por meio de um mapeamento dos grupos e núcleos de pesquisa que estudaram e pesquisaram tais temáticas, indicam que conhecer esses grupos configura-se como estratégia importante de compreensão desse campo de estudo e pesquisa. Nesse mapeamento, os autores identificaram que 70 grupos apresentavam no título ou nas palavras-chave de suas linhas de pesquisa temas específicos da educação infantil.³

Nas frequências levantadas na pesquisa realizada por Silva, Luz e Faria Filho (2010), o tema "infância" foi o mais frequente entre as palavras-chave; em seguida apareceram os temas da "educação infantil" e da "educação" de modo geral. Já os temas referentes às "crianças", à "formação de professores" e às "políticas" foram os três que mais apareceram na sequência. Os autores ainda destacam que pesquisas e perspectivas recentes demonstram que:

[...] as temáticas, as quais até início dos anos de 1990 se centravam nos adultos e nas instituições, passaram a incluir reflexões sobre a ação social das crianças como seres históricos e culturais concretos, reprodutores e produtores de cultura. (Silva; Luz; Faria Filho, 2010).

Nesse mapeamento realizado pelos pesquisadores, temas como "creche" foram pouco frequentes se comparados com os outros, de modo que se levanta um importante questionamento: que lugar ocupam as creches e as crianças de zero a três anos nas pesquisas no campo da educação?

Em pesquisa realizada com objetivo de apresentar uma revisão da trajetória do GT07 no âmbito das reuniões anuais da Anped, nos 30 anos de sua existência, como forma de recuperar também os caminhos da pesquisa sobre educação infantil no Brasil, Rocha (2008, p. 59) constata que "permanece bastante inicial a apresentação no grupo de trabalhos que tenham como preocupação o estudo com bebês nesses contextos".

De acordo com Silva, Luz e Faria Filho (2010), existe de fato uma baixa visibilidade da área da educação infantil na pós-graduação. Ainda que as duas últimas décadas tenham se mostrado fecundas no desenvolvimento das pesquisas da área, a inserção da temática nos programas de pós-graduação ainda é consideravelmente baixa, o que remete a questões concernentes ao lugar da infância e da educação infantil no campo científico em geral, e mais particularmente no campo da educação.

No trabalho encomendado *Bebês e creche: discursos e políticas*, apresentado na 35ª Reunião Anual da Anped, no ano de 2012, Fúlvnia Rosemberg afirma, com base em levantamento sobre a creche na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (1986-2011), que a creche e os bebês não são temas nacionais, ou

³ As palavras-chave utilizadas na pesquisa foram: "educação infantil", "criança de 0 a 6", "creche", "pré-escola", "educação pré-escolar".

seja, não aparecem como uma preocupação nacional. Além de a creche inexistir nas outras áreas do conhecimento, os estudos realizados, por vezes, mostram-na apenas como lócus de pesquisa da pediatria, principalmente aquelas que atendem crianças pobres, evidenciando concepções estigmatizadoras tanto sobre a creche como sobre os bebês. De modo geral, pode-se afirmar uma invisibilidade tanto dos bebês como também das creches. Portanto, fica uma pergunta: onde estão a creche e os bebês?⁴

A produção científica recente: trabalhos apresentados no GT07, na Reunião Nacional da Anped, entre os anos de 2003 e 2013

A Anped realiza reuniões anuais com intuito de estabelecer diálogos, debates e reflexões entre pesquisadores de todo o Brasil. Todos os anos, os trabalhos apresentados, na maioria das vezes oriundos das teses e dissertações, são separados por Grupos de Trabalhos (GTs), os quais reúnem temáticas e eixos de pesquisas. Trata-se de uma sociedade civil sem fins lucrativos que agrupa sócios institucionais (os programas de pós-graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação). Seu principal objetivo é fortalecer a pós-graduação e a pesquisa na educação brasileira.

O levantamento da produção divulgada nas reuniões anuais da Anped constituiu-se a partir da análise dos trabalhos apresentados no GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) entre 2003 e 2013 (ou seja, da 26^a à 36^a Reunião Anual). Para a escolha dos trabalhos, o critério utilizado foi selecionar as pesquisas preocupadas em estudar a educação de crianças na faixa etária de zero a três anos de idade publicadas no GT. Em alguns trabalhos, foi possível reconhecer a temática e o recorte etário das crianças por meio dos próprios resumos; em outros, esses aspectos ficaram evidentes somente com a leitura do texto completo, pois no resumo nem sempre constava a informação sobre a faixa etária das crianças.

Para otimizar e refinar a busca dos trabalhos, adotamos algumas palavras-chave como recorte necessário para compor a análise. A primeira busca foi realizada nos resumos e nas palavras-chave propostas no próprio artigo, e, quando necessário, buscamos pelas palavras no corpo do texto. As palavras-chave definidas para a realização do levantamento foram: educação infantil; creche; berçário; crianças pequenas; bebês; zero (0) a três (3). O objetivo foi mapear a produção científica sobre as crianças de zero a três anos de idade, que está emergindo nessas reuniões. Após análise dos títulos, leitura dos resumos e palavras-chave, levantamos 23 trabalhos que foram selecionados como relevantes.

Interessante notar que entre os anos de 2003 e 2013 um total de 175 trabalhos foi apresentado no GT07, nas reuniões anuais da Anped, mas somente 23 tinham por objetivo estudar as crianças de zero a três anos de idade. Esse número pode ser considerado baixo se o compararmos ao total dos que se dedicaram a pensar as crianças maiores, na faixa etária de quatro a seis anos.

⁴ Informação verbal em trabalho encomendado apresentado na 35^a Reunião da Anped, no GT07, em 22 de outubro de 2012.

Quadro 1 – Títulos dos Trabalhos Seleccionados

| Nº | Autor/Co-autor | Título |
|----|--|---|
| 1 | ALCÂNTARA, Cássia V. M. de (UFS) | <i>Aventuras no país das maravilhas foucaultianas (2005)</i> |
| 2 | OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete (UFSCar) | <i>A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da 'multidão' (2005)</i> |
| 3 | MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves (UFPB) | <i>O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil (2006)</i> |
| 4 | ALCÂNTARA, Cássia V. M. de (UFS) | <i>Subjetividade e subjetivação: a "criança resistência" nas dobras do processo de socialização (2006)</i> |
| 5 | GUIMARÃES, Daniela (PUC-Rio) | <i>Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches (2006)</i> |
| 6 | ROCHA LIMA, Ana Beatriz (Univali); BHERING, Eliana (FE/UFRJ) | <i>Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC (2006)</i> |
| 7 | BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra (UFRJ) | <i>A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais (2007)</i> |
| 8 | GUIMARÃES, Daniela de O. (PUC-Rio) | <i>No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês (2008)</i> |
| 9 | MARTINS, Rosimari Koch (UFSC) | <i>As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural (2009)</i> |
| 10 | CAMPOS, Roselane Fátima (UFSC) | <i>A educação infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e Argentina (2009)</i> |
| 11 | SANTOS, Cláudia Amaral dos (UFRGS) | <i>A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros (2010)</i> |
| 12 | MARTINS, Rosimari Koch (SED-SC) | <i>Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos (2011)</i> |
| 13 | RAMOS, Tacyana Karla Gomes (UFS) | <i>Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que "dizem" as crianças? (2011)</i> |
| 14 | CASANOVA, Letícia Veiga (Univali) | <i>O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem (2011)</i> |
| 15 | SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi (UFRGS) | <i>Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês (2011)</i> |
| 16 | DAGNONI, Ana Paula Rudolf (Univali) | <i>Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? (2012)</i> |
| 17 | RAMOS, Tacyana Karla Gomes (UFS) | <i>As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? (2012)</i> |
| 18 | BUSS-SIMÃO, Márcia (Nupein/UFSC) | <i>Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas (2012)</i> |
| 19 | MATTOS, Maria N. de S. S. de (UFRJ) | <i>Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz (2013)</i> |
| 20 | REIS, Lucilaine Maria da Silva (UFF) | <i>Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil? (2013)</i> |
| 21 | CASTRO, Joselma Salazar de (UFSC) | <i>A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil (2013)</i> |
| 22 | TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete (UFSCar) | <i>Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da Infância (2013)</i> |
| 23 | COUTINHO, Angela Maria Scalabrin (UFPR) | <i>As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica (2013)</i> |

Fonte: Levantamento das pesquisadoras.

Esses dados corroboram os levantados na pesquisa de Rocha (2008), já mencionada anteriormente, a qual indica que os trabalhos sobre bebês eram ainda incipientes no período por ela analisado. Da mesma forma, Silva, Luz e Faria Filho (2010) indicam que entre os temas menos frequentes nas pesquisas dos grupos de pesquisa nacionais encontra-se a creche.

Mas, afinal, é possível falar em invisibilidade tanto dos bebês como das creches? Com a obrigatoriedade da frequência regular das crianças de quatro anos de idade, agrava-se a apreensão com a situação de crianças de zero a três anos de idade. Segundo Vieira (2011), tal implementação motiva um necessário debate acerca dos desafios, que concernem, principalmente, à oferta das creches e pré-escolas, bem como à qualidade do atendimento desses estabelecimentos, considerando as condições objetivas que vivemos atualmente no País.

Embora o número de trabalhos sobre as crianças de zero a três anos seja muito inferior ao total, os números das últimas reuniões da Anped são otimistas e expressam a preocupação da área acerca da situação da creche e das crianças pequenas. Na 26ª e na 27ª Reuniões não foram localizados trabalhos que tenham realizado pesquisa com crianças nessa faixa etária, no entanto, houve cinco trabalhos na 36ª Reunião, em 2013, como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Número de Trabalhos do GT07 por Reunião

| Reunião da Anped/Ano | Número de trabalhos |
|---------------------------|---------------------|
| 26ª Reunião Anual – 2003 | – |
| 27ª Reunião Anual – 2004 | – |
| 28ª Reunião Anual – 2005 | 2 |
| 29ª Reunião Anual – 2006 | 4 |
| 30ª Reunião Anual – 2007 | 1 |
| 31ª Reunião Anual – 2008 | 1 |
| 32ª Reunião Anual – 2009 | 2 |
| 33ª Reunião Anual – 2010 | 1 |
| 34ª Reunião Anual – 2011 | 4 |
| 35ª Reunião Anual – 2012 | 3 |
| 36ª Reunião Anual – 2013 | 5 |
| Total de trabalhos | 23 |

Fonte: Levantamento das pesquisadoras.

Nota: Nesse período, foram apresentados, ao todo, 175 trabalhos.

Um dado significativo nessa trajetória é que até 2008 um grande número de pesquisas se propôs a estudar questões gerais sobre a educação infantil, abrangendo a faixa etária de zero a seis anos e incluindo as

crianças de zero a três por meio de afirmativas como a de que a pesquisa havia privilegiado crianças maiores, mas os dados poderiam ser estendidos para crianças menores. Nesse período, também é possível evidenciar que, quando as pesquisas eram realizadas com crianças de zero a três anos, os trabalhos focavam-se mais nos contextos de educação de zero a três e no termo “creche” do que nos bebês em si.

A partir do ano de 2008, o termo “bebê” surge como grande tendência na definição das pesquisas que se ocuparam das crianças dessa faixa etária – tendência que permanece nos trabalhos apresentados até 2013. Além dessa propensão ao uso da denominação “bebês”, as pesquisas mostram a disposição em delimitar a faixa etária entre zero e três anos, superando a tendência em pesquisar questões gerais sobre a educação infantil de zero a seis. Poderíamos dizer que, gradativamente, as pesquisas passaram de uma perspectiva que procurava incluir marginalmente os bebês, para uma perspectiva que passa a privilegiar ou priorizar os bebês.

Perspectivas de pesquisas sobre as crianças de zero a três anos na Anped

A busca entre os anos de 2003 e 2013 nas reuniões anuais do GT07 resultou no levantamento de um total de 23 trabalhos que abordavam a temática das crianças de zero a três anos de idade, que foram lidos na íntegra para categorização e análise. Com base nessa análise qualitativa das indicações contidas nos textos, esboçamos algumas categorias analíticas. Revisitando a experiência de organização dos dados em outras pesquisas realizadas, utilizamos a estratégia metodológica de análise de conteúdo, em que, por meio de um método indutivo (Vala, 1999), as categorias pudessem emergir do campo e do agrupamento das unidades de sentido. A partir da leitura dos trabalhos foi possível agrupá-los em temáticas: “dimensão pedagógica”, “perspectivas sociológicas”, “políticas para educação infantil” e “história”.

De acordo com Rocha e Buss-Simão (2013), análises acerca da trajetória da pesquisa na área de educação infantil realizadas nos últimos anos possibilitam chamar a atenção para uma perspectiva de consolidação de avanços relacionados aos diálogos disciplinares e teóricos

[...] na direção do que temos chamado de uma pedagogia da infância ou, se preferirem, de uma ciência da educação que tem como foco os processos educativos que envolvem as crianças – com negação às análises que as tomam como indivíduos isolados em uma abstração social e cultural. (Rocha; Buss-Simão, 2013, p. 948).

Esse diálogo e essa colaboração disciplinares já constatados na análise da produção científica da Região Sul, no âmbito dos programas de pós-graduação, pelas pesquisadoras Rocha e Buss-Simão, também puderam ser evidenciados nos trabalhos sobre crianças de zero a três anos apresentados no GT07, nas reuniões anuais da Anped entre 2003 e 2013.

Dentre a grande interlocução disciplinar com múltiplos referenciais, podemos destacar contribuições da Antropologia, Filosofia, História, Sociologia da Infância, Psicologia e Psicologia Histórico-Cultural. São muitos autores que oferecem seu significativo contributo, entre os quais aparecem Moysés Kuhlmann Jr, Walter Kohan, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Manuel Sarmiento, Eric Plaisance, Clépâtre Montandon, Manuel Pinto, Willian Corsaro, Alan Prout, Gilles Deleuze, Clifford Geertz, Marcel Mauss, Clarice Cohn, David Le Breton, Peter Moss, Jean Piaget, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, por exemplo. No âmbito da Educação as principais referências utilizadas foram: Maurice Tardif, Bernadete Gatti, Ana Beatriz Cerisara, Maria Malta Campos, Sônia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Ana Lúcia Goulart de Faria, Eloisa Rocha e Maria Carmen Silveira Barbosa. Esse necessário diálogo expressa a heterogeneidade como um elemento constitutivo da infância:

Mesmo representando uma forte tendência, também em termos mundiais, a perspectiva de colaboração disciplinar para uma compreensão mais articulada dos processos sociais e culturais que determinam a infância ainda está longe de ser hegemônica. Importa salientar que esse crescimento vem acompanhado de intensas mudanças conceituais na área. (Rocha; Buss-Simão, 2013, p. 948).

Da mesma forma, Sarmiento (2013, p. 14), em texto publicado recentemente, indica que a

[...] abordagem interdisciplinar da infância conheceu, nas últimas décadas, um considerável progresso; não obstante, sua visibilidade pública não é equivalente a esse progresso, seu reconhecimento como campo de estudos autônomo e diferenciado tendo vindo a percorrer um caminho semeado de obstáculos.

O maior número de trabalhos, 17, foi agrupado na temática "dimensão pedagógica", que envolve as relações da pesquisa com a realidade educacional e abarca dimensões distintas, mas pertencentes ao mesmo processo social educativo. Entre as preocupações abordadas nas pesquisas podemos apontar: especificidades da docência com bebês; organização dos espaços e do tempo; ampliação das reflexões sobre o cuidado; linguagem; literatura; relações com as famílias; relações étnico-raciais; inserção e crianças atendidas no meio rural. Entre os principais focos das pesquisas, podemos localizar temas já indicados por Rocha e Buss-Simão (2013, p. 950):

Dentre os principais focos de pesquisa encontramos uma ampliação e um aprofundamento daqueles eixos teóricos, já indicados desde os anos noventa como consensuais na área da educação infantil, que deram origem a uma consolidação do que chamamos de uma pedagogia da infância. Dentre os eixos enfatizados naquele período, destacavam-se: a infância e seus direitos; as relações sociais; a linguagem; a brincadeira; a mediação; a organização do espaço e do tempo na prática pedagógica da educação infantil; a relação educação e cuidado e, posteriormente, a cultura infantil; a participação; a diversidade cultural etc.

A perspectiva de uma Pedagogia da Infância, dentro da área da educação infantil, indicada pelas autoras referenciadas, tem por foco a necessidade de uma pedagogia que contemple as especificidades da educação de crianças de zero a seis anos de idade como balizadora da ação docente nos processos educativos e busca privilegiar, no campo investigativo, análises que envolvam as crianças e seus contextos sociais e culturais, negando as análises que concebiam as crianças como indivíduos isolados em uma abstração social e cultural. As investigações apresentadas na Anped reúnem um conjunto de preocupações, temáticas e opções metodológicas que manifestam esse movimento teórico.

A temática “perspectivas sociológicas”, a segunda mais frequente, apresentou um total de quatro trabalhos, os quais buscam explorar a potencialidade das relações sociais entre as crianças pequenas, bem como as relações entre as crianças e os adultos com base em uma perspectiva sociológica.

Dois dos estudos, além de indicarem as brincadeiras e a organização dos espaços e dos tempos como centrais nas possibilidades e nos limites das ações e relações sociais entre as crianças de zero a três anos de idade no contexto de creche, afirmam e evidenciam a centralidade do corpo na constituição dessas ações e relações.

O corpo, por meio do gênero, ocupa uma centralidade nas ações sociais das crianças e pode se configurar como possibilidade e como limite da sua ação social no contexto de creche. Os trabalhos indicam que o gênero ocupa uma dimensão central na ação das crianças e, além disso, o corpo se revelou central como linguagem e comunicação na medida em que as relações e a significação da ação do outro passavam pela comunicação corporal. Assim, a expressividade corporal para as crianças e para os adultos dar-se-ia de modo diferenciado, uma vez que para elas o corpo ocupa um lugar central em sua ação.

Um dos textos agrupados na temática “perspectivas sociológicas” realizou uma pesquisa qualitativa de caráter teórico que teve por objetivo problematizar a utilização de conceitos e metodologias para o estudo dos bebês, propostos pela Sociologia da Infância, tais como os conceitos de infância, geração e culturas de pares. Nesse estudo, as autoras afirmam a necessidade de se constituir teoricamente o bebê como um conceito e uma categoria analítica independente; defendem a ideia de que os bebês não devem ser estudados com base nos mesmos aportes teóricos, conceitos e metodologias utilizados para o estudo das crianças, pois compreendem que um bebê não é uma criança.

De modo geral, os estudos que se preocuparam com “dimensão pedagógica” e “perspectivas sociológicas” se constituíram, em grande número, como pesquisas de campo que adotaram procedimentos metodológicos, tais como observações participantes, registro escrito, registros fílmicos e fotográficos oriundos da etnografia. Dedicam-se às teorizações e às análises das falas e dos sentidos dados pelas crianças às suas próprias experiências em diferentes contextos sociais e educativos.

Assumem como objetivo captar as muitas formas de as crianças se expressarem por meio das linguagens oral e corporal, num esforço de aproximação ao ponto de vista dos bebês sobre a organização das práticas educativas e suas formas de ação e relação social nesse contexto coletivo de educação.

A produção recente, tanto nesse levantamento como no realizado por Rocha e Buss-Simão (2013), tem evidenciado a contribuição e a aproximação disciplinar dos estudos sociais da infância, cabendo aqui o alerta e desafio contemporâneo, que consiste precisamente em afirmar esse campo:

[...] como área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência fundante de uma renovada flexibilidade institucional sobre a infância, com incidência nas propostas políticas, e, entre elas nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e creches. (Sarmiento, 2013, p. 14).

O alerta é fundamental, pois o levantamento dos estudos realizados indica que buscam, sobretudo, compreender as possibilidades e especificidades que envolvem as relações educativas com as crianças bem pequenas, a potencialidade nas relações sociais entre as próprias crianças, e, entre elas e outros adultos. Para que esse conhecimento seja fundante e tenha uma incidência nos contextos coletivos de educação da pequena infância, ele precisa estar presente tanto no âmbito das propostas políticas, das políticas educativas e da formação de professores quanto no âmbito do cotidiano, de modo a fundamentar a intencionalidade educativa em creches e pré-escolas.

Nas temáticas agrupadas sob as denominações "políticas para educação infantil" e "história" houve, para cada uma delas, somente um trabalho. O estudo que se dedicou a investigar as políticas para educação infantil objetivou analisar estratégias políticas tomadas para responder às demandas sociais para a educação das crianças pequenas, em especial, às tensões e demandas que se referem à creche. O estudo assinala a carência de pesquisas que revelem a real situação sobre as relações entre a esfera pública e a privada, além de apontar que a pressão por suprir a demanda de vagas na pré-escola em decorrência da aprovação da EC nº 59/2009 – que determina a extensão da obrigatoriedade para a educação infantil (Brasil, 2009) – tem levado muitos municípios a diminuir o número de vagas para as crianças de zero a três anos nas instituições públicas, reorientando sua ação para a ampliação dos convênios.

Por fim, o trabalho que definimos segundo a temática "história" centrou-se na análise de um manual de puericultura brasileiro e procurou evidenciar a constituição de infâncias saudáveis e normais. Sabemos que esses manuais, durante muito tempo, assumiram uma função pedagógica entre pais e mães, constituindo-se como conhecimento norteador para pensar a educação de bebês durante a história da organização do atendimento coletivo a essa faixa etária no Brasil.

Considerações finais

Na trajetória desses 10 anos do levantamento de produção no GT07 da Anped pode-se observar que, além da tendência ao uso da denominação “bebês” ao invés de somente o emprego do contexto “creche”, as pesquisas mostram uma disposição em delimitar seus estudos especificamente a crianças em idade de zero a três anos.

A grande maioria dos trabalhos apresenta uma perspectiva de colaborações disciplinares e teóricas com foco nos processos educativos que envolvem as crianças bem pequenas, para as quais a dimensão dos cuidados que envolvem o corpo se faz mais presente. As discussões sobre o corpo, agora também sob uma perspectiva social e não mais estritamente biológica, mostram-se como um importante elemento para a especificidade da ação docente.

Outra evidência importante é o movimento que se manifesta nos trabalhos que buscam utilizar metodologias de pesquisas que se aproximem dos modos próprios das crianças. Para isso, dedica-se às teorizações e às análises das falas e dos sentidos dados pelas crianças às suas próprias experiências.

A necessidade de identificação da produção científica relativa à educação da criança de zero a três anos de idade tem sido posta como uma exigência não só no sentido de orientar novas investigações como também de ampliar o acesso à informação em todos os âmbitos de atuação na educação infantil. Portanto, estudos como levantamentos de produção científica podem tanto contribuir com a elaboração de uma política consistente de atendimento à criança pequena quanto orientar reivindicações, implantação e avaliação de programas.

As recentes mudanças legais e políticas relativas à organização da educação básica têm apresentado novos desafios para a educação infantil, em particular, a definição da obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos. Entretanto, a pressão para suprir a demanda de vagas na pré-escola pode levar muitos municípios a diminuir o número de vagas para as crianças de zero a três anos nas instituições públicas. Advertimos que aqui reside um alerta para a necessidade de acompanhar e conhecer essas realidades nos municípios a partir de 2014, quando a Emenda Constitucional nº 59/2009 passou a vigorar.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em: 27 jan. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 27 jan. 2013.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

GUIMARÃES, D. O. *Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos da educação infantil na Anped: caminhos da pesquisa. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 1, n. 17, jan./jun. 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Bebês e creche: discursos e políticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais... [online]* 2012. GT7: Educação de crianças de 0 a 6 anos.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnati, 2013. p. 13-46.

SCHMITT, Rosinete V. "*Mas eu não falo a língua deles!*": as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15 n. 43, p. 84-98, jan./abr. 2010.

SIROTA, Régine. A emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto, evolução do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TRISTÃO, Fernanda. *Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada*. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das ciências sociais*. 10. ed. Porto: Afrontamento, 1999. p. 101-128.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

Márcia Buss-Simão, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein/UFSC), Tubarão, Santa Catarina, Brasil.

marcia.buss@pq.cnpq.br

Eloisa Acires Candal Rocha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora titular no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

eloisa.rocha@ufsc.br

Fernanda Gonçalves, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein/UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

feegoncalves@gmail.com

Recebido em 14 de maio de 2014.

Solicitação de correções em 10 de novembro de 2014.

Aprovado em 26 de novembro de 2014.

A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011

Ronei Ximenes Martins
Vânia de Fátima Flores

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/330812273>

Resumo

Apresenta um panorama dos resultados alcançados com a implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em escolas públicas. Trata-se de recorte de pesquisa mais ampla, desenvolvida durante dois anos, que observou 19 escolas municipais, urbanas e rurais, de uma cidade de Minas Gerais. Apresentam-se resultados da fase de pesquisa bibliográfica cujo foco foram dissertações e teses realizadas nos cinco primeiros anos de vigência do decreto que instituiu o ProInfo (2007-2011) em seu formato atual. Sobre o programa, foram encontrados nove trabalhos no Banco de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A consolidação dos resultados dessas investigações é relevante, pois oferece uma visão geral de como as políticas públicas que

incentivam o uso pedagógico das tecnologias estão sendo implementadas e do que realmente acontece nas escolas, em contraponto ao que preconiza o ProInfo. Verificaram-se poucas evidências de uso efetivo de tecnologias no ambiente escolar, principalmente em aplicações pedagógicas no ensino e na aprendizagem, o que é preocupante, dado o volume de recursos públicos já destinados. Os resultados também apontam para a premência de maior investimento na formação continuada de professores, fato que está em dissonância com as atuais ações, concentradas na aquisição de equipamentos e infraestrutura.

Palavras-chave: tecnologia educacional; políticas públicas em educação; formação de professores; educação pública; ensino fundamental.

Abstract

Implementation of the National Program of Educational Technology – ProInfo: revelations of researches conducted in Brazil between 2007 and 2011

This paper presents an overview of the results obtained with the implementation of the National Program of Educational Technology (ProInfo) in public schools. It is part of a broader research, conducted over two years in 19 urban and rural municipal schools in a city of Minas Gerais State, in Brazil. This study presents results obtained during the bibliographic review, which focused on theses and dissertations that were produced in the first five years (2007-2011) of the publication of the Decree number 6.300 of 2007 that instituted the ProInfo in its current form. The nine studies analyzed were obtained at the Bank of Theses and Dissertations and at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. The consolidation of the results of such studies is relevant because it provides a general overview of how public policies that promote the pedagogical use of technologies have been implemented; besides, it can offer a more accurate description of what actually happens within schools, in contrast to what ProInfo recommends. There was little evidence of effective use of technology in schools, especially in pedagogical applications for teaching and learning, which is a concern, given the amount of public resources that has already been allocated. The results also point to an urgent need of greater investment in the continuing education of teachers, a fact that is dissonant with the current government's actions, focused on the acquisition of equipment and infrastructure.

Keywords: educational technology; educational public policies; teacher education; public education; elementary education.

Introdução

A geração de novas tecnologias de forma acelerada é uma característica de nosso tempo, o que possibilita novos formatos aos meios de produção, informação e comunicação. Autores como Castells (2009) e Lévy (1999, 2007), entre outros, têm se ocupado em elaborar reflexões sobre como as tecnologias interagem com a sociedade ou como afetam a vida das pessoas e da sociedade. O processo de apropriação das tecnologias pela sociedade e seus diferentes tipos de utilização se refletem também nos sistemas educacionais. Como não é possível dissociar sociedade de educação, bem como de escolarização e profissionalização das pessoas que nela vivem, a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) por instituições educacionais tem despertado o interesse de vários pesquisadores (Valente, 2005; Paiva, 2002; Oliveira, 2006; Vosgerau, 2012), que investigam as consequências da implantação de programas educacionais com base no uso de TDIC. Atualmente, o mais expressivo programa dessa natureza no Brasil é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

O ProInfo é resultado do acúmulo de diferentes iniciativas que se iniciaram na década de 1970, com as primeiras pesquisas realizadas nessa área em universidades federais brasileiras. Segundo Valente (1999), o marco inicial de inclusão das tecnologias na educação deu-se em 1971, por meio de um seminário intensivo da Universidade Federal de São Carlos, em que se discutiu a temática do uso de computadores no ensino de física. Já em 1973, a Universidade Federal do Rio de Janeiro usou um *software* de simulação no ensino de química e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul realizou atividade experimental usando simulação de fenômenos de física com alunos da graduação.

Estudos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) também foram realizados por Valente (1999), com o desenvolvimento de *software* para o ensino de fundamentos de programação Basic. Na Unicamp, em 1983, foi criado o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied), que nasceu a partir de um grupo de pesquisa sobre o uso da linguagem Logo na educação.

Nesse mesmo período (década de 1980), em alguns países, como a França e os Estados Unidos, a implantação da informática educativa já havia avançado. Diante desse fato e do interesse do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) na disseminação da informática na sociedade, foram realizados seminários, dos quais se originou o projeto Educom, implantado pela Secretaria Especial de Informática (SEI) e pelo Ministério da Educação (MEC). No final dos anos 1980, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), implantado pela Secretaria Geral do MEC, que consolidou as diferentes ações já desenvolvidas e definiu orçamento para investimentos nessa área (Valente, 1999).

Nesse cenário, em 1997 foi lançado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO¹), que foi criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto, e teve como principal meta

¹ A forma com todas as letras em maiúscula foi adotada em sua primeira versão. A reformulação ocorrida em 2007 modificou o nome para Programa Nacional de Tecnologia Educacional e a grafia da sigla para ProInfo. No presente artigo serão conservadas as diferentes grafias para se referir às versões distintas do programa.

a universalização da informática educativa na rede pública de ensino (Brasil. MEC, 1997). Além de equipar as escolas, o programa também planejou e executou a formação dos recursos humanos na área, por intermédio da criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que ficaram sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação. Os profissionais desses núcleos foram formados em nível de especialização, em parceria com universidades públicas e privadas, em especial, as universidades que faziam parte do Projeto Educom. Esses profissionais foram os multiplicadores na disseminação da informática educativa entre alunos e professores na primeira fase do PROINFO (Passos, 2006).

A primeira versão do PROINFO teve como proposta principal a implementação da informática na escola pública. A meta inicial era capacitar 25 mil professores e atender 6,5 milhões de estudantes do ensino fundamental e médio, das redes estaduais e municipais, por meio da aquisição de 100 mil computadores instalados e interligados à Internet (Schnell, 2009). Um dos pilares do programa era a formação continuada de professores e, para isso, foram estruturados Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), formados por equipes de educadores e por especialistas em informática e telecomunicações, com estruturas adequadas para a formação em tecnologias da informação e comunicação. Mesmo com os avanços, Schnell (2009) avalia os resultados do programa como preocupantes, pois a formação atendeu 58.640 professores em um total de 1.617.000 de professores existentes no Brasil, conforme o Censo do Professor (Brasil. Inep, 1997), realizado pelo Ministério da Educação.

Posteriormente, em 2007, com o objetivo de acelerar o processo de inclusão digital, a Presidência da República, por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, elaborou novas diretrizes para o PROINFO, que passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Segundo consta em seus termos, o decreto visou promover ações para efetivar “o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas da educação básica” (Brasil. Decreto, 2007, p. 1), com os seguintes objetivos:

- I – promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV – contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V – contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
- VI – fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

Tais objetivos provocaram um conjunto de ações do governo federal cujo resultado mais visível para as comunidades escolares foi a implantação de milhares de salas de informática, já pretendida em muitos projetos político-pedagógicos das escolas. A reestruturação do Programa, conforme dados da Secretaria de Educação a Distância (Seed), atualmente extinta, elevou o número de escolas públicas com laboratórios de 4.812, em 2002, para 94.100, em 2008, com uma meta, naquele momento, de alcançar 138.405 escolas em 2010.

Um expressivo número de escolas recebeu computadores e passou a ter suas salas de informática, o que pode se configurar como concretização, em parte, de um dos objetivos do atual ProInfo, que é “contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas” (Brasil. Decreto, 2007, p. 1).

Com a reestruturação, o programa, além de ampliar suas metas, tanto em relação ao número de escolas a receber os equipamentos quanto ao aumento do número de professores a ser capacitado, ampliou o foco do trabalho para outras tecnologias e mídias (Brasil, Decreto, 2007, p. 1). Juntamente com o ProInfo, o MEC implementou paulatinamente, por intermédio da Seed, outros programas e ações (Brasil. MEC, 2013), que têm como proposta o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na escola. Esses programas fazem parte da política pública de uso educacional das TDIC nas escolas brasileiras. O MEC divulgou que, por meio dos programas e das ações implementadas,

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. (Brasil. MEC, 2004)

Diante de objetivos tão ousados, grupos de pesquisa passaram a acompanhar, com investigações, os efeitos e consequências da implantação dessas políticas públicas.

Conforme afirmam Arruda e Raslan (2007, p. 3), o ProInfo tem sido objeto de investigação de pesquisadores, que o abordam sob perspectivas como: “a implantação e materialização do ProInfo em escolas públicas; a formação de professores; os resultados que este programa vem trazendo para o processo de ensino-aprendizagem e as possibilidades de inclusão digital, através do mesmo”.

Segundo as mesmas autoras, que investigaram o programa no período de 1997 a 2006, os estudos sobre o tema apontaram que o uso dos computadores pelas escolas naquele período foi insignificante, “devido ao número insuficiente de máquinas e pela falta de conservação e manutenção dos equipamentos e dos softwares” (Arruda; Raslan, 2007, p. 3). Dados da mesma pesquisa indicaram que, naquele período, o programa adquiriu 147.355 microcomputadores para atender 14.521 escolas, beneficiando,

teoricamente, 13.402.829 estudantes e que o uso pedagógico dessa tecnologia estaria sendo assegurado por meio da capacitação de mais de 323.281 professores das escolas atendidas, por multiplicadores de 377 NTE já instalados.

É importante ressaltar que, na mesma época, o Brasil possuía 168.436 escolas públicas, sendo elas federais, estaduais e municipais, com 42.334.346 alunos matriculados nos ensinos fundamental, médio e na educação de jovens e adultos, número muito superior ao de escolas e alunos atendidos pelo PROINFO. Tais dados são relevantes porque ilustram o déficit entre o que se propunha e o que se realizou até o momento em que as novas políticas entram em cena (no ano de 2007).

Passados dezesseis anos da primeira edição do ProInfo, seis desses com novas políticas (2007-2013), considerando as vertentes atuais de inclusão de aparato tecnológico no sistema educacional, tais como o Programa Um Computador por Aluno (Prouca)², torna-se necessário identificar os resultados obtidos até o presente momento e avaliar sua pertinência em relação aos objetivos do ProInfo, visto que recursos financeiros expressivos já foram investidos até hoje.

Nesse sentido, cabe indagar: Os objetivos do ProInfo estão sendo alcançados? Que práticas/ações indicam o alcance desses objetivos? Com base nesses questionamentos mais amplos, buscou-se analisar o que as pesquisas vêm demonstrando em relação à implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional na rede pública de ensino, bem como em relação às suas reais implicações para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das TDIC.

Metodologia

Este relato é parte de uma investigação mais ampla, desenvolvida entre 2010 e 2013, cujo foco foi a implantação do ProInfo nas 19 escolas municipais (ensino fundamental, níveis I e II) de uma cidade que é polo regional no sul de Minas Gerais, e contou com a participação de 197 professores, 21 gestores das escolas e 3 gestores do poder público municipal e estadual. Neste artigo privilegiou-se a apresentação dos resultados da fase de pesquisa bibliográfica, que ofereceu informações para análise da implantação do ProInfo em diferentes regiões do Brasil, além de ter oferecido suporte para a elaboração das estratégias e técnicas de obtenção dos dados primários e posterior discussão dos resultados obtidos na fase de investigação *in loco*.

De acordo com Witter (2005), por meio da análise de referencial bibliográfico, podem ser observados aspectos conceituais, de conteúdo e de relevância da pesquisa de um determinado tema, bem como padrões da construção científica e metodologias aplicadas. Também Población, Witter e Silva (2006) afirmam que a pesquisa de revisão bibliográfica atua como catalisadora das condições de produção do conhecimento em cada área por meio da identificação de relações, contradições e inconsistências ou lacunas que orientarão para novos estudos.

² O programa tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem mediante a utilização de computadores portáteis, como *laptops* educacionais.

Segundo Severino (2009), a pesquisa bibliográfica utiliza dados secundários e é a opção de percurso metodológico adotada pelo pesquisador quando o problema de pesquisa já foi muito investigado ou quando o que se busca é uma visão geral do tema, permitindo a comparação de ideias de diferentes autores/estudiosos na busca por similaridades e divergências, sendo este o caso do presente trabalho. Para a obtenção dos dados analisados e discutidos nos resultados e nas considerações finais, foi realizada uma busca por teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), priorizando os anos de abrangência entre 2007 e 2011. A opção de busca por esse tipo de relatório (dissertações e teses) deu-se pela completude de informações contidas e pela possibilidade de observação de pesquisas com delineamentos mais completos sobre o tema. Utilizaram-se os descritores Tecnologia Educacional, Formação de Professores, Políticas Públicas e ProInfo como critérios, além da delimitação temporal já descrita. A partir do retorno dos mecanismos de busca, foram selecionados os relatórios de pesquisa que estavam de acordo com o objetivo desta pesquisa bibliográfica.

Resultados e discussão

A pesquisa nas bases de dados, tal como explicitada na descrição do percurso metodológico do presente trabalho, gerou como resultado o conjunto de relatórios de pesquisa apresentado no Quadro 1.

Da leitura crítica das pesquisas elencadas no Quadro 1, sintetiza-se uma trajetória de dificuldades e insucessos na concretização do ProInfo. Para analisar as informações obtidas com o conjunto das pesquisas, optou-se por organizá-las em dois grupos, tendo como marco a reformulação ocorrida com o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Analisando as pesquisas do primeiro grupo, realizadas nos anos de 2007 e 2008, foi possível estabelecer categorias por meio da aplicação da análise de conteúdo de Bardin (2009). Tais categorias estão respaldadas nos objetos das pesquisas e podem ser descritas como: Postura do Professor em Relação ao Uso das TDIC, Formação Docente para Uso das TDIC e O Trabalho dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE).

Em relação à postura do professor diante das possibilidades do uso das TDIC em suas aulas, Bandeira (2007) identificou e caracterizou o profissional docente como conservador, que privilegia a sala de aula como o principal espaço de aprendizagem, que utiliza superficialmente o laboratório de informática, não explorando as possibilidades que os computadores têm a oferecer. Para ele, que realizou a pesquisa sobre o ProInfo e a formação dos professores na cidade de Goiânia (GO), “[...] o trabalho está apenas começando” e “[...] a postura tecnológica ainda não foi absorvida pelo docente” (Bandeira, 2007, p. 110).

Quadro 1 – Pesquisas sobre o ProInfo que Constam da Base de Dados da Capes e da BDTD, nos anos de 2007 a 2011

| Ano | Base | Tipo/Título | Autor/res | Instituição |
|------|--------------------|---|-----------------------------------|--|
| 2007 | BDTD | Dissertação: <i>O PROINFO e a formação de professores em Goiânia</i> | Alex Santos Bandeira | Universidade de Brasília |
| 2008 | Capes e BDTD | Dissertação: <i>Da lousa ao computador: resistência e mudança na formação continuada de professores para integração das Tecnologias da Informação e Comunicação</i> | Francisco Soares Pinto | Universidade Federal de Alagoas |
| 2008 | Capes | Dissertação: <i>PROINFO e seus desafios: a política de informática educativa em Mato Grosso</i> | Hidelbrando Esteves Neto | Universidade Federal de Mato Grosso |
| 2008 | Capes e BDTD | Dissertação: Políticas públicas e formação de professores na área de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC na rede pública estadual de ensino do Paraná | Marcos César Cantini | Universidade Católica do Paraná |
| 2009 | Capes | Dissertação: Política pública e educação digital no ensino fundamental em Natal/RN: análise de eficácia da atuação dos objetivos do PROINFO Municipal Obs: Esta dissertação também consta no banco de dados da BDTD, no ano de 2010. | Iris Laura Batista Martins | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| 2009 | Capes e BDTD | Dissertação: Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos Núcleos de Tecnologia Educacional do Estado de Santa Catarina | Roberta Fantini Schnell | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| 2010 | Capes | Dissertação: PROINFO integrado à formação de professores da rede pública de ensino do Amapá: construindo uma identidade | Tereza Catarina Furtado Lobato | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| 2010 | Capes | Dissertação: Professor e o uso da informática em escolas públicas: o exemplo de Campinas | Patrícia Barreto | Universidade Católica de Campinas |
| 2011 | Capes | Dissertação: O programa um computador por aluno – Prouca – e o ensino de Geografia | Luiz Guilherme de Souza Xavier | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |

Fonte: Elaboração própria.

Essa postura pode indicar a possível dificuldade que as pessoas sentem em relação à capacidade de se adaptarem e aceitarem o que é novo. Alterar uma cultura é algo que não parece fácil e, conforme Pinto (2008, p. 56), que estudou as resistências e mudanças na formação continuada de professores para integração das tecnologias, a fim de que ocorra mudança na cultura das escolas “são necessárias iniciativas que venham a empregar uma formação participativa de todos os atores do universo escolar, como professores, equipe técnico-pedagógica, gestores, equipe de apoio administrativo”. Dito de outro modo, é preciso que todos os atores educacionais assumam uma

postura positiva em relação às tecnologias, não apenas o professor. As mudanças observadas por Pinto (2008, p. 150) ocorreram no nível individual de um professor ou outro isoladamente e foram “[...] de alcance restrito à prática pedagógica individual de suas aulas”.

As ideias de Pinto (2008) estão de acordo com as de Vosgerau (2012), que tem aprofundado seus estudos sobre a integração das tecnologias no espaço escolar. Conforme explica a autora, as pesquisas se voltam mais para o professor e estão demonstrando que o investimento em programas de formação que visam à familiaridade desse ator com os recursos tecnológicos não é suficiente para que haja o uso das TDIC como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Seus estudos demonstram que a cultura de utilização da tecnologia na escola passa por todos os atores do contexto escolar:

[...] se realmente queremos que as tecnologias representem benefícios na aprendizagem e na vida dos alunos, temos de começar a enxergar a escola como um todo, analisar as possibilidades, os limites e os entraves para a escola se tornar realmente espaço de inclusão social e digital, levando de fato nossas crianças e jovens a aprender mais e melhor. (Vosgerau, 2012, p. 37).

A segunda categoria observada nas pesquisas, que trouxe à tona a formação dos professores tal como ofertada pelo ProInfo, é analisada e debatida em cinco dos seis trabalhos encontrados.

Uma das pesquisas trata de uma experiência na cidade de Maceió e analisa a oferta de um curso de especialização pela Universidade Federal de Alagoas, indicando que, apesar de um início promissor, o curso não resultou em uso efetivo e significativo de TDIC por parte dos professores. Tal curso foi oferecido para 25 multiplicadores, que, após a conclusão, capacitaram 275 professores com cursos de 80h. O objetivo era a criação de uma cultura escolar de uso das novas tecnologias, “privilegiando a aprendizagem baseada na construção do conhecimento, formando professores para atuarem nos laboratórios de informática nas escolas, como agentes de inovação” (Pinto, 2008, p. 52).

Conforme Pinto (2008), as escolas que participaram do ProInfo, não efetivaram o uso das tecnologias de forma significativa, a ponto de provocar mudança na prática de ensino dos professores. O autor considera que o sistema público de ensino precisa oferecer tanto o apoio necessário à concepção de programas, projetos de introdução das tecnologias educacionais, como o acompanhamento de sua execução, das avaliações e da correção de rumos, intervindo para que os objetivos do programa se efetivem. Logo no início da formação, conforme explica Pinto (2008, p. 153), percebeu-se que o professor necessitava de uma formação básica, tanto de *hardware* quanto de aplicativos. Esses conhecimentos dariam mais “condições de avançarem no curso com maior desenvoltura e terem as resistências iniciais ‘descongeladas’”.

A pesquisa de Cantini (2008) fez um paralelo entre o ProInfo, que é um programa federal, e o Programa de Extensão, Melhoria e Inovação do

Ensino Médio do Paraná (Proem), estadual. Ao pesquisar a rede pública de ensino do Paraná, o autor concluiu que “os dados apresentados nesta pesquisa, deixam claro que o processo de formação continuada por meio dos NTE foi insuficiente para tornar a tecnologia uma ferramenta efetiva no aprimoramento pedagógico” (Cantini, 2008, p. 116). Conforme explica a autora:

[...] o Estado até fornece o instrumento, mas restringe as condições para sua utilização, pois não previu manutenção dos equipamentos, nem apoio técnico aos professores durante as aulas e quanto menos [sic] assessoria pedagógica no delineamento das estratégias didáticas a serem empregadas pelo professor com uso do computador no próprio ambiente escolar. (Cantini, 2008, p. 115).

Conforme descrito no site do MEC³, os NTE são unidades dotadas de infraestrutura de informática e comunicação, que reúnem equipes de educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*. Os profissionais que trabalham nessas unidades devem ser capacitados pelo ProInfo para auxiliar as escolas em todas as fases do processo de incorporação e uso das tecnologias em atividades didático-pedagógicas.

Nesse sentido, espera-se que o trabalho desenvolvido nos NTE seja capaz de proporcionar às escolas o suporte necessário para a execução do ProInfo. Entretanto, encontram-se muitas divergências de um estado para outro e até em um mesmo município, como é o caso apresentado na pesquisa de Bandeira (2007). Conforme expõe o pesquisador, embora o NTE estadual tenha tido uma preocupação com a formação, falta-lhe autonomia política e financeira para o desenvolvimento do trabalho, no entanto, ele está mais avançado e com estrutura melhor em relação à política educacional de informática organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A respeito da política municipal, afirma-se que: “[...] não caminha de forma sólida, pois a formação de professores para essa área está aquém ao esperado, já que a inserção da informática não tem sido prioridade da própria SME” (Bandeira, 2007, p. 105).

Esteves Neto (2008, p.103), que priorizou em suas investigações a formação de professores proposta pelo ProInfo nos NTE situados no Estado de Mato Grosso, concluiu que:

[...] é lícito afirmar que se os NTE não têm feito uma formação inicial e continuada que integre reflexiva, crítica e criativamente a informática no currículo escolar é porque essa tecnologia tem sido tratada como mais uma propaganda ou publicidade do governo para as escolas públicas que beneficia preferencialmente as grandes corporações. Essa influência retoma a ideologia capitalista.

Esteves Neto, ao concluir, em 2008, sua pesquisa, que se iniciou em 2007, já tinha conhecimento das novas diretrizes do ProInfo, o que o levou a afirmar que o Decreto nº 6.300/2007 viria ao encontro de um replanejamento do programa pelo governo.

³ Disponível em: http://sip.proinfo.mec.gov.br/sisseed_fra.php. Acesso em: 22 out. 2012.

O segundo grupo de pesquisas foi realizado no período em que as novas diretrizes já estavam em execução (após 2008) e trabalhou com diferentes propósitos, mas com predominância do tema “formação de professores”:

- Schnell (2009) investigou as formações de professores para o uso das tecnologias digitais desenvolvidas nos NTE do Estado de Santa Catarina;
- Martins (2009) objetivou, por meio de sua investigação, fazer uma análise de eficácia da atuação dos objetivos do ProInfo no município de Natal (RN);
- Lobato (2010) investigou o curso de formação continuada de professores da rede pública de ensino do Estado do Amapá em tecnologias na educação, do ProInfo Integrado, no período de 2009 e 2010;
- Barreto (2010) investigou o processo de formação de professores para o uso das tecnologias no contexto da política do ProInfo implantado nas escolas municipais da cidade de Campinas (SP);
- Xavier (2011) trabalhou com uma pesquisa exploratória com o objetivo de analisar o Prouca, a partir dos contextos da geografia escolar e da vivência do professor.

Os pesquisadores investiram esforços em encontrar respostas à questão da formação dos professores para o uso das tecnologias educacionais, demonstrando que a temática da formação preocupa os pesquisadores dessa área, de modo que investem em estudos para entender como se dá tal formação, se os resultados estão sendo alcançados, se há aplicabilidade do que o professor aprende nos cursos de formação em suas práticas pedagógicas.

Schnell (2009, p. 90) levantou um problema muito comum no início do programa: a consideração, que ainda persiste em alguns governos na atualidade, de que simplesmente equipar as escolas com computadores garantirá a inclusão digital. Para a pesquisadora, todavia, essa fase passou e “hoje estamos em um momento em que está se investindo em formação continuada de professores, em formação de multiplicadores que trabalham com esses professores através dos cursos que foram ofertados”.

A pesquisa de Schnell (2009) também revelou que falta tempo para o professor se capacitar, porque não é possível fazer os cursos em horário de trabalho, além de o governo não oferecer apoio para a realização da formação continuada e em serviço. Para ela, um professor que trabalha, geralmente, 40 horas semanais, não tem condições de frequentar mais um período de formação. Aí fica uma pergunta para reflexão: “Como podemos querer que as tecnologias estejam de fato inseridas no contexto do projeto político-pedagógico da escola, se não damos espaço para o professor se apropriar dessas tecnologias?” (Schnell, 2009, p. 96)

Na contramão da pesquisa de Schnell (2009), Barreto (2010), ao entrevistar os coordenadores do NTE da cidade de Campinas, descobriu que, mesmo havendo espaços e valorização dos professores com remuneração,

ainda houve professores que não quiseram se capacitar, devido à resistência em trabalhar com as tecnologias educacionais. Martins (2009) e Lobato (2010) também concluíram em suas pesquisas que o objetivo de capacitar os professores para o uso das tecnologias não foi alcançado, existindo uma lacuna nessa formação. Conforme expõe Lobato (2010, p.15), “muito pouco foi efetivado com adequados resultados nas escolas, para uma mudança radical, na forma como os professores entendem o papel das tecnologias e como estas devem ser aplicadas a sua prática pedagógica”.

Barreto (2010) investigou o processo de formação de professores para o uso das tecnologias no contexto da política do ProInfo implantado nas escolas municipais da cidade de Campinas (SP). Ao discorrer sobre o programa, demonstra o que os dados revelam:

[...] a informática ainda não encontrou seu espaço dentro da escola, pois ela ainda é vista no cenário escolar como um grande desafio e um ponto de conflito entre os pares envolvidos com a Educação.

Percebemos que falta direcionamento, objetividade e sistematização na maioria das políticas educacionais inseridas nas escolas, principalmente no caso de políticas voltadas para a complexa relação da tecnologia com a Educação, como é o caso da política do PROINFO. (Barreto, 2010, p. 120).

Diante das pesquisas investigadas, observa-se que o ProInfo não alcançou seus objetivos em diferentes regiões do Brasil. Mesmo em Campinas, precursora da informática educativa no Brasil (Valente, 1999), os objetivos do Programa estavam, em 2010, distantes de serem alcançados. A revisão bibliográfica realizada contribui para a compreensão do atual estágio de implantação do ProInfo em escolas públicas brasileiras, evidenciando a relação direta entre o processo de formação do professor e o uso (ou não) das TDIC em atividades de ensino-aprendizagem, bem como a distância existente entre o que propõem os objetivos previstos em lei e o que realmente acontece nas escolas.

Considerações finais

Apesar de o delineamento da pesquisa bibliográfica não possibilitar generalizações, o presente estudo permitiu um encontro com o estágio atual de implantação do ProInfo em escolas públicas brasileiras, uma vez que esses resultados emergiram de investigações realizadas por pesquisadores de vários pontos do País. A consolidação dos relatos de pesquisa visitados foi relevante por oferecer uma visão ampla de como as políticas públicas que incentivam o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação não estão conseguindo alcançar seus objetivos, quando se observa o que realmente acontece nas escolas públicas.

Nos relatos analisados, verificaram-se poucas evidências de uso efetivo de tecnologias no ambiente escolar, principalmente no que se refere à sua aplicação pedagógica no ensino e aprendizagem, o que é preocupante, dado o volume de recursos públicos já destinados ao ProInfo. Os resultados das

pesquisas também apontaram para a premência de ampliação da formação continuada de professores, fato que está em dissonância com as ações predominantes do Programa, concentradas na aquisição de equipamentos e de infraestrutura.

As investigações de Bandeira (2007), Pinto (2008), Esteves Neto (2008), Cantini (2008), Martins (2009), Schnell (2009), Lobato (2010), Barreto (2010) e Xavier (2011) dão indicadores de que o ProInfo encontra muitas dificuldades em sua implementação e demonstram que os avanços em relação às tecnologias educacionais são poucos e nada otimistas, mesmo depois da reestruturação ocorrida em 2007. Segundo se verificou nas pesquisas, o governo fez investimentos em equipamentos, mas não suficientes na capacitação dos professores e na atualização dos recursos educativos (*softwares*, materiais de apoio, guias de orientação).

De 1971, momento em que se realizou o primeiro seminário da Universidade Federal de São Carlos e se discutiu a temática do uso de computadores no ensino de física (marco inicial da introdução da tecnologia na educação no Brasil), até 2013, momento em que se produz este estudo, se passaram 42 anos. Considerando o tempo já decorrido e a abrangência do ProInfo, esperava-se que a utilização de recursos das TDIC no contexto pedagógico da educação básica pública tivesse avançado mais.

Percebe-se que a efetivação do uso das tecnologias no espaço escolar promovida pelo ProInfo necessita de acompanhamento e avaliação constantes e efetivas por parte do Ministério da Educação. Tal avaliação, de caráter formativo e constante, certamente daria subsídios para que intervenções pudessem ser realizadas a tempo, otimizando os resultados do programa.

Referências bibliográficas

ARRUDA, E. E.; RASLAN, V. G. S. A implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1997 a 2006. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7., 2007, Campo Grande, MS. *Anais...* Campo Grande, MS: Uniderp., 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/03trab-autor-E.htm>. Acesso em: 7 abr. 2012.

BANDEIRA, A. S. B. *O Proinfo e a formação de professores em Goiânia*. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2031>. Acesso em: 7 abr. 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, P. *Professor e o uso da informática em escolas públicas: o exemplo de Campinas*. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp155748.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Atos2007/2007/Decreto/D6300.htm>>. Acesso em: 16 maio 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo do professor de 1997: perfil do magistério da educação básica*. Brasília, DF: Inep, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5640>. Acesso em: 3 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação a Distância (Seed). *Programas e ações*. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823>. Acesso em: 20 jul. 2013

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997. Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação a Distância (Seed). *Balanco geral da União 2004*. Brasília, DF: MEC/Seed, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/seed2004.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Proinfo integrado*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156>. Acesso em: 20 maio 2011.

CANTINI, M. C. *Políticas públicas e formação de professores na área de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná*. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Universidade Católica do

Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1151>. Acesso em: 20 maio 2012.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ESTEVES NETO, H. *Proinfo e seus desafios: a Política de Informática Educativa em Mato Grosso*. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp071684.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2012.

LÉVY, P. *A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2007.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBATO, T. C. F. *Proinfo integrado à formação de professores de rede pública de ensino do Amapá: construindo uma identidade*. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12384>. Acesso em: 28 out. 2012.

MARTINS, I. L. *Política pública e educação digital no ensino fundamental em Natal/RN: análise de eficácia da atuação dos objetivos do Proinfo Municipal*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2009. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3324>. Acesso em: 28 out. 2012.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 19-44, 1997.

OLIVEIRA, R. M. C. Aprendizagem mediada e avaliada por computador a inserção dos blogs como interface na educação. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 333-345.

PAIVA, J. *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Avaliação Prospectiva e Planejamento, 2002. Disponível em: <http://www.carloscorreia.net/livros/utilizacao_tic_profs_2002.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.

PASSOS, M. S. C. *Uma análise crítica sobre as políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação: a concretização dos NTEs em Salvador – Bahia*. 2006. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

PINTO, F. S. *Da lousa ao computador: resistência e mudança na formação continuada de professores para integração das tecnologias da informação e comunicação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2008. Disponível em: <http://bdtd.ufal.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=583>. Acesso em: 20 maio 2012.

POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da (Org.). *Comunicação e produção científica: contexto, indicadores, avaliação*. São Paulo: Angellara, 2006.

SCHNELL, R. F. *Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do Estado de Santa Catarina*. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=164307>. Acesso em: 25 maio 2012.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2009.

VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 1999. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea>>. Acesso em: 14 maio 2012.

VALENTE, J. A. (Org.). Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: MEC/Seed, 2005. p. 22-31. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2013.

VOSGERAU, D. S. R. A tecnologia nas escolas: o papel do gestor neste processo. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil: TIC Educação 2011*. São Paulo: CGI.br, 2012. p. 35-45.

WITTER, C. Produção científica e educação: análise de um periódico nacional. In: WITTER, G. P. (Org.). *Metaciência e psicologia*. Campinas: Alínea, 2005. p. 199-215.

XAVIER. L. G de S. *O Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) e o ensino de Geografia*. 2011. 252 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.cibergeo.org/atividades/Dissertacao_Luiz_Guilherme_de_Souza_Xavier.pdf>. Acesso em: 28 out. 2012.

Ronei Ximenes Martins, doutor em Psicologia (linha de pesquisa em Avaliação na Psicologia Educacional) pela Universidade São Francisco, é professor do Departamento de Educação, coordenador do Centro de Educação a Distância e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais, Brasil.
rxmartins@cead.ufla.br

Vânia de Fátima Flores, mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), é chefe do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Varginha (MG) e professora do Centro Universitário do Sul de Minas Gerais (Unis), Varginha, Minas Gerais, Brasil.
vaniaflores@ig.com

Recebido em 10 de março de 2014.

Aprovado em 11 de novembro de 2014.

Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Leo Lynce Valle de Lacerda
Cássia Ferri

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/330512908>

Resumo

Tem como objetivo investigar as relações entre os indicadores presentes no Conceito Preliminar de Curso (CPC) dos cursos de Pedagogia no Brasil, com base nos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2008 para essa área. Sete indicadores foram analisados: percentual de doutores, percentual de mestres, percentual de docentes em regime integral ou parcial, infraestrutura, organização didático-pedagógica, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e nota no Enade. Os resultados, apresentados segundo as combinações de organização acadêmica e categoria administrativa das IES

brasileiras, mostraram relações significativas dos percentuais de doutores e de mestres com o Enade e o IDD, sendo mais fortes nas universidades estaduais e nas faculdades integradas privadas. O indicador de infraestrutura não se mostrou relevante para a maioria das combinações entre organização acadêmica e categoria administrativa, exceto para universidades estaduais. Os indicadores planos de ensino e dedicação parcial/integral mostraram correlação fraca ou ausente. Concluiu-se que a relação entre os indicadores de qualidade e o desempenho foi dependente da combinação entre organização acadêmica e categoria administrativa, de modo que se sugere que aprimoramentos no CPC poderiam considerar tais diferenças entre as IES. Estudos como este, em outras áreas de conhecimento, forneceriam mais subsídios para aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e garantir os princípios nele estabelecidos.

Palavras-chave: políticas educacionais; exames de desempenho; Enade; Pedagogia.

Abstract

Relationships between teaching quality indicators and student performance in Brazilian undergraduate courses of Pedagogy in the National Student Performance Exam (Enade)

The article aims to investigate the relationships between the indicators present in the preliminary course program score (CPC) of the Pedagogy undergraduate courses in Brazil, based on the results of the National Student Performance Exam (Enade) of 2008 for this area. Seven indicators were analyzed: percentage of scholars with doctorate degree, percentage of scholars with master's degree, percentage of professors working full or part-time, infrastructure, didactic and pedagogical organization, the Indicator of Difference between Expected and Observed Performance (IDD) and Enade's grade. The results, presented according combinations of academic organization and administrative category of Brazilian higher education institutions, showed significant connections between the percentage of scholars with doctorate degree and master's degree with the Enade and the IDD, being stronger in the state universities and private colleges. The infrastructure indicator was not relevant for most combinations between academic organization and administrative category, except for state universities. Indicators related to didactic and pedagogical organization and to professors' working hours showed weak or complete lack of correlation. It was concluded that the relationship between quality indicators and performance depended on the combination of academic organization and administrative category. This suggests that improvements in the preliminary course program score should consider such differences amongst

higher education institutions. Similar studies to this one, approaching other areas of knowledge, would provide more support in order to improve the National Higher Education Assessment System (Sinaes) and ensure the principles therein established.

Keywords: educational policies; performance tests; Enade; Pedagogy.

Introdução

A implantação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no Brasil, em 2004, é um divisor de águas no processo de avaliação das instituições de educação superior (IES). O sistema foi estabelecido em cinco princípios fundamentais: 1) a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; 2) o reconhecimento da diversidade do sistema; 3) o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; 4) a globalidade, isto é, a compreensão de que a instituição deve ser avaliada considerando um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada; e 5) a continuidade do processo avaliativo. O Sinaes propôs uma ousada transformação no processo avaliativo institucional, explicitada nos desafios a que se propôs, conforme citado por Ristoff (2004, p. 179):

[...] seis importantes desafios terão que ser considerados e enfrentados: (1) o deslocamento de centro de avaliação de uma prova para um conjunto diversificado de instrumentos, (2) a integração dos instrumentos de avaliação e de informação e dos processos avaliativos desenvolvidos por diferentes órgãos do Ministério da Educação e dos sistemas estaduais, (3) a valorização dos aspectos qualitativos e interpretativos nos processos e instrumentos, (4) a institucionalização de programas permanentes de capacitação de avaliadores, (5) a criação e consolidação da cultura de autoavaliação nas Instituições de Ensino Superior, e (6) a implantação de processos de meta-avaliação.

Três desses desafios chamam a atenção: o conjunto diverso de instrumentos, a integração e a valorização de aspectos qualitativos. Quando examinada a operacionalização do sistema, o que se nota é um movimento contrário ao que foi originalmente proposto. Devido a isso, o sistema tem sido objeto de críticas contundentes no que se refere ao cumprimento dos propósitos iniciais, que têm se refletido não somente nas IES, mas também no próprio órgão operacionalizador do sistema, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Um dos pontos centrais nessa discussão refere-se ao papel que uma das modalidades previstas no Sinaes tem para a avaliação das IES. Em sua origem, o Sinaes previu três modalidades de avaliação:

- A avaliação das IES (Avalies), realizada por atores internos das IES sob a coordenação da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A autoavaliação integra dez dimensões que abrangem desde os documentos norteadores da instituição até a sustentabilidade financeira. Essa avaliação tem como produto final o relatório de autoavaliação, que é reeditado a cada dois anos.

- A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), realizada pelos avaliadores do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Basis), por meio de um instrumento específico de avaliação composto por indicadores em escala ordinal agrupados em três dimensões – corpo social, infraestrutura e organização didático-pedagógica – e utilizado para regulação dos atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.
- A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação por meio de provas de formação geral e específica que compõem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Dessas modalidades, o Enade tem sido a fonte predominante de indicadores para o processo regulatório, culminando no disposto pela Portaria Normativa MEC nº 4/2008 que estabeleceu a dispensa de avaliação *in loco* para os cursos que obtiverem Conceito Preliminar de Curso (CPC) – um dos indicadores derivados, em parte, do Enade – acima de 3 (Brasil. MEC, 2008). Nessa composição, são utilizados como insumos a nota final dos ingressantes e dos concluintes e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Desde 2011, os ingressantes de cursos superiores deixaram de realizar as provas do Enade e, em substituição, o Inep, em 2012, propôs a utilização dos resultados do Enem desses estudantes como variável para a composição desse índice.

Apesar do uso para a regulação, desde o primeiro resultado do Enade detectaram-se limitações neste exame. Vendramini (2005, p. 40) destacou a não comparabilidade de resultados no exame, “diante das limitações de análise e de inferências sobre o desempenho dos estudantes e cursos obtidos no Enade” e propôs modelos multidimensionais baseados na teoria de resposta ao item, atualmente cogitados na formulação do exame.

Paralelamente a esse contexto da avaliação do desempenho dos estudantes, a regulação dos cursos de graduação prevê a obrigatoriedade (disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de um corpo docente com titulação e regime de trabalho adequado à formação universitária. Esses indicadores, somados a aspectos relacionados à infraestrutura e à organização didático-pedagógica dos cursos, que constam nos instrumentos de avaliação do Inep são utilizados para a composição do CPC e do Índice Geral de Cursos (IGC), um índice geral para a instituição. Esses cinco indicadores – percentual de mestres, percentual de doutores, percentual de docentes com dedicação parcial/integral, infraestrutura e organização didático-pedagógica, os dois últimos representados pelas respostas positivas em uma determinada questão do questionário socioeconômico respondido pelos alunos que prestam o Enade – são insumos para a construção do CPC e, conseqüentemente, do

IGC (que agrega a avaliação dos programas *stricto sensu* realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes). O exame do novo algoritmo de cálculo do CPC, proposto pela *Nota Técnica nº 29*, de outubro de 2012 (Brasil. Inep, 2012), nos informa o peso que o Enade tem nesse índice:

$$\text{CPC} = (0,15 * \text{NPD}) + (0,075 * \text{NPM}) + (0,075 * \text{NPR}) + (0,075 * \text{NF}) \\ + (0,075 * \text{NO}) + (0,35 * \text{NIDD}) + (0,20 * \text{NC})$$

Dos insumos utilizados para o cálculo, NPD, NPM e NPR¹ se referem aos percentuais de doutores, de mestres e de docentes em regime de tempo integral ou parcial, provenientes do Censo da Educação Superior. As notas referentes à infraestrutura (NF) e organização didático-pedagógica são obtidas no questionário socioeconômico preenchido pelo estudante que presta o Enade. A nota do indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (Nidd) é obtida a partir do desempenho no Enem dos estudantes ingressantes inscritos no Enade; e a nota do concluinte (NC) é obtida a partir das médias gerais dos concluintes do Enade. Percebe-se que dos sete indicadores utilizados para o CPC três não são retirados do Enade: os percentuais de mestres, de doutores e de docentes com dedicação parcial/integral. Estes perfazem 30% dos pesos do CPC ao passo que os 70% restantes são extraídos do exame de desempenho. Esses percentuais não se modificaram no novo cálculo do CPC em relação àquele que vinha sendo utilizado até 2011.

Essa ênfase dada ao desempenho dos estudantes na avaliação geral da instituição tem sido amplamente discutida. Weber (2010, p. 1264) destacou o caráter reducionista do sistema ao utilizar os resultados do Enade:

A ênfase dada à variável “desempenho do estudante”, nos resultados obtidos pelas IES, finda por transformar a proposta do Sinaes de avaliação como processo formativo em simples avaliação de resultados, com privilegiamento, portanto, da tônica tecnológica, segundo a concepção de House.

A avaliação da infraestrutura e da organização didático-pedagógica, obtida pelas notas dadas pelos alunos, é considerada por Rothen e Barreyros (2011, p. 31) uma das limitações do algoritmo, tendo em vista que nessa prática reside a ideia de que “a avaliação discente é suficiente, contrariando a prática do Ministério de conduzir a avaliação dos insumos por especialistas das áreas ou de avaliação”.

Mesmo o uso dos percentuais de doutores e docentes em regime de tempo parcial/integral é criticado. Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009, p. 679) mostram que o requisito de 1/3 de doutores não tem efeito real sobre a pontuação da IES privada, “especialmente devido aos altos índices de doutores nas universidades federais. O mesmo ocorre em relação a professores em regime de tempo integral”. Trabalhos como o de Embiruçu, Fontes e Almeida (2010) propõem uma métrica mais completa para a avaliação do desempenho docente, que utiliza indicadores de ensino, pesquisa e extensão, como suporte à avaliação das instituições, complementando variáveis como titulação e regime de trabalho.

¹ Referem-se a notas padronizadas por meio de uma transformação estatística conhecida como normal reduzida, realizada a partir dos percentuais encontrados para cada IES em relação às médias e aos desvios-padrões de todos os cursos do Brasil para uma dada área, no caso aqui estudado, a Pedagogia.

Apesar dos inúmeros debates acerca da adequação do sistema, sua operacionalização tem provocado mudanças diretas no cotidiano das IES, especificamente nos cursos de Pedagogia, visto que o CPC foi (e tem sido) utilizado para a regulação do oferecimento de vagas para a área (em 2009, algumas instituições tiveram negada a possibilidade de oferecer novas vagas em decorrência da insuficiência de seus conceitos de curso).

Tais discussões e fatos justificam a preocupação da comunidade acadêmica envolvida com a avaliação acerca da utilização de índices de aferição da qualidade da educação superior brasileira promovida pelo Sinaes. Apesar dessa preocupação, poucos foram os estudos relacionados a esses índices nos cursos de graduação brasileiros. Destes, pode-se destacar o trabalho de Gurgel (2010) nas áreas de ciências agrárias e saúde e de Bordas *et al.* (2008) na área de Pedagogia. Diante desse contexto, torna-se de interesse para as discussões uma análise das relações encontradas entre os indicadores de qualidade e desempenho, publicados pelo Inep, para as IES brasileiras, em especial, na área de Pedagogia, como propõe este estudo, tendo em vista a relação dessa área com a formação de professores para a educação básica. Por meio desse exame, pretende-se investigar o quão relevante tem sido a aferição de indicadores, como os percentuais de mestres e de doutores, de docentes em regime parcial e integral, e a opinião dos alunos acerca dos planos de ensino e equipamentos para aulas práticas, como forma de indicação da qualidade do ensino nos cursos de Pedagogia do Brasil.

O CPC decomposto publicado pelo Inep e as condições metodológicas deste estudo

Este estudo teve como base de dados a planilha de Conceito Preliminar de Curso (CPC) disponibilizada publicamente no *site* do Inep, relativa ao ano de 2008, em que os cursos de Pedagogia foram avaliados. Houve necessidade de um tratamento de dados previamente ao estudo propriamente dito. Dos cursos de Pedagogia constantes na planilha "CPC decomposto" foram eliminados aqueles que não apresentaram algum dos indicadores de estudo ou que apresentaram CPC sem conceito. Dos 1.176 registros constantes na planilha para a área de Pedagogia, restaram 744 registros que apresentavam todos os indicadores escolhidos para o estudo, quais sejam:

- O percentual de respostas satisfatórias à pergunta referente à infraestrutura (%Eq).² A pergunta do questionário do Enade sobre infraestrutura é a seguinte: "Aulas práticas: os equipamentos disponíveis são suficientes para todos os alunos?"³
- O percentual de respostas satisfatórias à pergunta referente aos planos de ensino (%PE). A pergunta do questionário do Enade sobre a organização didático-pedagógica é a seguinte: "Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos; procedimentos

² Transcreve-se aqui literalmente o que prescrevia a nota técnica do Inep que tratava do CPC referente ao Enade 2008. Essa mesma transcrição foi realizada para o indicador relativo aos planos de ensino. Notar que para o resultado do Enade de 2011 o cálculo das notas destes dois indicadores foi modificado, passando-se a utilizar pesos para cada alternativa de cada uma das questões.

³ As alternativas de resposta são: (A) = Sim, em todas elas. / (B) = Sim, na maior parte delas. / (C) = Sim, mas apenas na metade delas. / (D) = Sim, mas em menos da metade delas. / (E) = Não, em nenhuma. A partir desta pergunta, considerou-se que avaliaram positivamente a infraestrutura os alunos que responderam (A) ou (B).

de ensino e avaliação; conteúdos e bibliografia da disciplina?”.⁴ A partir desta pergunta, considerou-se que avaliaram positivamente a organização didático-pedagógica os alunos que responderam que todos os planos de ensino contém esses aspectos.

- O percentual de mestres (%Ms), cuja informação é retirada diretamente do Censo da Educação Superior.
- O percentual de doutores (%Dr), provindo do Censo da Educação Superior.
- O percentual de docentes com regime de dedicação integral ou parcial (%DI). Essa informação também é extraída do Censo da Educação Superior.
- O Enade contínuo (Enac), utilizado aqui ao invés da faixa Enade que caracteriza o conceito. Este valor é padronizado para uma escala que varia de zero a cinco.
- O Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado ou IDD contínuo (IDDc), padronizado da mesma forma que o Enade contínuo.

Tendo em vista que nos indicadores %Eq, %PE, %Ms, %Dr e %DI é atribuída nota zero⁵ quando a informação coletada nas bases utilizadas pelo Inep não indica valor, optou-se pela não utilização dos registros em que esses indicadores apresentaram valor zero. Dessa forma, o número final de registros utilizado foi reduzido para 472.

O exame das correlações entre os indicadores utilizados neste estudo foi realizado em dois níveis: no primeiro, foram testadas as correlações para o Brasil sem distinção da organização acadêmica ou categoria administrativa. No segundo, distinguiram-se as seguintes combinações entre a organização acadêmica e a categoria administrativa da IES: universidade federal; universidade estadual; universidade privada; faculdade privada; centro universitário privado; faculdade integrada privada; e instituto ou escola superior privada. As combinações que apresentaram número de IES inferior a dez (cinco universidades municipais, três faculdades municipais e quatro faculdades estaduais) não foram incluídas nos resultados das combinações, apesar de participarem do cálculo geral das correlações para o Brasil.

Para as análises, foi utilizada a correlação de postos de Spearman. Esse índice propõe quantificar a relação entre duas variáveis por meio dos postos dos diferentes valores que a variável pode assumir, com base em uma lista ordenada desses valores. Como a correlação de Spearman não utiliza o valor absoluto do número, e sim o valor da sua posição no conjunto ordenado, ela pode ser aplicada a baixos números amostrais, a valores derivados de variáveis qualitativas ordinais e a dados que não possuem distribuição normal. Dos indicadores utilizados no estudo, Enac e IDDc podem ser considerados ordinais.⁶ Além disso, nem todos os indicadores apresentaram distribuição normal. O teste t foi utilizado como estatística para a testagem da significância da correlação. Esse teste verifica o quanto da variação do dado pode ser atribuído à relação entre o par de indicadores.

⁴ A) = Sim, todos contém. / (B) = Sim, a maior parte contém. / (C) = Sim, mas apenas cerca da metade contém. / (D) = Sim, mas apenas menos da metade contém. / (E) = Não, nenhum contém.

⁵ Conforme nota técnica do Inep que trata do CPC: “Caso nenhum aluno tenha respondido ao questionário socioeconômico, o curso terá a nota referente... [ao indicador em questão] computada como 0 (zero) para o cálculo do CPC.

⁶ Como o cálculo desses índices resulta em uma padronização que limita a escala entre 1 e 5, pode-se considerá-los pertencentes a uma escala ordinal.

Quanto maior o t , menor a probabilidade (p) de que o par de indicadores não tenha relação. Dessa forma, um p que tende a zero demonstra alta relação entre os indicadores. Optou-se por avaliar as correlações em dois níveis de significância, 5% e 10%, tendo em vista o caráter exploratório deste estudo e a natureza ordinal das variáveis de desempenho. Considerou-se importante explorar aquelas correlações que estiveram acima da significância de 5%, mas abaixo de 10%, com vistas a determinar quais pares de indicadores apresentaram correlações significativas com maior frequência nos níveis de análise adotados.

Para a representação gráfica dos grupos de similaridades encontradas entre as combinações estudadas foi aplicada a técnica de análise de agrupamentos, utilizando-se a Distância Euclidiana como medida métrica de similaridade e o método de Ward para a amalgamação. Ressalta-se que as técnicas aqui empregadas tiveram um intuito exploratório dos indicadores. Não se pretendeu comprovar relações estritas de causa e efeito entre os indicadores utilizados, como qualidade de ensino e desempenho dos estudantes, o que, aliado à natureza escalar e não normal dos dados, motivou a escolha da técnica mais simples de correlação de postos ao invés de regressão múltipla, que também poderia ser aplicável neste tipo de estudo.

As relações encontradas entre os indicadores de qualidade e desempenho em Pedagogia

A Tabela 1 mostra as correlações encontradas, que variaram de próximas a zero até 59,5%, a maior correlação apresentada. Não foram encontradas correlações que possam ser consideradas fortes em termos qualitativos, ou seja, iguais a ou acima de 70%. Esse padrão é esperado tendo em vista a natureza complexa dos indicadores, ordinais e proporcionais, além dos números amostrais trabalhados no estudo. Sabe-se que o exame de correlações com baixos números amostrais pode apresentar valores altos de correlação, porém sem significância, o contrário ocorrendo quando os números amostrais são maiores. Nestes, há tendência de correlações fracas acusarem significância. Por isso, é regra prática no exame de correlações observar a significância das correlações com baixo número amostral, mas também a força da correlação (e não somente a significância) quando lidamos com altos números amostrais. Dessa forma, é esperado que as correlações gerais calculadas a partir de todas as 472 IES do estudo apresentem mais significância do que aquelas calculadas para as combinações entre a organização acadêmica e a categoria administrativa das instituições. Essa condição torna relevante o resultado encontrado no estudo, visto que as combinações de menor número amostral (por exemplo, faculdades integradas privadas, com $n=28$) apresentaram mais correlações significativas do que combinações com maior número amostral (por exemplo, universidades privadas, com $n=118$). Com isso, os resultados encontrados indicam que existiram diferenças nas relações entre os indicadores para as combinações avaliadas. Quanto ao fato de a maior

parte das correlações observadas serem fracas ou moderadas, espera-se um padrão como este em relações complexas como as que aqui estão sendo discutidas, entre pressupostos indicadores de qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes, que forçosamente implicam relações de múltiplas variáveis, além das aqui avaliadas.

Tabela 1 – Correlações de Spearman (em percentuais) de acordo com o Par de Indicadores Analisado dos Cursos de Pedagogia Selecionados do Enade de 2008⁽¹⁾

| Indicador ⁽³⁾ | Organização Acadêmica-Categoria administrativa ⁽²⁾ | | | | | | | |
|--------------------------|---|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Geral (472) | UniFed (54) | UniEst (50) | UniPri (118) | FacPri (111) | CenPri (62) | IntPri (28) | InsPri (37) |
| Eq&Enac | -3,9 ^{ns} | 10,7 ^{ns} | 29,2* | 5,8 ^{ns} | 27,6* | -7,2 ^{ns} | 4,6 ^{ns} | 24,8 ^{ns} |
| PE&Enac | 2,2 ^{ns} | 4,7 ^{ns} | 17,0 ^{ns} | 3,8 ^{ns} | 10,9 ^{ns} | 4,1 ^{ns} | 21,9 ^{ns} | 31,2 [#] |
| Ms&Enac | 23,2* | 4,8 ^{ns} | 37,7* | 15,8 [#] | 18,4 [#] | 6,1 ^{ns} | 45,3* | 15,3 ^{ns} |
| Dr&Enac | 35,8* | 24,7 [#] | 38,8* | 19,6* | 18,8* | 21,5 [#] | 59,5* | 27,4 ^{ns} |
| DI&Enac | 15,0* | 9,2 ^{ns} | 10,0 ^{ns} | -4,9 ^{ns} | -9,0 ^{ns} | -10,3 ^{ns} | -11,1 ^{ns} | -20,5 ^{ns} |
| Eq&IDDc | 0,8 ^{ns} | 10,8 ^{ns} | 34,9* | -4,1 ^{ns} | 22,4* | -2,1 ^{ns} | 8,6 ^{ns} | 9,2 ^{ns} |
| PE&IDDc | 3,5 ^{ns} | 12,9 ^{ns} | 20,0 ^{ns} | -1,1 ^{ns} | 3,0 ^{ns} | 6,0 ^{ns} | 21,1 ^{ns} | 21,1 ^{ns} |
| Ms&IDDc | 13,9* | -12,1 ^{ns} | 34,3* | 3,7 ^{ns} | 14,0 ^{ns} | 0,6 ^{ns} | 43,8* | 16,1 ^{ns} |
| Dr&IDDc | 24,0* | 3,6 ^{ns} | 35,2* | 14,9 ^{ns} | 16,7 [#] | 18,8 ^{ns} | 45,5* | 23,8 ^{ns} |
| DI&IDDc | 5,3 ^{ns} | 8,8 ^{ns} | -5,3 ^{ns} | -8,7 ^{ns} | -7,0 ^{ns} | -16,8 ^{ns} | 10,7 ^{ns} | -19,1 ^{ns} |

Fonte: Elaboração própria.

Notas: (1): o símbolo * denota correlação significativa a 5% ($p < 0,05$); # a 10% ($p < 0,10$) e ns indica não significância ($p > 0,10$).

(2): UniFed: Universidade federal; UniEst: Universidade estadual; UniPri: Universidade privada; FacPri: Faculdade Privada; CenPri: Centro Universitário Privado; IntPri: Faculdade Integrada Privada; InsPri: Instituto ou Escola Superior Privada. Números amostrais em parênteses.

(3): O símbolo "&" foi utilizado para identificar os pares de variáveis que foram correlacionados, quais sejam: Eq: Percentual de respostas satisfatórias relativas ao equipamento; PE: Percentual de respostas satisfatórias em relação aos planos de ensino; Dr: Percentual de Doutores, Ms: Percentual de Mestres; DI: Percentual de docentes parcial/integral, Enadec: valor do Enade contínuo; IDDc: valor do IDD contínuo.

Com relação aos pares de indicadores analisados, os percentuais de mestres e de doutores foram os indicadores com as maiores correlações com os dois indicadores de desempenho utilizados: Enade contínuo e IDD contínuo. Em geral, ainda foi observada correlação significativa entre o percentual de docentes em tempo parcial/integral e o Enade contínuo. Quando observadas as combinações entre organização acadêmica e categoria administrativa, percebe-se que para a maior parte delas o percentual de doutores apresentou correlação significativa com o Enade contínuo, seja a 5% ou a 10% de significância⁷, exceto nas IES pertencentes aos institutos ou escolas superiores privados. Porém, mesmo essa combinação apresentou correlação próxima a 10% ($p = 0,1012$), ou seja, à medida que os percentuais

⁷ Significância refere-se à probabilidade de que as correlações possam ter sido encontradas aleatoriamente na amostra estudada. Correlações com valor de probabilidade (p) abaixo de 5% são muito significativas, enquanto aquelas com valor de probabilidade acima de 5% e abaixo de 10% têm menor significância que as primeiras.

dos indicadores aumentaram, aumentou o desempenho representado pelo Enade contínuo ou IDD contínuo. Em seguida, o par entre o percentual de mestres e o Enade contínuo foi aquele com maior número de correlações significativas, quatro entre as sete combinações analisadas, fato observado também para o IDD contínuo. Em seguida aparece o par percentual de respostas satisfatórias em relação aos equipamentos, com duas correlações significativas com o Enade contínuo e duas com o IDD contínuo. Os indicadores relativos ao regime de trabalho e aos planos de ensino foram aqueles que quase não apresentaram correlações significativas, ou seja, caracterizou-se a ausência de relação entre esses indicadores e o Enade contínuo ou o IDD contínuo. Exceção é feita à correlação de 15% em nível geral para as IES entre o Enade contínuo e o percentual de docentes de tempo parcial/integral e a correlação de 31,2% entre Enade contínuo e percentual de respostas satisfatórias em relação aos planos de ensino, encontrada para os institutos e escolas de educação superior, significativa a 10%.

Esse padrão entre os indicadores pode ser visto na Figura 1, que mostra os agrupamentos de pares de indicadores formados com base nas correlações independentemente de sua significância; nesta, é possível observar que três grupos de indicadores foram estabelecidos. Um primeiro, formado pelos indicadores de percentual de equipamentos e planos de ensino com o Enade contínuo e o IDD contínuo, com as correlações intermediárias; um segundo grupo dos indicadores de percentual de mestres e doutores com o Enade contínuo e o IDD contínuo, que apresentou as maiores correlações; e um terceiro grupo para o indicador percentual de dedicação parcial/integral, que apresentou as menores correlações.

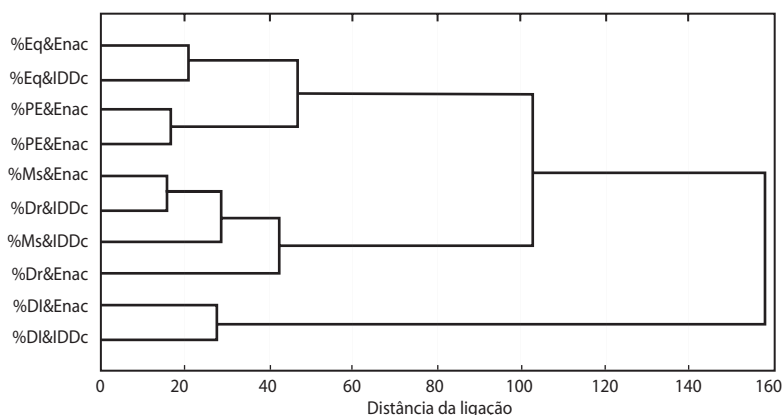


Figura 1 – Grupos de Pares dos Indicadores de Qualidade e de Desempenho Formados a partir das Correlações de Spearman para os Cursos de Pedagogia do Enade 2008

Fonte: Elaboração própria.

Notas: Indicadores de qualidade: Eq, PE, Ms, Dr e DI; indicadores de desempenho: Enac e IDDc. %Eq e %PE se referem ao percentual de respostas favoráveis aos equipamentos e planos de ensino; %Ms, %Dr e %DI se referem ao percentual de mestres, doutores e docentes em regime parcial ou integral, respectivamente.

O exame das correlações para cada combinação de IES mostra os padrões de semelhança entre as organizações acadêmicas e categorias administrativas. A análise de agrupamentos das correlações encontradas, independentemente de sua significância, é mostrada na Figura 2.

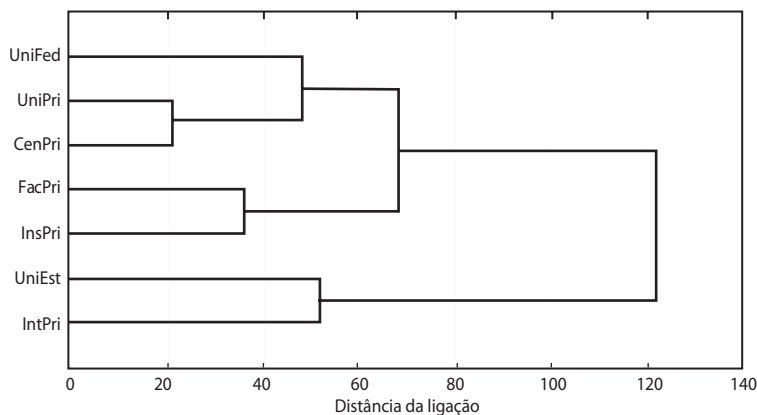


Figura 2 – Agrupamentos de Combinações de IES segundo sua Categoria Administrativa e Organização Acadêmica de acordo com o Valor Percentual das Correlações Encontradas entre os 10 Pares de Indicadores Avaliados

Fonte: Elaboração própria.

As universidades federais e privadas e os centros universitários privados apresentaram o menor número de correlações significativas, limitadas particularmente ao par percentual de doutores e Enade contínuo. As universidades federais apresentaram uma correlação maior (24,7%) do que as privadas (19,6%) ou os centros universitários (21,5%). Esse fato, aliado à semelhança maior de correlações entre as duas últimas combinações de IES, foi o motivo de maior similaridade entre estas. O exame da Tabela 1 permite perceber que tanto as universidades privadas quanto os centros universitários apresentaram similaridades de correlações negativas, diferentemente do padrão apresentado para as universidades federais. As universidades privadas ainda mostraram correlação significativa de 15,8% ($p < 0,10$) para o par percentual de mestres *versus* Enade contínuo. Outro grupo, próximo a esse primeiro, mostrou as faculdades privadas e os institutos superiores privados reunidos, também devido à similaridade das correlações positivas e negativas mútuas. Em contrapartida, as universidades estaduais e as faculdades integradas privadas apresentaram-se como um grupo à parte, com um padrão quase idêntico de altas correlações para os indicadores que relacionaram os percentuais de mestres e de doutores com o Enade contínuo e o IDD contínuo, conforme pode ser visto na Tabela 1. O par percentual de doutores e Enade contínuo mostrou correlação significativa de 38,8% e de 59,5%, respectivamente, para as universidades estaduais e faculdades integradas privadas. Para o par percentual de mestres e Enade contínuo, as correlações foram de 37,7% e 45,3%, respectivamente. Esse padrão foi repetido para o IDD contínuo. A diferença entre essas duas

combinações residiu na ausência de correlação significativa para o indicador percentual de equipamentos *versus* Enade contínuo e IDD contínuo nas faculdades integradas privadas.

Considerações finais

O exame das correlações entre os indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia que prestaram o Enade em 2008, realizado neste estudo, mostrou que as maiores e mais significativas correlações ocorreram entre os percentuais de doutores e os percentuais de mestres e o Enade contínuo e o IDD contínuo. Essas relações mostraram-se mais fortes nas universidades estaduais e nas faculdades integradas privadas, duas combinações de categoria administrativa e organização acadêmica que apresentaram o maior número de correlações significativas entre todos os pares de indicadores analisados. O indicador percentual de doutores foi aquele que apresentou as maiores e mais significativas correlações para todas as combinações avaliadas, à exceção dos institutos e das escolas privadas e, em menor grau, dos centros universitários privados. Esses resultados corroboram a ideia de que a titulação do corpo docente é um requisito que influencia na qualidade do ensino, além de mostrar que o Enade contínuo e o IDD contínuo possibilitaram evidenciar essa relação com a titulação para os cursos de Pedagogia.

Os percentuais de respostas satisfatórias quanto a equipamentos apresentaram fracas correlações para quase todas as combinações, exceto para as universidades estaduais e faculdades privadas; nestas, o indicador foi correlacionado significativamente com o Enade contínuo e o IDD contínuo. É interessante notar que esse indicador apresentou correlações quase nulas (3,9% negativa com o Enade contínuo e 0,8% com o IDD contínuo) para os cursos de Pedagogia vistos como um todo, mas uma correlação moderada (34,9%) com o IDD contínuo para as universidades estaduais. Poderiam ser apontadas diferenças entre a práxis dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais em face das federais ou privadas? Ou trata-se de uma questão interpretativa em relação ao questionamento realizado no questionário socioeconômico: "Aulas práticas: os equipamentos disponíveis são suficientes para todos os alunos?". Tratando-se da área de Pedagogia, é possível existirem interpretações distintas para a disponibilidade de equipamentos? Em termos gerais, os resultados apontam para uma necessidade de revisão desse indicador como insumo ao Conceito Preliminar de Curso (CPC).

Os percentuais de respostas satisfatórias em relação aos planos de ensino apresentaram somente uma correlação de 31,2% significativa a 10% na categoria dos institutos e escolas de ensino superior, ou seja, somente nessa categoria, à medida que o percentual de resposta positiva em relação aos planos de ensino aumentou, também aumentou o desempenho representado pelo Enade contínuo. Ao que parece, para os cursos de Pedagogia, o questionamento "Os planos de ensino contêm todos

os seguintes aspectos: objetivos; procedimentos de ensino e avaliação; conteúdos e bibliografia da disciplina?" não se configura em indicador adequado para ser relacionado com o desempenho discente. Percebe-se que o questionamento não exige do aluno respondente uma avaliação da qualidade do planejamento oferecido, mas sim da completude dos elementos indispensáveis, o que de forma alguma assegura qualidade no ensino-aprendizagem. Há grande diferença entre se apropriar da estrutura de elaboração de um plano de ensino e tornar esse plano um instrumento efetivo de aprendizagem. É provável que uma inadequação quanto à completude da estrutura leve a uma inadequação quanto ao processo de aprendizagem, e pode-se argumentar que nos institutos e nas escolas superiores esse fato ocorra, relacionando-se com o desempenho de seus estudantes. Mas, uma vez apropriada a "formatação" do plano, nada garante sua utilização como instrumento efetivo, e isso pode ter ocorrido nas demais combinações avaliadas. Conclui-se que esse indicador não é apropriado, para os cursos de Pedagogia, como insumo para o Conceito Preliminar de Curso.

O percentual de dedicação parcial/integral foi o indicador que mostrou as menores correlações em toda a análise realizada. Em nenhuma combinação de categoria administrativa e organização acadêmica foi possível obter correlações significativas, embora tenha ocorrido em nível geral uma correlação significativa de 15% com o Enade contínuo. Esse foi o único indicador a mostrar várias correlações negativas, com destaque para as correlações de -20,5% com o Enade contínuo e -19,1% com o IDD contínuo para os institutos e as escolas privadas. A indicação é que, para a área de Pedagogia, a dedicação parcial/integral do docente à instituição não parece influenciar o desempenho. O exame da distribuição da carga horária docente entre graduação e pós-graduação seria obviamente o próximo passo para investigar essa ausência de relação nas universidades, pois nestas é frequente o deslocamento das atividades da graduação para a pós-graduação nos docentes de tempo parcial/integral, independente de sua categoria administrativa. Da forma como é coletado no Censo da Educação Superior, esse indicador não se configurou em insumo relevante para o conceito preliminar dos cursos de Pedagogia.

Resumem-se aqui as principais conclusões deste estudo:

- A titulação do corpo docente (mestres e doutores) foi o indicador que mais se relacionou com o desempenho dos estudantes de Pedagogia, tanto pelo Enade contínuo quanto pelo IDD, mostrando-se significativo para a maior parte das combinações entre organização acadêmica e categoria administrativa.
- O indicador que trata da infraestrutura não se mostrou relevante para a maioria das combinações entre organização acadêmica e categoria administrativa, com exceção das universidades estaduais.
- O indicador que trata dos planos de ensino não se mostrou relevante na relação com o desempenho discente.
- O indicador que trata da dedicação parcial/integral do docente à instituição não pareceu influenciar o desempenho.

- A força das relações entre os indicadores de qualidade e desempenho foi dependente da combinação entre organização acadêmica e categoria administrativa. Devido a isso, a construção do CPC poderia considerar as diferenças existentes entre os tipos distintos de IES.

Entende-se que as relações entre essas variáveis não podem ser examinadas isoladamente. São muitos os fatores, tais como as condições sociais, culturais, econômicas, de infraestrutura e de gestão educacional, que deveriam fazer parte das análises propostas para a construção efetiva de uma prática avaliativa, de forma a alcançar a intenção do Sinaes exposta no início deste estudo, qual seja, a de dispor de um *conjunto amplo e diverso de indicadores de avaliação* para a qualidade institucional, e assim respeitar *a diversidade do sistema* de educação superior do Brasil. A observação das diferenças entre as categorias administrativas e organizações acadêmicas expostas neste estudo dá dimensão ao desafio que é respeitar a diversidade de nosso sistema de educação superior. Apesar disso, as relações encontradas permitem concluir que os indicadores do Enade e IDD têm cumprido sua função. A ressalva é feita quanto a seu uso predominante. Concordamos com Bordas e colaboradores (2008, p. 709) quando dizem:

Assim, para além dos dados quantificáveis, daquilo que pode ser aferido, medido, as políticas de avaliação da educação superior precisam penetrar nos significados produzidos no interior de cada instituição universitária, nas suas finalidades e “vocações” específicas, nos seus programas e planos de ação, na sua cultura, na dinâmica das relações que nela se estabelecem, nas suas contradições e conflitos, em seus consensos possíveis, na multiplicidade de vozes que desejam ser ouvidas, no intrincado tecido que constitui a comunidade acadêmica e científica. Respeitados esses princípios, faz sentido avaliar os desempenhos dos estudantes e das instituições formadoras. Faz sentido, portanto, considerá-la como instrumento de articulação de saberes e de comunidades de aprendizagens, num estímulo à mútua cooperação e às práticas formativas solidárias.

Para tanto, é necessário que as demais modalidades do Sinaes tenham papel tão relevante quanto o Enade no sistema de avaliação, notadamente a Avalies, que por sua natureza autorregulatória tem condições de realizar o descrito por Bordas e colaboradores.

Especificamente em relação ao indicador CPC, algumas possibilidades podem ser exploradas. A revisão das questões existentes no questionário socioeconômico do Enade parece ser a tarefa mais urgente. Uma composição multidimensional de determinadas questões pode ser uma alternativa viável ao uso das duas questões que atualmente servem como insumo ao CPC. Outra possibilidade, complexa, mas que respeitaria a heterogeneidade das organizações acadêmicas, seria a construção de CPCs específicos para cada uma destas. Dessa forma, o percentual de docentes em tempo parcial/integral poderia ser computado diferenciando-se graduação e pós-graduação. Os relatórios elaborados para o Avalies, o segundo pilar em que se baseia o Sinaes, poderiam servir de fonte de pesquisa para novos

indicadores. É fato que a atual orientação do Inep para o relatório, que não propõe em seu núcleo comum uma proposta de indicadores comuns para as IES, impede o uso abrangente dos relatórios de autoavaliação. Por outro lado, seria inegável a melhoria na diversidade de indicadores de avaliação caso aspectos como rendimento acadêmico, formação continuada docente e avaliação institucional pudessem, qualitativa e quantitativamente, ser contemplados para a composição de um conceito de curso mais próximo à realidade complexa de uma instituição educacional.

Sem dúvida, para que essas possibilidades de mudança possam ser efetivadas seguramente, as questões examinadas neste estudo necessitam ser ampliadas para as demais áreas de concentração envolvidas no Enade. Respostas a questões como "Há diferenças nas relações quando examinadas grandes áreas de conhecimento?", "Que áreas apresentam padrões similares de relações?", "As áreas tecnológicas formam um grupo homogêneo e à parte de outros grupos, como as licenciaturas e os bacharelados?" poderão fornecer subsídios para uma tomada de decisão mais confiável e consensual com relação às mudanças necessárias no nosso sistema nacional de avaliação, de forma a garantir, da melhor maneira possível, os princípios nele estabelecidos e enfrentar os desafios a que ele se propôs, que não podem ser vistos como um encargo do órgão avaliador, mas de todas as IES brasileiras.

Referências bibliográficas

BITTENCOURT, H. R.; CASARTELLI, A. O.; RODRIGUES, A. C. M. Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC). *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009.

BORDAS, M. C.; MARQUES DE ALMEIDA, A. M. F. P.; DALBEN, A. I. L. F.; RAMALHO, B. L.; FREITAS, H. L.; CAVALCANTE, L. I. P.; BITTAR, M. O olhar da comissão assessora de avaliação sobre o Enade da área de Pedagogia – 2005. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 681-712, nov. 2008.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jul. 2001. Seção 1 - Eletrônico, p. 2. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota técnica nº 029*, de 15 de outubro de 2012.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/ENADE/notas_tecnicas/2011/nota_tecnica_indicadores_2011_2.pdf>.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Comissão Nacional de Avaliação. *Avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional: documento básico*. Brasília, DF, nov. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa MEC nº 4, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 ago. 2008. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior (SESu). *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. Brasília, DF: SESu, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. *Educação Superior em Debate*, Brasília, DF, v. 1, p. 15-38, 2005.

EMBIRUÇU, M.; FONTES, C.; ALMEIDA, L. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 795-820, out./dez. 2010.

GURGEL, C. R. Análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes após o primeiro ciclo avaliativo das áreas de agrárias, saúde e serviço social do Estado do Piauí. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 85-104, jan./mar. 2010.

PEIXOTO, M. C. L. Avaliação institucional externa no Sinaes: considerações sobre a prática recente. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 11-36, mar. 2011.

RISTOFF, D. I. O Sinaes e seus desafios. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 9, n. 1, p. 179-183, mar. 2004.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas? *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011.

VENDRAMINI, C. M. M. Avaliação multidimensional de desempenho do estudante. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP, v. 10, n. 3, p. 27-40, set. 2005.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000. 192 p.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010.

Leo Lynce Valle de Lacerda, doutorando em Educação (Políticas Públicas) pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), é professor dessa instituição e atua no programa de avaliação e na administração acadêmica da universidade, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

leolynce@univali.br

Cássia Ferri, doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

cassia@univali.br

Recebido em 2 de março de 2014.

Solicitação de correções em 18 de novembro de 2014.

Aprovado em 20 de novembro de 2014.

Relação entre educação básica e educação superior: algumas considerações com base em estudo exploratório do Ideb em Mato Grosso do Sul*

Giselle Cristina Martins Real

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/321812028>

Resumo

Com caráter exploratório, visa explicitar as relações entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e as redes municipais com bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) localizadas no interior do Estado. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa. Como resultados, constatou-se que a realização de programas de formação inicial em serviço produz efeitos na titulação dos professores, além de repercussões indiretas, que contribuem para a formação continuada. Pode-se concluir que, caso haja políticas institucionais focalizadas, amplia-se o potencial de efetividade das ações universitárias nesses espaços.

Palavras-chave: política educacional; avaliação educacional; formação de professores.

* Este trabalho é fruto da pesquisa interinstitucional intitulada *Bons resultados do Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos*, que envolve a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual do Ceará (Uece). O projeto foi aprovado no âmbito do Programa Observatório da Educação, que conta com financiamento do Inep/Capes/MEC.

Abstract

The relationship between basic education and higher education: some considerations based on an exploratory study of Basic Education Development Index (Ideb) in Mato Grosso do Sul

This exploratory study aims to bring up the relationships between the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul and the countryside municipal public schools with good results in the Basic Education Development Index (Ideb). The study is a qualitative-quantitative research. It was found that the implementation of initial training programs in-service takes effect upon teachers' title, as well as indirect effects that contribute to their continuing education. It can be concluded that, in case there are focused institutional policies, the potential of effectiveness of university actions in these places is expanded.

Keywords: educational policies; educational evaluation; teacher education.

Introdução

O contexto brasileiro, desde os anos 2000, apresenta um conjunto de ações e medidas governamentais que permitem inferir a intensificação da busca de qualificação da educação, especialmente da educação básica. Esse processo tem, como um de seus pontos congruentes, a adoção da avaliação como estratégia pública privilegiada.

Partindo do pressuposto de que a avaliação contribui para o processo de qualificação educacional, e tomando os resultados de avaliações em larga escala analisados pela literatura científica (Alves, 2009; Brooke; Soares, 2008; Parandekar; Oliveira; Amorim, 2008), observa-se que existem indicadores que apontam para nexos entre educação superior e educação básica nos bons resultados do desenvolvimento educacional, configurados, sobretudo, na formação de professores, conforme explicita Alves (2008, p. 429):

A variável indicadora do eixo formação docente (professores com ensino superior) apresenta um impacto positivo e significativo no desempenho médio das redes de ensino. O aumento de 10 pontos percentuais na proporção de turmas com professores que cursaram o ensino superior acarreta um acréscimo médio de 0,57 pontos no desempenho médio das redes de ensino. [...] No âmbito da literatura nacional, Albernaz, Ferreira e Franco (2002) reportaram efeito positivo do nível de formação docente sobre a eficácia escolar, em estudo baseado em dados do Saeb 1999. Resultados convergentes foram encontrados por Soares (2004), com dados do Saeb 2001 para a 8ª série do ensino fundamental e por Machado (2005), com dados do Saeb 2003 para a 4ª série do ensino fundamental.

Esses dados explicam a realização do presente estudo, de caráter exploratório, que procurou compreender a relação entre os municípios

sul-mato-grossenses localizados no interior, considerados como detentores de bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e a presença, nesses espaços, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), cuja criação é justificada pela busca por melhoria da qualidade na educação básica no interior do Estado.

A UEMS foi implantada em 1994 com formato *multi-campi*, presente em 15 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, sendo administrada com recursos do governo do Estado. Atende uma população significativa, que representa 58,97%, num Estado que conta com 79 municípios. Os municípios com unidade universitária¹ instalada são: Dourados (sede da universidade), Campo Grande (capital do Estado),² Naviraí, Paranaíba, Amambai, Mundo Novo, Glória de Dourados, Ivinhema, Nova Andradina, Ponta Porã, Coxim, Jardim, Maracaju, Cassilândia e Aquidauana.

Sua missão, no momento de sua implantação, consistia em “gerar e disseminar o conhecimento, voltada para a interiorização e com compromisso em relação aos outros níveis de ensino” (Mello, 2010, p. 6). Portanto, sua implantação explicita seu compromisso com o desenvolvimento da educação básica no interior do Estado.

Os critérios que selecionaram as redes municipais com bons resultados no Ideb em Mato Grosso do Sul consideraram dois grupos, sendo um que incluiu cinco municípios com maior Ideb em 2007 e outro que incluiu cinco municípios com maior variação do Ideb nos anos de 2005 e 2007. A pesquisa focalizou as séries iniciais do ensino fundamental e municípios com mil ou mais matrículas em 2005. Os municípios selecionados por esses critérios em Mato Grosso do Sul foram: Campo Grande, São Gabriel do Oeste, Chapadão do Sul, Naviraí, Paranaíba – com maiores resultados em 2007 –, Bonito, Paranhos, Amambai, Bela Vista e Aparecida do Taboado – com maior variação entre 2005 e 2007 (Sousa; Oliveira; Alavarse, 2011).

Dos municípios em que a UEMS está instalada, quatro constam entre os considerados na amostra como detentores de bons resultados no Ideb, que são: Amambai, Naviraí, Paranaíba e Campo Grande. A rede municipal de Campo Grande, capital do Estado, não é considerada no momento, já que o foco do trabalho está concentrado em municípios localizados no interior.

O diferencial do presente estudo está em explicitar as relações que se estabelecem entre redes municipais do interior do Estado e a universidade, considerando sua tripla função de ensino, pesquisa e extensão. Adotaram-se, como parâmetro procedimental, instrumentos da abordagem quali-quantitativa. Nesse sentido, além de dados estatísticos disponíveis em bases eletrônicas e outros produzidos baseando-se na coleta de dados locais, apoiou-se em resultados obtidos por meio de entrevistas³ aos gestores educacionais das redes municipais e da própria universidade, considerando o período de 2000 a 2007.

A formação inicial de professores

Em 2007, a UEMS ofereceu, em seu vestibular, 1.770 vagas em cursos de licenciatura para uma média anual de 13 mil jovens concluintes do ensino

¹ A UEMS adota o termo unidade universitária para a definição de seus *campi* fora de sede.

² A unidade da UEMS na capital foi criada em período posterior ao da implantação da universidade no interior do Estado, o que implicou alterar a missão institucional a partir de 2012, conforme disposto no atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

³ Todas as entrevistas foram concedidas a pesquisadores e transcritas por auxiliares bolsistas.

médio, considerando os 15 municípios atendidos. Em 1998, em sua primeira turma de formandos, foram licenciados 221 alunos na UEMS e, em 2007, um total de 485, o que representa um quantitativo acima do dobro do total inicial, perfazendo um aumento de 119,45% nas taxas de conclusão. Nesse período de dez anos, o número de concluintes nos cursos de licenciatura da UEMS chegou a 4.268 (Mello, 2010).

Pode-se observar, pelo perfil das vagas ofertadas pela instituição em 2007, que mais da metade, ou seja, 56,5%, é de cursos de licenciatura, o que explicita o seu direcionamento para contribuir na formação de quadros para a educação básica, referenciado na missão institucional. No entanto, constatou-se, também, que algumas unidades universitárias não oferecem cursos de licenciatura, como é o caso de Ponta Porã e Aquidauana.

O processo de interiorização desenvolvido pela UEMS proporcionou formação de professores para as redes de educação básica nos dez municípios considerados com bons resultados no Ideb, mesmo naqueles em que não há unidade universitária instalada. Índícios desse processo podem ser observados nos dados estatísticos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), quando registram que, em 2007, havia 73,38% dos professores com curso superior atuando nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil. Inep, 2008), enquanto em 1997, antes da primeira turma de formandos da UEMS,⁴ esse número era de 53,87% (Brasil. Inep, 1999), o que representa um aumento de 19,58% no nível de titulação dos docentes da educação básica em todo o Estado.

Os dados empíricos coletados *in loco* são mais explícitos na descrição da efetividade do processo de formação de professores para a educação básica no Estado.

Os efeitos das medidas institucionais podem ser observados pela presença de professores formados pela UEMS nas redes de educação básica, conforme apresentado na Tabela 1, que explicita a origem da formação dos professores que estão atuando junto às redes de educação dos municípios considerados.

Por esse dado, é possível observar que mesmo em municípios como Aparecida do Taboado, Paranhos e São Gabriel do Oeste, em que não há unidade da UEMS instalada, registram-se professores formados pela instituição; e nos municípios em que há a presença de unidade da UEMS – Amambai, Naviraí e Paranaíba –, há significativa incorporação de egressos dessa universidade junto à rede de educação básica, minorando os percentuais de egressos de instituições não universitárias privadas, o que explicita efeitos da universidade no desenvolvimento da educação básica no interior do Estado. No conjunto dos demais municípios, o que se observa é a formação majoritária dos professores pelas instituições privadas não universitárias, em que, *a priori*, há a dissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

⁴ A UEMS é implantada em 1994 por força do Decreto nº 7.202, de 10 de maio de 1993, tendo sua primeira turma de licenciados em 1998 (Mello, 2010).

Tabela 1 – Formação Inicial dos Professores que Estão Atuando na Educação Básica, nos Dez Municípios Seleccionados no Estado de Mato Grosso do Sul em 2009

| Municípios com bons resultados do Ideb | Sem licenciatura | Graduados | | | | Total |
|--|------------------|-----------|--------------|--------------|--------------------|-------|
| | | UEMS | IES públicas | IES privadas | IES/outros estados | |
| Amambai | 36 | 104 | 8 | 97 | 37 | 282 |
| Aparecida do Taboado | 0 | 5 | 6 | 10 | 78 | 99 |
| Bela Vista | - | - | - | - | - | * |
| Bonito | - | - | - | - | - | * |
| Campo Grande | 8 | 22 | 195 | 1.612 | 69 | 1.906 |
| Chapadão do Sul | - | - | - | - | - | * |
| Naviraí | 5 | 68 | 17 | 167 | 39 | 296 |
| Paranaíba | 10 | 36 | 10 | 84 | 101 | 241 |
| Paranhos | 32 | 2 | 4 | 54 | 19 | 111 |
| São Gabriel do Oeste | 0 | 8 | 27 | 139 | 56 | 230 |

Fonte: Mello, 2010.

*O município não informou os números, embora tenha relatado a presença de professores formados pela UEMS nas entrevistas.

A literatura da área educacional aponta que a formação se dá com melhor qualidade na universidade, em que há ensino, pesquisa e extensão articulados (Freitas, 2007; Cunha, 2004). Nesse sentido, “na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando, construindo conhecimento” (Severino, 2009, p. 261).

Entre as ações institucionais desenvolvidas pela IES e voltadas para a formação inicial de professores, foi destacada nos depoimentos dos gestores a oferta do curso normal superior, que se constituiu em programa de formação de professores em serviço, por meio da realização de convênios específicos da universidade com as redes de educação básica.

Esse programa foi responsável pela graduação de 1.438 professores egressos da UEMS, o que implica 33,69% do total de licenciados formados pela instituição no período de 1998 a 2007. Destaca-se que parte dos professores que estão atuando junto às redes de educação básica é oriunda desse curso.

O curso normal superior recebeu destaque nos depoimentos dos gestores da educação básica, conforme ilustra a declaração da secretária de Educação do município de Amambai⁵ – que atuou em duas gestões municipais, sendo uma no período de 2000 a 2003 e outra no período de 2008 a 2011 –, que, ao ser questionada sobre as parcerias e os convênios

⁵ Entrevista realizada em 18 de agosto de 2009, quando se autorizou o uso das informações.

que contribuíram para o bom resultado do Ideb de sua rede, menciona a contribuição da UEMS:

[...] A UEMS também foi uma grande parceira, com a UEMS especificamente nós não temos nenhum convênio, tivemos na época do normal superior. Nós não temos programas com a rede estadual, estamos com convênio com o Estado, com a escola Agrícola e com a Guarani que cedemos o prédio, estão terminando o prédio deles, mas vamos continuar em parceria. (Secretária de Educação de Amambai, gestão 2000-2003 e 2008-2011 – grifo nosso).

Em Naviraí também é apontada a parceria com a UEMS na formação de professores, conforme explicita a transcrição a seguir:⁶

Até 2000, nós tínhamos um número ainda de professores com apenas o magistério e hoje nós não temos nenhum. Foi uma parceria com a UEMS. Foram 6 anos formando professores com políticas para a formação e pós-graduação também, e quem faz nas particulares recebe bolsas que o município proporciona. (Coordenadora pedagógica das séries iniciais da Gerência de Educação de Naviraí, gestão 2008-2011 – grifo nosso).

A gerente de educação de Naviraí (gestão de 2000 a 2004) destacou, também, que o curso normal superior da UEMS contribuiu para a formação de quadros técnicos para atuar junto ao órgão gestor municipal, como foi o caso da professora que ocupa o cargo de coordenadora pedagógica das séries iniciais na Gerência de Educação, setor responsável também pela avaliação do ensino fundamental no município.

Assim como foi enfatizado pelos gestores municipais, os gestores universitários também ressaltaram a contribuição do curso normal superior nos bons resultados do Ideb, conforme expõe o trecho da entrevista com a pró-reitora de Ensino a seguir transcrita:⁷

O curso normal superior [...] que só terminou agora em 2010, esse curso nasceu exatamente para atender os professores da educação básica do Estado do Mato Grosso do Sul, todos aqueles que estavam em sala de aula; com o passar do tempo, atendemos aqueles que não eram efetivos, atendemos os professores que estavam nas creches, então a preocupação era sempre estar atendendo à educação básica, porque essa é, e sempre foi, a missão da UEMS. [...]. Nosso intuito era atender toda a rede municipal e estadual. Fizemos convênios com quase todos os municípios, [...]. Abrimos curso de pedagogia em outros locais, como Paranaíba, outras licenciaturas como história e geografia foram abertas na minha gestão também em Glória de Dourados, em Amambai e sempre a prioridade em cursos de licenciatura [...] estávamos abertos às redes municipais e à estadual para estar atendendo esse tipo de solicitação [...]. (Pró-reitora de Ensino, gestão 2001-2005).

O depoimento da pró-reitora de Ensino da UEMS, na gestão 2001-2005, explicita as iniciativas institucionais voltadas para a formação inicial de professores para a educação básica, especialmente efetivada por meio da ampliação de vagas e cursos destinados à licenciatura. A pró-reitora, em seu depoimento, traduz a política institucional da UEMS e as estratégias para essa efetivação, desencadeada por meio da expansão de cursos regulares voltados para a formação de professores e também por meio da oferta de

⁶ Entrevista realizada em 12 de maio de 2009, quando se autorizou o uso das informações.

⁷ Entrevista realizada em 25 de março de 2010, quando se autorizou o uso das informações.

cursos específicos de formação em serviço, como foi o caso do curso normal superior, que teve duração de dez anos.

Especificamente, a ação da universidade, envolvendo as redes estadual e municipais de educação básica no desenvolvimento da formação inicial dos professores, promove impactos no contexto estadual na medida em que viabiliza a formação de 1.438 professores em exercício, distribuídos em diversos municípios do interior do Estado, inclusive naqueles onde não há a presença de cursos de educação superior, privados ou públicos.

De 2000 a 2010, a UEMS ofertou a formação inicial em serviço, por meio do curso normal superior. A primeira oferta da UEMS se deu antes mesmo de iniciativas da União voltadas para essa finalidade.

Entre as medidas federais adotadas, destaca-se a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, formalizada por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Esse decreto, entre outros fatores, visa qualificar docentes em exercício, articulando instituições de educação superior com as redes de educação básica, municipal e estadual, considerando a criação de fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente (Brasil. Decreto..., 2009). Foi com base nessa política que o MEC implantou o sistema eletrônico conhecido como "Plataforma Freire", voltado para a operacionalização da formação em nível de graduação de professores, especialmente em municípios interioranos, por meio de parceria entre universidades, sistemas municipais e estaduais.⁸

Pode-se observar, considerando os depoimentos coletados, que a presença da universidade nas regiões interioranas permite a construção de redes de interação com base no contato direto com as demandas locais, oriundas das instituições de educação básica, o que viabiliza a adoção de medidas e ações específicas e conjuntas na solução dos problemas que se apresentam nesses contextos.

O depoimento⁹ do pró-reitor de Ensino da UEMS (gestão 2005 a 2007) explicita um dos mecanismos institucionais adotados para a integração com o sistema de educação estadual:

[...] apresentar um relatório do vestibular, [...] que acaba sendo um dos meios de avaliação da educação básica, que são os alunos vindos de todos esses níveis de escolaridade e percebemos deficiências desses alunos, passamos a apresentar os relatórios para a secretaria de educação do Estado. Com os resultados do nosso vestibular para que eles pudessem avaliar, considerando que 80% dos nossos alunos que ingressam na universidade vêm de escolas públicas e desses 80%, mais de 90% são alunos do Estado do Mato Grosso do Sul. [...] nossos professores, seja de Pedagogia, de Letras, Biologia, começaram a participar dessas reuniões de discussões políticas para a melhoria da educação básica no nosso Estado; são mecanismos criados pela universidade como forma de auxiliar a secretaria de Estado da educação na melhoria da educação básica. (Pró-reitor de Ensino da UEMS, gestão 2005-2007).

Nesse mesmo sentido, o depoimento da pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da UEMS¹⁰ explicita o envolvimento da universidade com as redes municipais de ensino na formação inicial e continuada de professores:

⁸ Para mais informações sobre a Plataforma Freire, acessar: < <http://freire.mec.gov.br/index/principal/> >. Acesso em: 10 dez. 2013.

⁹ Entrevista realizada em 2 de junho de 2010, quando se autorizou o uso das informações.

¹⁰ Entrevista realizada em 28 de maio de 2010, quando se autorizou o uso das informações.

[...] Entre as diferentes ações da política estabelecida, consideramos que a capacitação de professores e demais profissionais da educação destinada à formação inicial e continuada, constitui-se em um dos fatores principais para o sucesso da educação. Nos municípios de Amambai e Paranaíba, os governos municipais do período em foco estabeleceram a capacitação desses profissionais como prioridade. Para a implementação da mesma, a UEMS foi solicitada e teve participação efetiva tanto na oferta de cursos de formação inicial, Pedagogia em Paranaíba e História em Amambai. (Pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da UEMS no período de 2003 a 2007).

De forma geral, pode-se inferir que a formação inicial de professores desenvolvida pela universidade potencializa a ação institucional, induzindo o envolvimento na formação continuada de professores, conforme explicitam os depoimentos dos gestores da UEMS e das redes de educação básica, como a secretária municipal de Educação de Paranaíba:¹¹

Nós tivemos sim. Nós tivemos uma boa relação, acho que a UEMS tem contribuído muito com a educação do município. Toda vez que procuramos, é que precisamos de alguma coisa, a UEMS sempre teve (sic) pronta e sempre nos atendeu em tudo aquilo que a gente tem pedido. (Secretária de Educação no período de 1997 a 2004).

Pode-se observar que a política de integração da universidade com as redes de educação básica parte essencialmente da criação dos cursos de graduação, conforme traduzem os dados apresentados sobre formação dos professores e os relatos dos gestores educacionais.

Esse dado é interessante quando se observa que no período de análise da atuação da instituição, o qual abarca os anos de 2000 a 2007, deflagra-se no cenário nacional um amplo processo de expansão da educação superior, caracterizado pela privatização do setor e pela diversificação institucional, vindo a propiciar a presença de faculdades, que promovem o ensino superior desvinculado de pesquisa e de extensão, particularmente como único acesso à educação superior em municípios interioranos. Esse movimento é considerado massificação da educação superior, atingindo principalmente a formação de professores, carreira considerada menos atrativa (Freitas, 2007; Cunha, 2004; Catani; Oliveira, 2002; Alves; Pinto, 2011).

A política institucional da UEMS, nesse contexto, constitui-se em um movimento contrário ao processo de expansão das faculdades privadas no estado, que se traduziu na maioria das matrículas da educação superior a partir de 1995 (Real, 2008; Gomes; Moraes, 2009).

A crítica que se pode fazer à política institucional voltada para a integração com a educação básica está na ação focalizada das medidas no ensino de graduação, formuladas e avaliadas empiricamente. Segundo a pró-reitora de Ensino da gestão 2001-2005, o curso normal superior é implantado de acordo com a demanda das redes municipais e estaduais. Para o pró-reitor de Ensino da gestão 2005-2007, a observação e a discussão sobre a qualidade da educação básica são desenvolvidas pelos relatórios dos resultados do vestibular de ingresso à universidade e por reuniões com as redes. Nesse sentido, pode-se inferir que as ações não são respaldadas por resultados de pesquisa nem mesmo por processo de avaliação sistemático,

¹¹ A entrevista foi realizada em 05 de agosto de 2009, quando se autorizou o uso das informações.

o que fragiliza as tomadas de decisões de forma racionalizada e permite influências dos interesses e das políticas locais. Conforme alerta Palumbo (1989, p. 59):

O processo de elaboração de políticas em si é incremental por natureza, não racional, altamente político, frequentemente desunido e desconectado. Isso significa que a maioria das decisões referentes às políticas são feitas através de pequenos incrementos, ao invés de saltos, e a reflexão nem sempre precede uma ação; comumente, um indivíduo ou uma agência governamental age primeiro e depois analisa o que foi feito. Geralmente, um governo seleciona uma alternativa que "satisfaça" ao invés de maximizar a realização das metas das políticas. [...] A satisfação inclui mais do que as metas das políticas; ela considera o apoio político, forças organizacionais e proteção das bases, entre outras coisas. Técnicas para análises de políticas, por outro lado, são baseadas na noção de que, uma vez que a melhor alternativa para o alcance das metas seja identificada, uma organização fará o possível para implementá-la.

Assim, se, por um lado, a presença da universidade nos municípios do interior potencializa a integração com os sistemas de educação básica, propiciando o atendimento às suas demandas, por outro, há a necessidade de se criarem processos avaliativos sistematizados para a política desenvolvida que incluam técnicas de análises e de avaliação de políticas públicas, as quais, embora recentes, são divulgadas no Brasil (ver: Ball; Mainardes, 2011; Figueiredo; Figueiredo, 1986; Palumbo, 1989).

A formação continuada, as ações de extensão e pesquisa

Em relação à formação continuada, desenvolvida sob a forma de projetos de extensão, não foi possível precisar seus efeitos diretos nos bons resultados do Ideb com base nos dados coletados que consideraram a periodicidade das ações, a quantidade de projetos e de atividades e o número de professores da educação básica envolvidos ao longo do período analisado. No entanto, pode-se inferir que, de forma indireta, promovem processos de integração entre universidade e instituições de educação básica, conforme aponta o depoimento da pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários:

É importante frisar que as ações de formação continuada não se limitaram a um pequeno espaço de tempo e sim elas consistiram em ações contínuas e abrangentes a um grupo expressivo de profissionais e, ainda, por tratar-se de programas, constituem-se em várias ações integradas e complementares, envolvendo os próprios alunos da educação básica, como é o caso de aulas de reforço e projetos culturais, entre outras ações. No município de Naviraí, a interferência da UEMS na capacitação de professores foi mais efetiva na área de Química, oferecendo também projetos aos alunos da educação básica de grande relevância. (Pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da UEMS no período de 2003 a 2007).

Os projetos de extensão desenvolvidos no período constam na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Projetos de Extensão das Unidades Universitárias da UEMS Localizadas nos Municípios de Amambai, Naviraí e Paranaíba, na Área de Educação – 2001 a 2007⁽¹⁾

| Unidades universitárias | Número de projetos | Público indireto envolvido | Professores da educação básica envolvidos |
|-------------------------|--------------------|----------------------------|---|
| Amambai | 10 | 1.060 | 473 |
| Naviraí | 7 | 559 | 510 |
| Paranaíba | 23 | 2.407 | 550 |

Fonte: elaboração própria com base em Mello (2010).

Nota (1): a UEMS não tem dados catalogados dos projetos realizados no período anterior a 2001.

Essas ações de formação continuada possibilitam fortalecer as bases de interação. A coordenadora de ensino fundamental da gerência de educação de Naviraí explicita que a parceria com a UEMS possibilitou o uso do laboratório de ciências da universidade para aulas experimentais junto aos alunos das classes de aceleração:

[...] Laboratórios de ciências não temos. *Em parceria com a UEMS, em especial, os alunos de aceleração usam esse laboratório*, mas não é o ideal. [...] Temos muitos equipamentos, mas o espaço físico não temos. Para não termos salas super lotadas nós acabamos usando esse espaço para as salas. (Coordenadora pedagógica das séries iniciais da Gerência de Educação de Naviraí, gestão 2008-2011 – grifo nosso).

Constata-se, pelos dados apresentados na Tabela 2, que o município em que há a maior concentração de projetos de extensão, Paranaíba, é onde a universidade implantou o curso de mestrado em educação, autorizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),¹² em 2012. Segundo consta na página da UEMS na internet, o mestrado tem “interesse voltado para a produção e socialização de conhecimentos no campo educacional referenciados na crítica aos processos de exclusão social, com atenção ao trabalho com a linguagem, a diversidade e a *formação docente*” (UEMS, 2012b, grifo nosso). Nesse sentido, pode-se observar o direcionamento desse curso para a formação docente, também visualizada nas duas linhas de pesquisa desenvolvidas: Linguagem, Literatura, Educação; e Sociedade e Teorias e Práticas Educacionais.

Pode-se inferir que, mais do que a pesquisa, a extensão viabiliza as condições de interação entre educação básica e universidade, especialmente considerando que é por meio da quantidade de projetos de extensão voltados para a formação continuada de professores que se efetiva a relação entre professores da educação básica e professores universitários, o que, por sua vez, influencia a construção do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Paranaíba.

Os projetos de pesquisa desenvolvidos no período de 2000 a 2007 estão condensados no Quadro 1.

¹² Homologado pelo CNE por meio da Portaria MEC nº 978, de 26 de julho de 2012.

Quadro 1 – Projetos de Pesquisa das Unidades Universitárias da UEMS Localizadas nos Municípios de Amambai, Naviraí e Paranaíba, na Área de Educação – 2000 a 2007

| Unidades universitárias | Títulos dos projetos |
|-------------------------|---|
| Amambai | <ol style="list-style-type: none"> 1. O aspecto formativo no uso do recurso audiovisual aplicado ao ensino e o papel desempenhado pelo professor no processo de formação de conhecimento. 2. A posse da terra e a fixação do homem no campo e sua relação com as origens dos assentados. 3. Plano regional de desenvolvimento sustentável da região central/Campo Grande: aplicação da técnica Delfos. 4. A gênese do assentado e sua relação com o desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária. 5. História Medieval – uma proposta de análise pelo viés literário. 6. Uma análise da morte através do romance cavalaria: <i>arts muriendi</i> na literatura medieval. |
| Naviraí | <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorização do serviço de coleta de lixo: o caso de Naviraí (MS). 2. Tecnologias computacionais: o uso de informática na escola pública e a qualidade do ensino-aprendizagem. 3. Análise socioambiental em área urbana: o caso da ocupação das margens do Córrego do Touro em Naviraí (MS). 4. Análise de softwares educacionais. 5. Estudo químico da folha e da casca do caule de <i>guarea kunthiana a. juss.</i> 6. As comunidades de peixes e a qualidade da água em trechos do rio Corumbataí (SP). 7. Estudo fitoquímico de plantas medicinais e aromáticas do cerrado e pantanal de Mato Grosso do Sul. 8. Matemática e biologia: um relacionamento científico que pode contribuir para eficiência no processo ensino-aprendizagem. |
| Paranaíba | <ol style="list-style-type: none"> 1. TV Escola – uma estratégia para a melhoria da qualidade na educação. 2. Educação do campo: uma análise da prática avaliativa docente no projeto “porteiras do saber”. 3. Educação para o campo: uma investigação na rede pública de Mato Grosso do Sul. 4. A representatividade dos gêneros textuais nas práticas comunicativas. 5. Histórias de vidas: construção da identidade dos parceiros do assentamento Serra. |

Fonte: Elaboração própria com base em Mello (2010).

O número de projetos de pesquisa pode ser considerado limitado, em termos quantitativos, e evidenciado, ainda, na assimetria das temáticas. A maioria dos projetos não focaliza a formação docente ou nem mesmo adota a escola como campo empírico dos estudos, como é o caso da pesquisa “As comunidades de peixes e a qualidade da água em trechos do

rio Corumbataí-SP". Se considerarmos os temas dos projetos de pesquisa com foco na área educacional, a unidade de Paranaíba teria o maior número de projetos voltados para essa temática, embora quantitativamente apresente número menor. Essa evidência consolida as condições favoráveis engendradas pelos projetos de extensão desenvolvidos na unidade para a criação do mestrado em educação.

O mestrado em educação, por sua vez, deve consolidar as ações institucionais na formação de professores, especialmente como formação continuada, uma vez que explicita esse interesse no processo de sua criação e na definição das linhas de pesquisa a serem desenvolvidas.

A UEMS não estabelece política diretiva para o desenvolvimento da pesquisa na área educacional, conforme se pode extrair da Resolução Cepe/UEMS nº 553, de 22 de setembro de 2005, que regulamenta o programa de pesquisa da UEMS. No entanto, a partir da implantação da pós-graduação *stricto sensu*, esse direcionamento pode vir a ocorrer de forma indireta, na unidade universitária em que está implantado.

De forma geral, a definição dos temas de pesquisa é decisão do corpo docente, o que justifica a concentração dos temas de pesquisa nas áreas científicas e em seus campos disciplinares que fazem interface com as licenciaturas, particularmente aquelas que são ofertadas nessas unidades, como Biologia, Química e Letras.

Essa característica presente na opção dos professores para o desenvolvimento de projetos de pesquisa é constatado por Gatti (2010) em pesquisa que aponta que o foco nas áreas específicas do conhecimento pelos docentes da educação superior materializa-se nos currículos dos cursos de licenciatura, o que se constitui como um dos desafios a serem enfrentados pelas políticas educacionais na formação de professores.

Portanto, se a universidade pretende efetivar sua missão voltada para a melhoria da qualidade da educação básica, há a necessidade de estabelecer políticas indutoras para a pesquisa e a extensão focalizando a formação de professores, de forma a potencializar as condições de sua interferência no desenvolvimento educacional para além dos bons resultados obtidos em Paranaíba, Naviraí e Amambai para o total de suas 15 unidades universitárias.

Considerações finais

Foi possível observar que a universidade interiorizada, particularmente a UEMS, foco deste trabalho, condensa em si condições para interagir de forma mais efetiva com as instituições e redes de educação básica, pois o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, para além da formação inicial de professores, explicita potencial de articulação entre educação superior e educação básica.

Nesse sentido, constatou-se que a realização de programas de formação inicial em serviço, sob a forma de convênios entre as redes municipais e a universidade, além de produzir efeitos na titulação dos professores das

redes e na formação de seus gestores, trouxe repercussões indiretas, possibilitando maior articulação interinstitucional, que contribuiu na participação em atividades de formação continuada, inclusive viabilizando as bases para a criação de curso de pós-graduação *stricto sensu* com foco na formação de professores, implantado no interior do Estado.

As ações desenvolvidas por meio de projetos de extensão e de pesquisa demonstraram contribuir para a construção de um lócus de articulação e de diálogo entre a universidade, os órgãos de administração e as instituições de educação básica, estabelecendo condições para o desenvolvimento de relações efetivas e longitudinais.

No entanto, constatou-se a ausência de políticas institucionais específicas nessa direção, em que as ações desenvolvidas estão sob a responsabilidade e o arbítrio direto e exclusivo dos professores universitários, que desenvolvem projetos de pesquisa e de extensão de forma a reproduzir o foco nas áreas específicas do conhecimento em detrimento das áreas pedagógicas propriamente ditas. Apontou-se, também, a necessidade de se estabelecerem técnicas de análises e de avaliação das políticas institucionais, para que sejam fortalecidas as bases racionais para as tomadas de decisões, especialmente considerando a interface política presente na interação junto aos sistemas educacionais municipais.

Observou-se que a UEMS não promove políticas institucionais indutoras de ações docentes com esse fim, embora conste nas normas institucionais que sua missão incide em melhoria da qualidade da educação básica no Estado de Mato Grosso do Sul.

Ainda considerando o caráter exploratório do presente estudo, pode-se inferir que a contribuição direta da UEMS está na formação inicial de professores e de gestores para a educação básica, uma vez que a política institucional parece estar direcionada para esse fim, embora haja potencial de intensificação das ações de pesquisa, extensão e de pós-graduação *stricto sensu*.

Esses dados, embora tenham como referência lócus empírico particular, trazem elementos que problematizam análises presentes na literatura da área educacional que explicam o movimento de expansão da educação superior para o interior do País, após o governo militar, caracterizado como "paroquialização" (Oliven, 1990; Cunha, 2004) – o que, *a priori*, inviabilizaria o uso dessa expressão para o atual contexto.

Em síntese, o presente estudo exploratório explicita a necessidade de realização de novos estudos longitudinais de monitoramento da relação entre universidade e sistemas de educação básica localizados em municípios interioranos, não só no Estado de Mato Grosso do Sul, mas também em todo o contexto brasileiro. Esses estudos se fazem necessários, especialmente no tempo presente, quando novas políticas educacionais voltadas para a expansão da educação superior pública são formuladas, inclusive com foco na sua interiorização.

Referências bibliográficas

ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, 2008.

ALVES, F. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Análise das características do trabalho e da remuneração docente no Brasil a partir das bases de dados demográficas e educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-735%20int.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n° 244*. Assunto: Reconhecimento dos programas de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado), recomendados pelo Conselho Técnico e Científico – CTC da CAPES, na reunião realizada em 28 de fevereiro e 1º de março de 2011 (124ª Reunião). Parecer aprovado em 5 mar. 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Mestrados/doutorados reconhecidos*. Brasília, DF: CAPES, 2012. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=detalhamentoIes&codigoPrograma=51004011004P9>>. Acesso em: 13 out. 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 13 set. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior: 2007*. Brasília, DF: Inep, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 04 maio 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo do professor 1997: perfil dos docentes de educação básica*. Brasília, DF: Inep, 1999. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>>. Acesso em: 4 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 978, de 26 de julho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jul. 2012. Seção 1, p. 9.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3. set./dez. 1986.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GOMES, A. M.; MORAES, K. M. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5848--int.pdf>>.

MELLO, V. A. de. *A expansão da educação superior pela estratégia da interiorização: nexos com os bons resultados do Ideb em Mato Grosso do Sul*. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

OLIVEN, A. C. *A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: POLÍTICA de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/ITHJP, 1989. p. 35-61.

PARANDEKAR, S. D.; OLIVEIRA, I. de A. R. de; AMORIM, E. P. (Org.). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*. Brasília, DF: Inep, 2008.

REAL, Giselle Cristina Martins. *Impactos da avaliação na educação superior*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2008.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2009.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de; ALAVARSE, O. M. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o Ideb como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: FREITAS, D. N. T. de; REAL, G. C. M. (Org.). *Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais*. Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 13-23.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). *Resolução CEPE/UEMS nº 553*, de 22 de setembro de 2005. Homologa a Deliberação nº 004, de 8 de setembro de 2005, da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que aprova o Regulamento do Programa de Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e revoga a Resolução CEPE/UEMS nº 363, de 25 de março de 2003, com alterações. Dourados: UEMS, 2005. Disponível em: <<http://www.uems.br/propp/conteudopesquisa/normatizacao.htm>>. Acesso em: 25 out. 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). *Mestrado em educação*. Dourados: UEMS, 2012b. Disponível em: <<http://www.uems.br/pgedu/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). *Missão*. Dourados: UEMS, 2012a. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/missao.php>>. Acesso em: 29 set. 2012.

Giselle Cristina Martins Real, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.
gcreal@terra.com.br

Recebido em 13 de janeiro de 2014.

Aprovado em 30 de julho de 2014.

A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade

Anoel Fernandes

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/323712627>

Resumo

Estudo de caráter bibliográfico sobre o surgimento dos conceitos de “ciclos” e “progressão continuada” e a forma como foram inseridos na rede pública estadual paulista. Apesar de criados com finalidades e contextos distintos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), ao reorganizar a rede pública estadual paulista em 1998, realizou a junção dos ciclos com a progressão continuada. Tendo como referencial de análise a teoria crítica da sociedade, constata que os fechamentos dos universos político e da locução realizados pela linguagem oficial, ao sancionarem os conceitos de ciclos e progressão continuada como pertencentes à mesma forma de organização do ensino, podem remeter os professores ao pensamento unidimensional, e, por conseguinte, à concepção dos ciclos e da progressão continuada como sinônimos, tal como propõe a SEE.

Palavras-chave: ciclos; progressão continuada; linguagem oficial, Estado de São Paulo.

Abstract

The organization of education in São Paulo state public schools: analysis from the critical theory of society

The present study – of bibliographical character – aimed to identify the emergence of the concepts of “cycles” and “continued progression”, as well as how such concepts were inserted in São Paulo’s public schools. It was found that the cycles and the continued progression emerged with different purposes and in distinct contexts. In order to reorganize the educational system in public schools, the Secretary of Education of the State of São Paulo (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE) implemented the joint of cycles and continued progression in 1998. Theoretically grounded on the critical theory of society, it can be seen that when the closings of the universes of discourse and politics performed by the official language attest the concepts of cycles and continued progression, as belonging to the same form of organization of teaching, they can lead teachers to the one-dimensional thinking, and, consequently, teachers may conceive cycles and continued progression as synonyms, just like SEE.

Keywords: cycles; continued progression; official language, São Paulo State.

Introdução

As discussões sobre a forma de organizar o ensino perpassaram o século 20 e adentraram o século 21. Tal temática foi foco da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) –, na qual a educação básica foi organizada em três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De antemão, ressalta-se que a LDB não será tomada aqui como ponto de partida, mas será discutida com o intuito de apontar as possibilidades de organização da educação básica após sua promulgação. Em seu artigo 23, a LDB incentiva a flexibilidade da organização da educação básica da seguinte maneira:

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. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996, art. 23).

Diante dessas novas possibilidades de organização sustentadas pela LDB, que, por sua vez, “estimularam” o rompimento com o modelo seriado, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE), no ano de 1997, aprovou a Indicação nº 8/97 e a Deliberação nº 9/97, nas quais se

legislou a reorganização do ensino fundamental na rede pública estadual paulista da seguinte maneira:

Artigo 1º – Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º – O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

§ 2º – No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

§ 3º – O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. (São Paulo. CEE. Deliberação nº 9, 1997).

Baseada na referida Deliberação, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), por meio da Resolução nº 4, de 15 de janeiro de 1998, em seu artigo 1º, resolveu organizar a escola em dois ciclos de quatro anos cada, sendo assim disposto:

As escolas da rede estadual organizarão o ensino fundamental em regime de progressão continuada por meio de dois ciclos:

I – Ciclo I, correspondente ao ensino de 1ª a 4ª séries;

II – Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª a 8ª séries.

Um fator que no presente artigo se discute é a associação que foi estabelecida no Estado de São Paulo entre a organização do ensino por ciclos¹ e a progressão continuada, pois a SEE, no momento da implantação, acabou realizando a junção destas e consolidando os ciclos e a progressão continuada como pertencentes à mesma forma de organização do ensino. No entanto, ao buscar na literatura os significados e as origens dos ciclos e da progressão continuada, verificou-se que esses conceitos são distintos e não complementares, seja pelas diferentes finalidades, seja pela natureza de origem.

Com o intuito de entender o percurso histórico dos conceitos, será apresentada uma síntese das origens, dos significados e das finalidades tanto da organização do ensino em ciclos quanto da progressão continuada,² pois, conforme Hamilton (1992), no discurso pedagógico há palavras que se tornam “lugares-comuns” e, como tal, precisam ser trazidas para a análise, pois, caso contrário, correm o risco de que suas origens, sua evolução e seu caráter histórico fiquem ocultos. No caso dos ciclos e da progressão continuada, esses conceitos têm se tornado lugares-comuns e, ao mesmo tempo, pontos conceituais de referências (Hamilton, 1992), cujas raízes e finalidades precisam ser investigadas para não se incorrer no risco de torná-los expressões reconhecidas como sinônimos, uma vez que a junção desses conceitos foi realizada pela linguagem oficial da SEE.

¹ Na literatura aparecem os termos “ciclos de aprendizagem”, “ciclos de formação humana”, “escola ciclada” e “ciclos de desenvolvimento”. Uma descrição mais aprofundada da presente discussão pode ser encontrada em Mainardes (2007).

² Vale ser ressaltado que, embora as considerações em torno da promoção automática não sejam o foco do presente texto, algumas ponderações sobre tal temática serão brevemente desenvolvidas mais adiante.

É justamente a discussão sobre a sedimentação das prescrições via linguagem oficial que justifica a opção pelo referencial teórico utilizado, a saber: a teoria crítica da sociedade, mais precisamente as noções de “fechamento dos universos político e da locução” e “pensamento unidimensional”, apresentadas por Herbert Marcuse no livro *A ideologia da sociedade industrial* (1967), segundo o qual, devidos aos fechamentos impostos pelo sistema, há a necessidade de compreensão dos reais significados dos conceitos, que acabam “perdendo” sua história, suas relações e seus significados, porque “(...) o conceito nega a identificação da coisa com a sua função; distingue aquilo que a coisa é das funções contingentes dessa coisa na realidade estabelecida” (Marcuse, 1967, p. 101).

Surge assim um padrão de *pensamento e comportamentos unidimensionais* no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. (Marcuse, 1967, p. 32).

Diante da “unidimensionalidade” de comportamentos por meio da linguagem, torna-se pertinente refletir sobre os conceitos que adentram o campo educacional, ou seja, como se consubstancia a reflexão marcuseana sobre os conceitos norteadores da educação, uma vez que as ponderações desse autor assinalam a perda de discussão dos conceitos e seus significados, quando sancionados pelos intelectuais:

O significado é fixado, falsificado e cumulado. Uma vez transformado em vocábulo oficial, constantemente repetido no uso geral, “sancionado” pelos intelectuais, terá perdido todo valor cognitivo e serve meramente ao reconhecimento de um fato indiscutível. (Marcuse, 1967, p. 100-101).

Mediante essa “sanção” dos intelectuais – que no caso da presente discussão são os elaboradores da reorganização do ensino na rede estadual paulista –, pode-se postular que o potencial de reflexão se esvai, limitando-se à referência de um fato, que passa então a não ser questionado.

O pensamento marcuseano auxilia na discussão sobre a forma como os órgãos oficiais realizam a junção e padronização de conceitos. Alerta o autor que estes se apoderam da linguagem política, que se torna

[...] um hábito de pensar fora da linguagem científica e tecnológica, tal raciocínio molda a expressão de um behaviorismo social e político. Nesse universo behaviorista, as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. Aquele não tem qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no uso anunciado e padronizado, esperando-se que a palavra não tenha qualquer outra reação que não o comportamento anunciado e padronizado. A palavra se torna um clichê e, como tal, governa a palavra ou a escrita; assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado. (Marcuse, 1967, p. 94-95).

Por meio da perda de significado do conceito, coisas distintas são juntadas com o intuito de “padronizar” os pensamentos dos sujeitos, valendo-se da palavra. Isso remete ao que o autor denominou de pensamento unidimensional, que

[...] é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autoavaliadoras que, incessantemente e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas. (Marcuse, 1967, p. 34).

Tendo como referência os fechamentos realizados pelos elaboradores das políticas educacionais, aponta-se a necessidade de refletir sobre os reais significados históricos dos conceitos, uma vez que, conforme Marcuse (1967), conceitos com surgimento e funções distintas acabam sendo introjetados como sinônimos no modo de pensar dos sujeitos.

Dessa forma, serão expostos a seguir: o surgimento e significado dos ciclos; uma breve explanação sobre o discurso em torno da promoção automática na educação paulista; a implantação da progressão continuada; o momento da junção do conceito de ciclos com o de progressão continuada; e a forma utilizada pelos gestores da política educacional da rede pública estadual paulista para realizar tal junção.

O percurso dos ciclos

Ao buscar na literatura o surgimento da organização do ensino por ciclos, alguns autores como Azanha (1987) e Almeida e Mahoney (2003) afirmam que essa proposta tem sua origem com Henry Wallon, na França, como apresentado no plano Langevin-Wallon, de 1947. Destaca Machado (1989, p. 186) que “o projeto de certa forma refletia uma proposta de compromisso entre partidos políticos e forças ideológicas que estiveram presentes na luta pela libertação da França”.

Após três anos de pesquisa, em 1947 foi apresentado o plano Langevin-Wallon, que tinha como objetivo a reconstrução democrática da França após a Segunda Grande Guerra Mundial por meio de uma ruptura com a escolaridade clássica de transmissão enciclopédica de conhecimentos. Ele propunha uma abertura à formação do homem integrado à humanidade, mediante uma educação nacional que teria como objetivo servir tanto aos interesses da comunidade como cada um dos seus membros (Merani, 1977b).

Ao prever a organização do ensino em três ciclos, o plano Langevin-Wallon é tido como precursor desse modelo. A gênese da organização por ciclos estava atrelada à meta principal de uma “escola única” à qual todas as crianças teriam acesso (Merani, 1977b).

O plano Langevin-Wallon propõe que, desde as imensas aglomerações até as menores povoações, a escola deve ser um centro de difusão de cultura. Para tanto, os autores dividem a escola em três ciclos. O primeiro ciclo – dos 3 aos 11 anos, sendo a obrigatoriedade escolar fixada aos 6 anos – tem como objetivo fazer a criança compreender o estudo físico e humano, permitindo-lhe situar-se no espaço e no tempo. O segundo ciclo – dos 11 aos 15 anos – é um período de orientação, que tem como objetivo possibilitar uma observação metódica das crianças para descobrir suas aptidões e permitir sua orientação. O terceiro ciclo – dos 15 aos 18 anos – é

o período de determinação, quando será consagrada a formação do cidadão e do trabalhador (Merani, 1977b).

A justificativa da organização por ciclos do plano Langevin-Wallon de 1947 traz um fator relevante sobre a intencionalidade da proposta, uma vez que, no plano, a égide da organização da escola em ciclos estava pautada na busca de uma escola única e democrática para todos. Tal escola democrática estava associada aos princípios norteadores da proposta, que contemplava a democratização do ensino, na qual a diversidade das funções não seria regulada pela classe social, mas, por exemplo, pela capacidade de desempenhar funções que “serve o interesse coletivo ao mesmo tempo em que o bem-estar individual” (Merani, 1977b, p. 178).

Vale destacar alguns fatores relevantes presentes no plano Langevin-Wallon de 1947, tais como:

- a) o número efetivo de alunos por sala, que em nenhum caso poderia ser superior a vinte e cinco, pois o professor deveria utilmente ocupar-se de cada aluno, o que não seria possível com um número maior;
- b) a gratuidade do estudo, não apenas limitada às despesas com estudos, mas na oferta de um pré-salário para o adolescente que cursaria o terceiro ciclo do primeiro grau, uma vez que nessa fase o adolescente pertencente às famílias operárias iniciava-se no trabalho para ajudar no orçamento familiar, de modo que, sem essa ajuda, muitos poderiam não continuar os estudos em virtude da necessidade do dinheiro;
- c) a dignidade e o aumento do número de professores em todos os graus;
- d) a construção de novos prédios escolares.

No âmbito econômico, os elaboradores do plano expuseram com veemência as preocupações com o financiamento das medidas sociais, pois somente com a concretização delas seria possível a real efetivação do plano, que o futuro da economia e da cultura trataria de preparar e defender.

Conforme exposto, as preocupações do plano Langevin-Wallon de 1947 transitavam desde o número de alunos por sala até questões econômicas para a sustentação do plano. Previa-se também uma educação que contemplasse a todos, independentemente de etnia, religião ou posição social, conforme aptidões de cada um, oferecendo ao aluno condições para desenvolver-se intelectual e moralmente. O plano apontava que o ensino deveria “oferecer a todos possibilidades iguais de desenvolvimento, abrir para todos o acesso à cultura, democratizar-se” (Merani, 1977b, p. 178).

A educação organizada por ciclos foi justificada no plano com base em alguns princípios gerais:

- 1) justiça: todas as crianças, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito ao desenvolvimento de sua personalidade;

- 2) todas as formas de trabalhos sociais têm igual valor, dessa forma, o trabalho manual e a inteligência prática não devem ser menos-prezados em relação a outras capacidades;
- 3) a orientação da ação educativa deve estar de acordo com os fins de formação e harmonização humanas do indivíduo em questão;
- 4) não há especialização profissional sem cultura geral.

Conforme Wallon (1975), "a especialização não pode ser obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos (...), uma sólida cultura libera o homem dos limites (estreitos) da técnica", pois quanto mais especializada, mais cedo se torna obsoleta. Só com base na cultura geral o indivíduo poderá superar esse movimento.

Entre os diversos temas relevantes aqui apresentados sobre o plano Langevin-Wallon, um fator de cunho ideológico e político vale ser enfatizado: ao organizar a escola por ciclos, tinha claramente explicitado como intuito central a busca por uma melhor formação dos alunos por meio de uma escola única, com vistas à democratização do ensino. Dessa forma, a proposta de seus autores justificava-se pelo fato de que a educação deve ser adaptada ao homem e não aos interesses de cunho econômico, como ocorre na educação brasileira atualmente.

Embora a afirmação referente aos interesses que a educação brasileira vem atendendo pareça ser muito direta, para sustentá-la serão analisados a seguir os significados e as "finalidades" a que "vieram responder" os primeiros postulados sobre o rompimento com o modelo seriado na rede pública estadual paulista, em suma, as discussões e justificativas que sedimentaram a implantação da progressão continuada a partir de 1998. No entanto, antes de adentrar especificamente nos postulados referentes à progressão continuada, discorre-se brevemente sobre a promoção automática que, do ponto de vista histórico, está no cerne dos debates que desencadearam a progressão continuada.

A promoção automática no Estado de São Paulo: um breve retrospecto

Viégas e Souza (2012) apontam que os discursos em torno da promoção automática tiveram início no Brasil por meio da carta aberta de Sampaio Dória para Oscar Thompson, publicada em 1918.

Diante de um cenário educacional problemático entre as décadas de 1920 e 1950, no Brasil, a promoção automática foi apresentada como uma alternativa viável para conter as altas taxas de repetência, regularizar o fluxo e evitar o desperdício de recursos. Contudo, essas ideias não ganharam força e acabaram não prevalecendo. Tal discussão só foi retomada a partir da década de 1950, mediada pelos estudos e artigos publicados por Almeida Junior (1957) e Dante Moreira Leite (1959).

Viégas e Souza (2012) apontam que uma experiência pioneira na abolição da reprovação na rede estadual paulista foi elaborada no final da

década de 1950 e implantada no início de 1960, no Grupo Experimental da Lapa, escola que funcionava como unidade oficial de pesquisas da Secretaria da Educação.

Outra experiência realizada pela SEE foi a chamada reforma do ensino primário (Ato nº 306, de 19 de novembro de 1968), que compreendia como sua principal alteração a modificação do sistema seriado do ensino, eliminando a reprovação do aluno entre a 1ª e a 2ª séries (nível I) e entre a 3ª e a 4ª séries (nível II). A promoção de um nível para outro seria feita mediante o alcance dos mínimos fixados nos programas de ensino. Segundo Arelaro (1988), apesar de o Ato 306/68 nunca ter sido expressamente revogado, em 1972 a organização em níveis deixou de existir. Conforme a autora, isso ocorreu porque o grupo favorável à medida “caí” no início de maio de 1970, sob a suspeita de subversão. Dessa forma, conforme atesta Mainardes (1998), a discussão sobre a proposta de promoção automática vai ressurgir no Estado de São Paulo somente na década de 1980.

No início da década de 1980, em meio a um conturbado momento político, iniciaram-se no Estado de São Paulo as discussões sobre uma reformulação do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal movimento desencadeou no ano de 1984 a criação e implantação do ciclo básico. Na proposta inicial do ciclo básico, buscou-se romper com o modelo de seriação presente nas duas séries iniciais do primeiro grau. A razão dessa junção foi o fato de que o índice de reprovação na primeira série chegava, em algumas escolas, a cerca de 60% (Azanha, 1987).

Após esse breve retrospecto das assertivas em torno do rompimento do modelo seriado na rede pública estadual paulista, destaca-se a reformulação ocorrida no ano de 1998.

A progressão continuada na rede pública de ensino estadual paulista

Dias-da-Silva e Lourencetti (2002, p. 23) enfatizam que a implantação da organização do ensino em ciclos com progressão continuada foi “certamente o período de maior efervescência nas escolas públicas paulistas nos últimos anos”, ou seja, a reforma que mais impactou a vida escolar.

Fator de fortes discussões políticas e acadêmicas,³ a progressão continuada evidencia algumas razões veiculadas oficialmente, mais precisamente, entre outras, a redução dos índices de repetência e evasão. Isso ficou patente quando, no ano de 1997, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Indicação nº 8/97 e a Deliberação nº 9/97, que implantaram o regime de progressão continuada na rede pública estadual paulista a partir do ano de 1998, pelo qual as reprovações dos alunos deveriam ocorrer primordialmente nos anos finais dos ciclos – 4ª e 8ª séries.

Alguns estudiosos da progressão continuada têm feito diversas críticas em relação ao que ela veio atender no Estado de São Paulo. Estudioso dessa temática, Freitas (2003, p. 9), ao posicionar-se sobre a progressão continuada e suas finalidades, afirma que ela “tem como perspectiva

³ Embora esse não seja o foco desta pesquisa, um fator a ser ressaltado é que, na disputa eleitoral para o governo do Estado de São Paulo de 2010, os dois principais concorrentes se manifestaram sobre a questão da progressão continuada, dos quais um a defendia enquanto o outro tinha como uma de suas metas extingui-la.

central a correção de fluxo”. Dias (2004, p. 63), ao posicionar-se sobre sua proveniência, destaca que

a progressão continuada, camuflada de organização escolar em ciclos, implica a priorização não do aprendizado, mas, com a promoção automática, a diminuição das taxas de repetência e evasão, não o aumento dos investimentos, mas a racionalização destes.

Os estudos de Freshe (2001), Dias (2004) e Vasconcelos (2007), embora com diferentes referenciais teóricos e de análise, identificaram duas vertentes/consequências da progressão continuada. A primeira diz respeito à diminuição dos gastos pela otimização de recursos por meio da regularização do fluxo de alunos da rede (idade/série), pois a evasão e a repetência eram consideradas pela SEE/SP “perniciosos ralos por onde se desperdiçam os preciosos e poucos recursos financeiros da educação” (Bitar, 1998, p. 13). A segunda está vinculada ao surgimento de um novo tipo de exclusão dos alunos no interior da escola, uma vez que, em razão de estes não terem aprendizagem adequada – contrariamente ao discurso oficial –, esse modelo vem contribuindo para a exclusão social dos estudantes em detrimento da efetiva progressão da aprendizagem, pois, quando se faz com que os alunos prossigam os estudos sem dar-lhes as mínimas condições de aprenderem os conteúdos escolares, pode-se entender que se está negligenciando a responsabilidade de oferecer educação “de qualidade”, tão aclamada pelos órgãos gestores. Mediante as constatações dos estudos acima mencionados, pode-se postular que a racionalização de recursos econômicos parece ter sido o ponto de partida dos órgãos gestores, que, por trás de discursos democráticos, acabaram de certa forma camuflando os interesses econômicos dessa política educacional.

As assertivas apresentadas pelos pesquisadores acima mencionados podem ser retomadas, pois, além da questão em torno dos interesses de racionalização de recursos financeiros, a questão em prol da ordem e do “crescimento econômico” e em detrimento da formação dos indivíduos, que também estabelece claramente o motivo da implantação da progressão continuada, pode ser expressa na Indicação CEE nº 8/97 – Conselho Pleno, aprovada em 30 de julho de 1997:

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, *benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico*. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da autoestima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves consequências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. *Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos* para um maior e melhor atendimento de toda a população [...] *O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido*. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família.

Ainda da perspectiva de política educacional e social, é sabido que o Brasil precisa, com a maior rapidez possível, elevar os níveis médios de escolaridade dos seus trabalhadores. *A educação básica e a qualificação profissional constituem requisitos fundamentais para o crescimento econômico*, para a competitividade internacional e, como meta principal, para a melhoria da qualidade de vida da população. (São Paulo. SEE. Indicação nº 8, 1997, p. 6, grifos do autor).

Os excertos acima deixam claro que a progressão continuada é oriunda de uma política educacional norteada pelas finalidades econômicas, tanto pela racionalização de recursos quanto pela “elevação” da escolaridade dos trabalhadores para atender às demandas do mercado.

Fator que merece destaque é que a racionalização de recursos econômicos e a qualificação dos trabalhadores das classes menos abastadas parecem ter sido o ponto de partida dos órgãos gestores.

Dessa forma, constata-se que tanto os autores aqui mencionados quanto o disposto no discurso oficial – Indicação nº 8 (São Paulo. CEE, 1997) – confluem para a assertiva de que a progressão continuada tem como ponto referencial a racionalização de gastos. Destaca-se, porém, que o discurso oficial não se poupou de assumir que a racionalização de recursos foi sua finalidade de ordem maior, o que permite sinalizar que o discurso “psicologizante” em torno dos danos causados pela reprovação pode apenas ter sido uma forma de justificar essa racionalização.

A junção dos ciclos com a progressão continuada no Estado de São Paulo

Dadas as diferentes origens, funções e finalidades da organização do ensino em ciclos proposta no plano Langevin-Wallon e os primeiros postulados da progressão continuada no Estado de São Paulo, o que vale ser enfatizado e discutido é o fato de que o Conselho Estadual de Educação, no ano de 1997, aprovou a Indicação nº 8/97 e a Deliberação nº 9/97, que implantaram o regime de progressão continuada e, conseqüentemente, os ciclos no sistema de educação.

A justificativa da SEE para a organização da educação em ciclos configurou-se como uma política educacional a fim de superar a tradicional organização escolar seriada, considerada seletiva e excludente, responsável pelos altos índices históricos de repetência e evasão escolar.

Ao organizar o ensino fundamental em dois ciclos em 1998, a SEE implantou a progressão continuada, que, por sua vez, teve como base organizacional os ciclos e não o ano civil. Isso significa que os elaboradores da política educacional paulista conceberam os ciclos e a progressão continuada como facetas de uma mesma forma de organização.

Dias (2004), ao discorrer sobre o porquê de os formuladores da política estadual paulista terem estabelecido relação entre a organização do ensino por ciclos e a progressão continuada, afirma que os ciclos tornaram-se por si mesmos progressistas, e simplesmente criticá-los passou a ser

considerado um descompasso pedagógico. Os ciclos foram tomados como verdade pedagógica, constituindo-se como forte atributo legitimador da progressão continuada. Dessa forma, esquece-se da nítida diferença entre ciclos e progressão continuada.

Autor que tem discutido a temática da diferença tanto no surgimento quanto nas diferentes funções dos ciclos e da progressão continuada, Freitas (2004b) afirma que a progressão continuada já estava na agenda liberal desde que esta se apropriou do lema "Educação para Todos" no início da década de 1990, ao passo que os ciclos foram inseridos em nossa realidade mais frequentemente a partir de uma perspectiva crítico-social. Enfatiza Freitas (2004b, p. 6) que o surgimento da progressão continuada "(...) teve como objetivo meramente lidar com os problemas educacionais dentro de uma perspectiva economicista: liberando fluxos e enxugando custos". Quanto aos ciclos:

Diferentemente da progressão continuada, os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. (Freitas, 2004b, p. 11).

Freitas (2002a, p. 301) também reforça que o regime de progressão continuada tem a finalidade de reduzir custos econômicos, sociais e políticos das formas de exclusão objetivas – repetência e evasão – sem alterar a seletividade da escola, criando um "campo de exclusão subjetiva". Já os ciclos devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada, mas precisam ser vistos como oportunidades para se elevar a conscientização dos professores, alunos e pais, revelando a estes as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade, "e não apenas serem vistos como uma solução técnico-pedagógica para a repetência" (Freitas, 2002a, p. 321). No entanto, ao manifestar-se sobre a associação entre os ciclos e a progressão continuada no Estado de São Paulo, em comparação com outros estados que também realizaram a organização do ensino em ciclos, Freitas (2004b) denuncia que em São Paulo o caso é mais grave, já que, com a implantação da progressão continuada, corre-se o risco de comprometer a ideia de ciclo e, por conseguinte, de os dois conceitos serem sedimentados no pensamento de pais, alunos e professores como se tivessem a mesma origem e função (Freitas, 2004b).

Nessa discussão acerca da sedimentação das prescrições oficiais e seus usos, recorre-se a Marcuse, que, ao discorrer sobre a junção de conceitos e seus usos, aponta para a necessidade da análise dos significados das palavras – nesse caso, ciclos e progressão continuada – a fim de explicitar seu sentido histórico e político, afirmando que "se o comportamento linguístico bloqueia o desenvolvimento conceptual, se ele milita contra a abstração e a mediação, se se rende aos atos imediatos, repele o reconhecimento dos fatos, bem como do conteúdo histórico destes" (Marcuse, 1967, p. 102).

Essa perda de significado ganha relevância na presente discussão, pois, após a promulgação da LDB, afirma Mainardes (2006), a inserção dos ciclos representou, de um lado, mudanças no currículo e orientações metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a política foi incorporada de forma conservadora, gerando o regime de progressão continuada. Ainda de acordo com o autor, a emergência dessa versão conservadora está relacionada com a Lei nº 9.394/96, a qual permite que os sistemas educacionais organizem a escolaridade em séries, ciclos ou no regime de progressão continuada, entre outras formas de organização contempladas na referida lei, mais especificamente no artigo 23, uma vez que a LDB deixa algumas brechas no tocante às formas de organização escolar, enquanto no artigo 32 legisla o seguinte:

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (Brasil. Lei n. 9.394, 1996, art. 32).

Nesse sentido, pode-se afirmar que todas as concepções de organização – ciclos ou séries – devem necessariamente ser orientadas pelo regime de progressão continuada, ou seja, mesmo na organização do ensino em ciclos, estes devem estar associados à progressão continuada. O que se denota é o uso da linguagem oficial – via legislação – para incutir a progressão continuada associada aos ciclos.

Ao discorrer sobre o uso da linguagem em afirmações que visam sedimentar os pensamentos dos indivíduos, Adorno (2006, p. 65-66) afirma:

Nexos pseudológicos e pseudocausais são produzidos por meio de palavras que unem as frases entre si na superfície da linguagem, mas no plano da reflexão sobre o objeto revelam-se totalmente desprovidas de conteúdo; assim, por exemplo, a partir de duas sentenças, uma é apresentada como consequência da outra.

Mediante as ponderações do autor, pode-se inferir que a associação entre ciclos e progressão continuada presente na legislação coloca-os um como consequência do outro. Isso ganha caráter de complementariedade nas assertivas dos autores da proposta, pois, no artigo *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?*, Rose Neubauer – secretária da Educação na época da implantação da progressão continuada –, ao fazer menção a intelectuais que propuseram a introdução da política de ciclos com progressão continuada na educação brasileira, enfatiza que

essas eminentes figuras que propuseram a aprendizagem em progressão continuada por ciclos não são passíveis de serem identificadas como demagogos ou malandros como pode a alguns parecer. (Neubauer, 2001).

Por trás da defesa dos intelectuais que compactuam de suas ideias, a então secretária da Educação situa os ideários de ciclos e progressão continuada como complementares, ou seja, para justificar a formulação política, realiza a junção de conceitos com surgimentos e finalidades distintas.

Na política adotada pela SEE há outro equívoco no que diz respeito a essa generalização. Na Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 9 de 1997, os legisladores reconhecem e destacam que entre as inovações produzidas pela LDB se incluem os ciclos e a progressão continuada, sobre as quais, embora sejam medidas distintas, o referido documento afirma o seguinte:

A experiência dos ciclos, tanto na rede estadual (ciclo básico de 1984) quanto na rede municipal de São Paulo (1989-1992), tem demonstrado que a progressão continuada contribui positivamente para melhorar o processo de ensino e para obtenção de melhores resultados de aprendizagem. (São Paulo. CEE. Deliberação nº 9, 1997 – grifos do autor).

Nos exemplos acima apontados – no artigo 32 da LDB, no artigo da secretária da Educação (Neubauer, 2001) e na Deliberação nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação –, fica evidente a junção dos ciclos com a progressão continuada pelos autores dos textos, neste caso representantes da SEE. O pensamento de Marcuse auxilia na compreensão da forma como os conceitos são introjetados no modo de pensar dos sujeitos. Para o autor, a linguagem dos gestores “milita contra o desenvolvimento” e a “expressão dos conceitos”, e, diante disso, “em sua imediação e objetividade, impede o pensamento conceptual; impede, assim, de pensar. Pois o conceito não identifica a coisa e sua função” (Marcuse, 1967, p. 101). Isso se dá devido ao fechamento do universo da locução:

Elementos mágicos, autoritários e rituais invadem a palavra e a linguagem. A locução é privada das mediações que são as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva. Os conceitos que compreendem os fatos, e desse modo, transcendem estes, estão perdendo sua representação linguística autêntica. Sem tais mediações, a linguagem tende a expressar e a promover a identificação imediata da razão e do fato, da verdade e da verdade estabelecida, da essência e da existência, da coisa e da sua função. (Marcuse, 1967, p. 93).

As reflexões aqui expostas corroboram para o entendimento de que os conceitos “ciclos” e “progressão continuada”, nos discursos oficiais, assumem certa semelhança e mesclam-se entre si. No entanto, tanto na busca, já realizada neste texto, pelo surgimento histórico dos conceitos quanto na posição dos autores que na atualidade aprofundaram seus estudos sobre a temática, verificou-se que há diferenças tanto no surgimento quanto nas finalidades dos ciclos e da progressão continuada, de modo que entre os termos há aspectos contraditórios.

Considerações finais

À guisa de algumas considerações e, longe da pretensão de esgotar o assunto, destacam-se as diferenças substanciais, de um lado, nas finalidades declaradas da progressão continuada e, de outro, nos postulados presentes na organização do ensino em ciclos proposta no plano Langevin-Wallon. É possível constatar isso, uma vez que o motor da discussão na França – por meio do plano Langevin-Wallon – era a necessidade de uma escola democrática visando o acesso à educação para crianças de diferentes classes sociais, a permanência e a continuidade dos alunos na escola, a expansão do ensino elementar e a junção do primário com o secundário; no Brasil, as discussões tiveram como justificativa os elevados índices de reprovação, evasão escolar e racionalização de recursos e menos a questão da democracia.

Freitas (2004) faz críticas à junção desses conceitos e, por conseguinte, caracteriza a progressão continuada como um sistema excludente e hierarquizado, uma vez que promove a autoexclusão pela inclusão física, enquanto no ensino organizado por ciclos a educação torna-se um direito de todos e obrigação do Estado.

As discussões aqui apresentadas sobre as tênues e distorcidas justificativas dos propositores para associar conceitos com finalidades e surgimentos distintos – ciclos e progressão continuada – ganham caráter de afirmação em Horkheimer e Adorno (1985), que enfatizam haver uma estrita relação entre as formas de pensamento dos sujeitos diante dos fatos e a forma de pensar dos dominantes – nesse caso, os elaboradores da “reforma” da organização escolar no Estado de São Paulo –, de modo que as formas de pensar são sedimentadas no uso que estes fazem da linguagem. Os autores destacam:

É característico de uma situação sem saída que até mesmo o mais honesto dos reformadores, ao usar uma linguagem desgastada para recomendar a inovação, adota também o aparelho categorial inculcado e a má filosofia que se esconde por trás dele, e assim reforça o poder da ordem existente que ele gostaria de romper. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 14).

Diante das discussões aqui assinaladas e da citação anterior, cabe uma reflexão dual: de um lado, não se pode afirmar que os propositores da junção e implantação dos ciclos com a progressão continuada tiveram como objetivo somente a racionalização de recursos; de outro, ao realizarem a junção dos ciclos com a progressão continuada – ostentando a mudança na forma de avaliação por meio de uma justificativa de cunho psicológico, que, mais precisamente, se fundamentava nos danos psicológicos causados pelo antigo modelo de avaliação que gerava a reprovação –, a reforma da organização do ensino fixou-se mais na busca de suas próprias justificativas, em detrimento de questões voltadas especificamente para a melhoria da qualidade da educação. A discussão sobre o oferecimento de uma melhor formação para os alunos foi secundarizada diante das tentativas de justificar,

ora pela psicologia, ora pelo racionamento de recursos, a mudança de organização do ensino em séries para ciclos com progressão continuada.

Em meio a essa miscelânea de argumentos, a SEE/SP utilizou-se da linguagem para realizar a junção de conceitos com surgimentos e finalidades distintas, o que permite apontar a necessidade de se investigar como esses conceitos distintos são concebidos pelos indivíduos que são os interlocutores das prescrições oficiais no cotidiano escolar – os professores.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, Abigail A. (Org.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2003.

ARELARO, L. R. G. *A (ex) tensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático*. 1988. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

BITAR, Hélia A. de Freitas; FARES, Jacyra; CONBOLATO, Maria Conceição; CUNHA, Maria Cristina A. Alves da; FERREIRA, Maria José do Amaral. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. *Série Idéias*, São Paulo, n. 30, p. 9-20, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

DIAS, V. E. M. *A organização escolar em ciclos: um estudo sobre a progressão continuada do Estado de São Paulo*. 2004. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

- DIAS-DA-SILVA, M. H. F.; LOURENCETTI, G. C. A voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (Org.). *O cotidiano escolar frente às políticas educacionais*. Araraquara: JM, 2002. p. 19-43.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 80, p. 301-327, out. 2002a.
- FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Revista Eccos*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002b.
- FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de ideias lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004a.
- FREITAS, L. C. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG, 2004b. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf>.
- FRESHSE, E. *Democratização em xeque?: vicissitudes da progressão continuada do ensino paulista em 1999*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LANGEVIN, P.; WALLON, H. Plano de reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, Alberto L. *Psicologia e pedagogia: as ideias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Notícias, 1977. p. 175-221.
- LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jul. 1959.
- MACHADO, L. S. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, mudanças e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 79, n.192, p. 16-29, maio/ago. 1998.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 1-21, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MERANI, A. L. *Psicologia e alienação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a.
- MERANI, A. L. *Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Notícias, 1977b.
- NEUBAUER, R. *Quem tem medo da progressão continuada ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?*. 2001. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=001>. Acesso em: maio 2012.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Indicação nº 8, de 30 de julho de 1997. Regime de progressão continuada. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 5 ago. 1997. Seção 1, p. 12-13.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação nº 9, de 30 de julho de 1997. Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada no ensino fundamental. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 5 ago. 1997. Seção 1, p. 12-13.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Indicação nº 22, de 17 de dezembro de 1997. Avaliação e Progressão Continuada. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 20 dez. 1997. Seção 1, p. 18.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEE). Ato nº 306, de 19 de novembro de 1968. Dispõe sobre medida de rendimento no curso primário. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 20 nov. 1968. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/7.pdf>.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado (SEE). Resolução nº 4, de 15 de janeiro de 1998. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1083-1087_c.pdf>.

VASCONCELOS, L. S. *Progressão continuada: educação escolar na ordem neoliberal*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

VIÉGAS, L. S.; SOUZA, P. R. M. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012.

WALLON, H. *Psicologia e educação na infância*. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975.

Anoel Fernandes, doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), é professor e coordenador do curso de Pedagogia da Faculdade de Itapeceira da Serra, São Paulo, Brasil.
anoelfernandes@ig.com.br

Recebido em 24 de janeiro de 2014.

Solicitação de correções em 30 de julho de 2014.

Aprovado em 1 de outubro de 2014.

A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana

Daniela Gureski Rodrigues

Daniele Saheb

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/337312857>

Resumo

Tendo em vista que, devido à divisão do ensino em disciplinas, cada vez mais se fragmenta a visão do ser humano sobre si, assim, acredita-se que o ensino da condição humana deveria estar presente em todos os níveis de ensino, proporcionando aos indivíduos uma visão mais abrangente de si e do outro. Sob esse enfoque, este estudo pretende abordar e compreender as concepções que os professores e educadores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba (PR) possuem sobre os aspectos que envolvem o terceiro saber de Morin: ensinar a condição humana. Portanto, foi necessário estabelecer as relações entre o terceiro saber, proposto por Morin, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, identificando-se aspectos presentes no discurso dos professores e educadores que revelem em sua atuação esse saber. Dessa maneira, sinalizam-se mudanças necessárias no que diz respeito à formação dos

profissionais da educação infantil para que se desenvolva uma prática mais centrada na condição humana, e, assim, o indivíduo compreenda que faz parte de um todo, podendo, dessa forma, romper sua fragmentação.

Palavras-chave: condição humana; fragmentação; educação infantil; diferentes linguagens; Edgar Morin.

Abstract

The conception of teachers and educators of early childhood education about the knowledge of Morin: teaching the human condition

As a consequence of the teaching distributed into disciplines, the vision of human beings about themselves gets more fragmented. Therefore, it is believed that the teaching of the human condition should be present at all levels of education, in order to provide individuals with a broader vision about themselves and about others. Under this perspective, this study seeks to approach and comprehend some conceptions that teachers and educators of a Municipal Center of Early Childhood Education (Centro Municipal de Educação Infantil) of Curitiba, in the State of Paraná, have about the aspects that involve the third knowledge of Morin: teaching the human condition. Hence, it was necessary to establish relationships between the third knowledge of Morin and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil) of 2009, and also, identify the aspects present in the discourse of teachers and educators that reveal that knowledge in their classroom practice. The results indicate that some changes are necessary in relation to the training of professionals of early childhood education, in order to develop a more focused practice in the human condition, so that individuals can realize that they are part of a whole and can, thus, break its fragmentation.

Keywords: human condition; early childhood education; different languages; Edgar Morin.

Introdução

A condição humana deveria ser objeto essencial em todo o ensino. Com a divisão das disciplinas e o formato de organização das instituições de ensino no Brasil, torna-se cada vez mais difícil apreender o que é o ser humano na sua totalidade. Por esse motivo, a educação tem a incumbência de buscar alternativas para que o indivíduo encontre seu lugar e se sinta parte do universo.

O ensino da condição humana para Morin valoriza a diversidade, não consistindo apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais, mas também no aspecto biológico. Para tanto, “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade” (Morin, 2011, p. 50). Essa atitude apresenta, como consequência, o sentimento de reconhecimento das dimensões que simultaneamente constituem o ser humano: cósmica, física, biológica e cultural. Decorre daí a necessidade de um processo educativo que se desenvolva a partir da compreensão da relação hologramática e recursiva que nos constitui: indivíduo-espécie-sociedade.

Por ser a primeira etapa da educação básica, a educação infantil (EI) é de suma importância na formação do indivíduo. Segundo Morin (2001), partindo-se de uma formação integral da criança desde a primeira infância, o indivíduo pode desenvolver a capacidade de compreensão quanto a sua condição humana e suas dimensões.

Contudo, para que isso ocorra, mudanças no decorrer do processo de ensino e aprendizagem devem ser iniciadas desde a educação infantil, a fim de que, já na primeira etapa da educação básica, seja possível contribuir para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de entender a globalidade e, principalmente, a si próprios e, depois, ao outro.

Com base nas reflexões apontadas, este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa sobre o terceiro saber de Morin – ensinar a condição humana – no contexto da EI. Dessa forma, buscou-se investigar as concepções que os professores e educadores de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba (PR) possuem sobre os aspectos propostos por Morin em seu terceiro saber. Para tanto, foi realizada, inicialmente, pesquisa bibliográfica e documental com o intuito de estabelecer as relações entre o saber proposto por Morin e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil. CNE, 2009). Em seguida, a pesquisa de campo envolveu oito sujeitos, sendo seis educadores e dois professores, tendo como objetivo identificar aspectos referentes ao ensino da condição humana no discurso dos professores e educadores.

A análise e a discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas revelaram que, apesar de os professores/educadores buscarem desenvolver um trabalho que engloba muito do que diz respeito ao ensino da condição humana, ainda há necessidade de mudança na prática docente. Acredita-se que essa reestruturação tenha que partir da formação dos professores que irão atuar nos diferentes níveis de ensino, pois só assim será possível alcançar a tão almejada mudança na educação.

A formação de professores é um ponto primordial concernente à mudança na educação; propostas quanto à formação desses profissionais já vêm sendo discutidas há vários anos e sofrendo inúmeras reformulações. No que diz respeito à formação dos profissionais que atuam na educação infantil, ainda se acredita em evolução e melhorias. Dessa maneira, é necessária uma reflexão sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e sobre a necessidade de superar sua fragmentação na prática pedagógica, para que, assim, possamos superar métodos defasados e modelos reducionistas de ensino.

Formação dos profissionais da educação infantil

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), estudos apontam que a maioria dos profissionais que atuam na EI não possui formação adequada. Assim, faz-se necessária a possibilidade de atualização profissional e uma nova formação que corresponda às demandas atuais, pois acredita-se na necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora (Brasil. MEC. SEF, 1998).

Diante dessa discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz, em seu artigo 62, a necessidade da formação desses profissionais (Brasil, 1996). Ao encontro da LDB cita-se, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que destaca, em seu artigo 57, a importância da formação continuada, ressaltando que esta se associa à garantia da qualidade e à valorização do profissional da educação.

Cabe destacar que ser professor não é apenas obter diplomas e uma gama de técnicas; é necessário que se obtenha uma formação reflexiva. Como destaca Nóvoa (1995, p. 25):

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Contudo, ainda prevalece, em alto índice, a formação profissional reducionista, suscitando a preferência por métodos defasados, que não permitem que o aluno desenvolva seu lado crítico. Essas situações acontecem pela ausência de pesquisa por parte dos professores, os quais não buscam estabelecer relação entre os conteúdos e o cotidiano dos seus alunos, tornando o ensino fragmentado e fazendo com que os aprendentes não tenham um olhar abrangente.

Segundo Moraes e Navas (2010, p. 176), "o pensamento ecossistêmico, fundamentado na complexidade, exige o repensar a docência de um modo mais articulado, integrado e competente". Para tanto, é necessária a reflexão do trabalho docente existente hoje, juntamente com o projeto das mudanças ainda necessárias, para que, a partir da formação de professores, se possa promover uma reforma no pensamento, e, assim, haja uma reforma na educação, como propõe Morin.

Acreditando que as pequenas partes afetam o todo, se a formação docente tiver um viés para a complexidade, mudanças significativas ocorrerão em todo o processo, pois, alcançando a formação de excelentes professores, outros processos serão afetados diretamente, atingindo os demais profissionais. Para Moraes e Navas (2010, p.179):

na realidade, nossas escolas necessitam de professores capazes de organizarem ambientes agradáveis e efetivos de aprendizagem, ambientes prazerosos e implicativos, onde os alunos sintam-se acolhidos e nutridos no seu sentido mais amplo.

Logo, chega-se a um parâmetro segundo o qual é possível pensar que esses docentes necessitam de uma formação que não seja fragmentada, mas que busque desfragmentar o ensino, articulando o conhecimento com a realidade vivenciada, aprendendo a trabalhar com o erro e com a incerteza, procurando a compreensão e buscando, dessa maneira, uma visão do todo. Segundo Moraes e Navas (2010, p.184):

é a complexidade que nos ajuda a melhor compreender e explicar a realidade educacional, esclarecendo-nos que esta não é apenas feita de racionalidade e de fragmentação mas também de processos intuitivos, emocionais, imaginativos e sensíveis. Isto porque, nós, seres humanos, somos também feitos de poesia e de prosa, de emoção, de sentimento, de intuição e de razão, e tudo isto, orgânica e estruturalmente, é articulado em nossa corporeidade.

Assim, é preciso que os formadores não englobem, no processo educacional, apenas exercícios referentes aos conteúdos, mas possam integrar em suas aulas momentos que levem o indivíduo a refletir sobre si e sobre o outro, a trabalhar com sua emoção, com seus sentimentos e, ao mesmo tempo, a considerar a intuição, e não apenas a racionalidade. Dessa maneira, é essencial que se busquem essas mudanças e se repense a formação de professores de uma forma mais articulada, desvinculando-se, quando necessário, do tradicionalismo que tanto subsidia o trabalho docente.

Os sete saberes

Edgar Morin escreveu o livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, em 1999, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O livro tem por finalidade chamar a atenção dos educadores para uma nova percepção da educação do século 21, para um ensino centrado na condição humana. O texto de Morin, porém, não é um manual com regras a serem seguidas, mas tem como objetivo levar o educador a rever suas práticas e redefinir sua posição perante os seus alunos, o currículo, as disciplinas, entre outros.

Morin ([1999] 2001) se refere aos sete saberes como os sete buracos negros da educação, que são os pontos da discussão sobre o que se faz necessário para ensinar no século 21 – as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; o ensino da condição humana; o ensino da identidade terrena; o enfrentamento das incertezas; o ensino da compreensão; e a ética do gênero humano.

Diante dos sete saberes propostos por Morin (2001), optou-se, nesta pesquisa, por evidenciar o terceiro saber – ensinar a condição humana –, pois se acredita que o ser humano é o objeto essencial dos demais saberes, posto que, em todos os saberes, é necessário que o indivíduo mude sua posição considerando diferentes aspectos. Contudo, isso não pode ocorrer se ele não obtiver a condição humana que o identifique como ser humano e como parte do universo. Assim, compreende-se que esse saber é o mais completo, pois engloba todos os demais.

A relação entre o terceiro saber e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009

Considerando que a EI e o terceiro saber são o foco da pesquisa, cabe, neste momento, uma reflexão sobre as relações que foram estabelecidas entre o terceiro saber de Morin (2001) e as DCNEI, fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, para orientar o trabalho nas instituições que atuam com esse nível educacional. O objetivo das Diretrizes é o desenvolvimento integral da criança e a melhoria da estruturação e da organização das ações desenvolvidas na educação infantil, norteador o trabalho a ser realizado com a criança de zero a cinco anos, definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil. CNE, 2009, p. 1).

A criança pensa sobre o mundo e atribui sentido ao que lhe é oferecido, sem passar intacta ao que lhe oferecem na instituição de educação infantil. Assim, as DCNEI propõem que o currículo da educação infantil tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, mas garantindo diversas experiências, como o conhecimento de si e do mundo, a imersão das crianças em diferentes linguagens, o conhecimento, o respeito à diversidade cultural, entre outras.

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (Morin, 2001, p. 43).

O contato da criança com as outras e com os profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil as auxilia na construção de sua cultura. Do mesmo modo, as experiências que vivencia nessa fase levam-na a reconhecer-se na humanidade e a reconhecer a diversidade cultural ao seu redor. Morin (2001, p.51) afirma que:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

Isso também pode ser encontrado nas DCNEI, segundo as quais as práticas pedagógicas devem garantir experiências que: "possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade" (Brasil. CNE, 2009, p. 4).

Afirma-se, assim, uma relação entre o que Morin apresenta sobre a cultura do indivíduo, que é constituída por um conjunto e que vai sendo transmitida de geração em geração, e a cultura do outro, haja vista a importância de que o indivíduo conheça e respeite a cultura e a diversidade do outro para que se obtenha a condição humana.

As Diretrizes fazem referência ainda a questões ambientais, as quais devem ser trabalhadas na EI, assim como a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que, em seu artigo 9º, estabelece que a educação ambiental deve ser desenvolvida no âmbito dos currículos escolares, englobando todos os níveis de ensino, inclusive a EI. As DCNEI apontam que as experiências pedagógicas devem promover "a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais" (Brasil. CNE, 2009, p. 4). Morin (2011, p. 44) afirma que:

Disso decorre que, para a educação do futuro, é necessário promover grande lembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes [...]

É necessário que, na educação infantil e em todos os outros níveis escolares, haja uma ótica que inclua a educação ambiental, pois, o ser humano, conhecendo as ciências naturais, integrando-se na natureza e na humanidade e reconhecendo-se como parte da sociedade, inicia a constituição da sua condição humana.

Para que todo esse processo ocorra, é necessário que haja um ensino centrado na condição humana, que não seja fragmentado, pois, como Morin (2001) aponta, a compartimentação das disciplinas contribui para que o indivíduo venha a ter dificuldade em globalizar, ou seja, em ver o todo. Verdade essa que acarreta a individualidade do ser humano e acaba por se tornar uma inteligência blindada e sem o potencial de ser multidimensional.

Resultados

A presente pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Curitiba (PR), onde a base do trabalho é o cuidar e o educar alicerçado em brincadeiras, buscando desenvolver a autonomia das crianças. Foram entrevistados professores e educadores de crianças entre dois e cinco anos de idade. O cargo de educador da Prefeitura Municipal de Curitiba é destinado a profissionais na EI com carga horária de 40h semanais, sendo exigida a formação mínima do ensino médio na modalidade normal (magistério) ou subsequente na modalidade normal (magistério).

Optou-se pela entrevista como procedimento de pesquisa, que foi utilizada tendo por objetivo a obtenção de dados descritivos que partiriam do próprio sujeito investigado, permitindo uma melhor interpretação do investigador. As questões focalizaram os seguintes aspectos: concepção de criança; objetivo da educação infantil; concepção de diversidade; natureza e sociedade; e diferentes linguagens. Isso se justifica devido ao fato de que o ensino da condição humana para Morin corresponde, entre outros aspectos, às concepções que os sujeitos possuem sobre si e sobre o outro.

Os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a sua diversidade cultural, mas, para que isso ocorra, se faz necessário o ensino da pintura, da literatura, do cinema, da música, pois, para Morin (2011, p. 45), "em toda grande obra... há um pensamento profundo sobre a condição humana". Entende-se, assim, que as questões apontadas podem contribuir para que seja possível identificar aspectos convergentes com o ensino da condição humana de Morin nas falas dos educadores e professores.

Percepções dos participantes sobre a definição de criança

A concepção de criança é algo que vem sendo construída historicamente e que passou por grandes contrastes no decorrer da história. Percorreu-se um longo caminho para que se chegasse ao que hoje se aponta como uma "definição" adequada de criança.

As DCNEI (Brasil. CNE, 2009) definem a criança como um sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura diante de suas interações. No entanto, as falas dos entrevistados demonstraram uma concepção assistencialista, visto que estes acreditam que a criança é um sujeito indefeso e que precisa de cuidados, sem mencionar a necessidade do desenvolvimento da autonomia na EI. As falas a seguir comprovam a concepção assistencialista que alguns educadores possuem:

É um ser indefeso que precisa de cuidados, é igual uma pessoa idosa, necessita do maior cuidado, depende tudo da gente e o futuro da gente está aí com as nossas crianças. (E1).

Um ser em desenvolvimento, que precisa de cuidados. (E4).

Além da visão assistencialista, alguns professores/educadores possuem ainda uma visão romântica de que a criança é um ser indefeso e que precisa constantemente do cuidado dos adultos. Contudo, sabe-se que, desde a LDB (Brasil, 1996), as instituições de EI não devem mais possuir um cunho assistencialista, visto que o desenvolvimento integral da criança, segundo Oliveira (2002), foi uma grande conquista.

Alguns professores/educadores possuem uma visão diferenciada no que diz respeito à definição de criança, a qual se aproxima mais da concepção que perdura atualmente, definindo-a como um ser em desenvolvimento e respeitando suas especificidades:

É um sujeito social, histórico, que está em um processo de desenvolvimento, mas que possui conhecimento, ao mesmo tempo é um ser lúdico que faz suas próprias construções, toma suas próprias decisões e precisa da intervenção de um adulto a todo momento. (P1).

Podem ser destacadas, em uma das falas, questões relacionadas ao planejamento, quando a entrevistada destaca a importância de conhecer seus alunos para depois preparar seu planejamento, acentuando que as crianças não são tábulas rasas como se pensava no século 16, mas já chegam à educação infantil com diversos conhecimentos, os quais devem ser aproveitados e ampliados pelos docentes.

É um ser lúdico, único, que a gente precisa conhecer primeiro pra depois imaginar o que planejar, pra poder chegar e alcançar a cabecinha de cada um. Um serzinho único que não é vazio como muita gente acha, que todo o conteúdo, a cultura da casa já vem com ele, absorve tudo, tem uma antena que capta tudo. (E2).

É possível destacar o papel interventor que os adultos possuem na formação desses indivíduos. Apesar de o cuidado estar atrelado à educação infantil, ele não é o fator preponderante em algumas práticas que buscam aliar o conhecimento que o indivíduo já possui e seus interesses ao planejamento, procurando, dessa forma, o desenvolvimento integral da criança.

Percepções dos participantes sobre o objetivo da educação infantil

A EI é definida nas DCNEI como a primeira etapa da educação básica, constituindo-se de espaços educacionais que oferecem cuidado e educação a crianças de dois a cinco anos. Destacamos as falas de alguns sujeitos que vão ao encontro do que propõem as Diretrizes:

Eu acho que o primordial é auxiliar no desenvolvimento, mostrar as possibilidades que eles podem, o que eles podem fazer, aonde eles podem chegar. Acho que esse é o nosso papel, mas, como eu já disse, de uma forma lúdica, brincando. (E2).

Acho que é principalmente ajudar no desenvolvimento psicológico, intelectual e social da criança e nós somos responsáveis por isso, responsáveis por fazer atividades que levem essa criança a esse desenvolvimento. (P2).

Acentua-se nas falas desses sujeitos a importância de propiciar às crianças diferentes maneiras de ampliar seu desenvolvimento, garantindo que tenham a oportunidade de experimentar várias situações que contribuam para a construção da sua autonomia. Segundo Kramer (1995, p.76):

Do meu ponto de vista, não é possível educar sem cuidar [...] Há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de

cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar! [...] já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões.

Vale ressaltar a importância dos profissionais que atuam nas instituições de EI para exercitar a consciência de que essas duas práticas – cuidar e educar – são indissociáveis, no entanto, ao mesmo tempo em que alguns docentes se destacam pela importância que dão ao cunho pedagógico, alguns com mais anos de experiência, e até por fazerem parte da rede municipal, destacam que compreendem a mudança, mas ainda não conseguiram modificar seu olhar para as crianças, acreditando que estas estão na instituição apenas para serem cuidadas enquanto seus pais trabalham.

A educação infantil é isso, se você não tiver, como eles vão para a escola? Aonde que eles vão ficar? Vão ficar na rua? E a mãe, como vai trabalhar e deixar essa criança em casa sozinha? Então a educação infantil precisa existir. (E1).

Mesmo a educação infantil tendo passado por um grande processo de transformação no que diz respeito ao cuidar e ao educar, ainda existem profissionais que possuem uma visão limitada quanto à formação das crianças. Esses profissionais são os mesmos que apontam a criança como um ser indefeso, tendo a EI com um cunho assistencialista.

Alguns pontos precisam ser repensados pelos docentes que atuam nas instituições de EI, pois, para que haja uma prática efetiva que contribua para o desenvolvimento integral das crianças, é preciso que os professores sejam conscientes do papel que desempenham e da importância de deixar de lado o cunho assistencialista, para que, assim, possam assumir o papel de sujeitos produtores de cultura.

Percepções dos participantes sobre as diferentes linguagens para aprendizagem

A educação infantil é o espaço que deve propiciar às crianças diferentes experiências, buscando levá-las a desenvolver sua formação integral, como destaca a LDB em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996, p. 12).

Para que isso aconteça de maneira efetiva, ressalta-se, ainda, o que dispõem as DCNEI sobre as práticas pedagógicas que compõem a proposta da educação infantil, as quais devem garantir aos indivíduos experiências que:

favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

[...]

promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (Brasil. CNE, 2009, p. 4).

Os docentes precisam, portanto, contemplar em seus planejamentos a utilização das diferentes linguagens e, nas suas falas, todos buscam propiciar experiências para as crianças, não por considerarem que são importantes, mas por ser a proposta da rede e por alguém exigir a realização desse trabalho, como comprovam as falas a seguir:

Trabalha, alguma coisa a gente sempre trabalha. A oralidade... a gente faz roda de conversa todo dia. É obrigado, tem que fazer. Aí tem o movimento que também tem que trabalhar todo dia e a pedagoga, aqui, ela cobra bastante. (E3).

Sim, acho que consigo trabalhar todas, pelo menos eu tento, até porque é a proposta da rede. Oralidade a gente tem a roda de conversa todo dia, canta música, teatro é da permanência, eu não trabalho, movimento é trabalhado todos os dias através de brincadeiras, circuitos, acho que é isso. (P2).

No entanto, alguns professores acreditam que o trabalho com as diferentes linguagens é de extrema importância, contribuindo para a formação dos indivíduos.

Utilizo todas. No começo a gente faz um planejamento anual e ali a gente põe uma ideia do que a gente tem já com a relação à idade que eles estão, mas com o decorrer dos dias a gente vai vendo as necessidades deles, o que eles gostam mais. A gente tem um momento de roda de música, pra gente aprender com ritmo e tal, porque música sozinha, sem movimento não existe. (E2).

Sim, todas, eu procuro sempre trabalhar com projetos, então eu divido as linguagens e foco cada projeto em uma específica, claro que todos abordam um pouco de cada linguagem, mas foco sempre em uma. Por exemplo, eu fiz um projeto pra trabalhar a linguagem musical, então eles pesquisaram músicas com os pais, instrumentos que os pais tocam. (P1).

Esses docentes relatam maneiras de inserir as diferentes linguagens em suas práticas e percebe-se que não as utilizam apenas por fazer parte da proposta, mas por acreditarem que estas auxiliam de maneira efetiva no desenvolvimento das crianças, destacando ainda que a brincadeira, que é um dos eixos norteadores propostos pelas DCNEI, não pode ser esquecida em nenhum momento. Para Morin (2011, p.45):

As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim de demonstrar que, em toda obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.

Com isso, pode-se afirmar que alguns desses sujeitos propiciam às crianças o contato com diversas possibilidades de ampliação de experiências, como a música, a dança, a poesia, entre outros, levando esses indivíduos a trabalharem não apenas com questões racionais, mas com o que diz respeito ao emocional e à afetividade, que fazem parte da condição humana.

Percepções dos participantes sobre trabalho com a diversidade

Quanto à diversidade, as DCNEI destacam que as instituições de EI devem assegurar:

O reconhecimento e a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (Brasil. CNE, 2009, p. 3).

Assim, deveria ser propiciado às crianças momentos de interação, de diálogo, de brincadeiras, que enriqueçam seu conhecimento sobre a diversidade, porém, nota-se uma grande dificuldade por parte dos docentes em trabalhar com essa área.

Não é muito trabalhado, não. Eu acho importante porque é a fase deles que eles aprendem mais, então tudo que você aplica é importante. Então porque você não trabalha muito? Sinceramente, por não saber como trabalhar essas questões com eles, por eles serem tão pequenos, acredito que não vão compreender. (E1).

Voltando à concepção de criança, esses mesmos docentes são os que afirmam que se trata de um ser que necessita de cuidados, o que pode ser um fator de interferência em sua concepção sobre o aprendizado das crianças, de modo que passam a acreditar que estas não estão aptas a compreender a diversidade por não terem maturidade.

Apesar de algumas concepções ultrapassadas citadas anteriormente, alguns docentes compreendem que o trabalho com a diversidade é de suma importância para as crianças e buscam propiciar momentos que ampliem seus padrões de referência, assim como proposto nas DCNEI.

Sim, eu procuro mostrar pra eles que existe pessoas diferentes, por exemplo, deficientes, de cor, famílias diferentes e que eles têm os mesmos direitos que nós, que podem fazer tudo o que nós podemos fazer. E como você faz isso? Mostro filmes, fazemos pesquisas, fizemos os mascotes da sala, um com bengala, um de óculos e um negro, pra justamente trabalhar essas questões. (P2).

Ainda nesse aspecto, a docente P1 destaca um projeto realizado, no qual, além de apontar o uso das diferentes linguagens, ressalta a relevância de se trabalhar essas questões com as crianças.

Sim, acho extremamente importante, pois eles precisam conhecer tudo, precisam ter uma base, as crianças não podem ser alheias às coisas do mundo. Eu fiz um projeto semestre passado sobre a África e eles adoraram, eles exploraram, fizeram pesquisa em revista, computador,

assistiram filmes, eles precisam conhecer tudo e, além disso, respeitar, pois vão encontrar muita diferença no mundo e não podem excluir e nem se sentir excluídos por serem diferentes. (P1).

Já a educadora E4 evidencia como realiza o trabalho em sala de aula, compartilhando a experiência de ter um aluno de inclusão.

A gente não explica, assim como pra um adulto, no caso o A (síndrome de down) e o E (negro), a gente não fala "esse é assim, esse é assado", a gente procura não incluir eles em um grupo, as crianças escolhem eles por si próprias. E não é assim, hoje nós vamos falar sobre o negro, o que é o negro? Não, não é assim, a gente simplesmente conversa com eles que todos são iguais, só que a gente não fala que um tem uma síndrome e o outro é de cor, a gente fala que existem diferenças entre todos, mas que somos iguais, entende? (E4).

Ela destaca ainda a importância de se dar autonomia para que as crianças escolham seus parceiros para brincar, sem necessidade de imposição. Aponta ainda que procura fazer com que as crianças compreendam que não há diferença quanto a direitos e possibilidades. Já a educadora E2 destaca ainda a importância dessa dimensão para a formação do caráter desses indivíduos:

Trabalho, acho que em tudo que a gente faz durante o dia a gente já está trabalhando com a diversidade em tudo, na hora de uma contação, na hora de uma brincadeira, na hora de uma alimentação, acho que a gente sempre vai colocando os pontos positivos, sempre incentivando, nunca bloqueando, e incentivando eles a se abrirem pra tudo. Eu acho muito importante, porque agora que a gente vai formar o caráter deles, a gente vai auxiliar nessa formação de caráter, até eles chegarem nos cinco, sete anos, se eles não tiverem isso prontinho, já era. (E2).

Para Morin (2001, p.50):

É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. E preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Em alguns desses docentes é possível verificar a realização do trabalho com a diversidade, não deixando de lado a unidade de cada um, o que, segundo Morin, é de suma importância, posto que um é complemento do outro. Por isso, é imprescindível que os docentes trabalhem com as questões da diversidade, independentemente do nível de ensino em que atuam.

Percepções dos participantes sobre a área do conhecimento natureza e sociedade

Em relação ao que as DCNEI apresentam sobre as questões da natureza, afirma-se que devem ser garantidas aos indivíduos que frequentam as instituições de EI experiências que promovam "a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra [...]" (Brasil. CNE, 2009, p. 4).

Na visão de Morin (2011, p. 31), “conhecer o humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele”. No que diz respeito às questões da natureza, os docentes julgam importante trabalhá-las com as crianças, buscando promover experiências significativas nas quais elas possam estar em contato com o meio natural. Isso pode ser visto nas respostas dos entrevistados:

Nas questões da natureza é feito horta, andamos pelo CMEI, explicamos sobre a natureza, a terra, o sol, essas questões, o que é flor, o que é árvore frutífera. (E1).

Referente à natureza, é importante eles conhecerem porque hoje em dia a gente foca muito o papel, o material, dentro de sala, e a parte do trabalho com a natureza, a gente esquece muito, então, eu acho importante mostrar pra eles como que nasce uma plantinha, como que ela se desenvolve, trabalhar isso, montar uma horta, levar eles para ver os animais, conhecer pelo menos. (E5).

Pode-se perceber, a partir da fala dos docentes, que estes buscam desenvolver valores ambientais nas crianças, partindo de interações que ampliem as experiências destas e buscando promover o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade. Pode ser destacado, ainda, na fala da educadora E2, um planejamento enriquecido que busca ampliar a visão das crianças, não apenas para o que está em foco naquele momento em sala, mas para tudo que desperta o interesse nelas.

Aqui nessa fase a gente trabalha a identidade deles, de onde eles vieram, como eles são, daí a gente já trabalha a diversidade, as diferenças, a gente busca um planejamento que eles tenham contato com a natureza, aprendam a respeitar a natureza, mas brincando. A gente tá na hora da escovação, na hora de procurar os bichinhos lá fora, dizer a importância daquilo, de conhecer o bairro onde eles moram, de conhecer o que existe aqui. (E2).

Destaca-se ainda nessa fala a integração que a educadora promove entre natureza e sociedade, pois, ao mesmo tempo que busca trabalhar as questões de convivência e as questões de diversidade com as crianças, ela inclui as questões da natureza, o que é essencial para se viver em sociedade, respeitar os demais indivíduos e respeitar o planeta.

Contudo, uma das docentes afirma que, apesar de trabalhar com as questões ambientais, não acredita na eficácia desse trabalho:

Olha, natureza é bem mais complicado de trabalhar, pois nem a gente tem essas questões de cuidar e preservar internalizadas em nós. Então eu me pergunto como fazer isso com as crianças, eu tento fazendo horta, mostrando pra eles o que acontece quando jogamos lixo no chão ou não fechamos a torneira. Mostro vídeos, fazemos cartazes, mas não sei se funciona. (P2).

Assim, pode-se afirmar que, apesar de alguns docentes não acreditarem que esse trabalho possa dar resultado, nenhum deles deixa de trabalhar questões referentes à natureza.

Em relação às questões da sociedade, os docentes destacam a brincadeira como fio condutor para que os indivíduos aprendam a conviver

melhor entre si, a se respeitar e a compreender as regras, pois acreditam que as vivências no CMEI são aprendizagens para a vida adulta.

Sim, pois é muito válido, criança tem que ter conhecimento da sociedade, porque aqui e aonde for, a vida toda ela vai tá no meio de gente. E como você procura trabalhar isso? Brincando, dividindo brinquedos, interagindo entre elas. (E1).

Referente à sociedade, talvez trazendo assim as regras, porque querendo ou não, eles têm algumas regrinhas que a gente desenvolve com eles aqui dentro do CMEI que futuramente vão servir pra vida deles, porque aqui é a base. (E5).

Contudo, percebe-se uma dificuldade dos docentes em compreender que as questões relacionadas à natureza e à sociedade estão interligadas. Mesmo que em suas falas se possa perceber um trabalho simultâneo entre essas áreas do conhecimento, ao serem questionadas sobre o trabalho, as docentes relatam essas práticas como se fossem dissociadas.

De fato, os docentes buscam realizar um trabalho que valorize a natureza e a sociedade e, mesmo que inconscientemente, unem ambas ao desenvolver suas práticas com as crianças, levando-as a interagir entre si, promovendo o respeito mútuo e integrando o respeito à natureza a essas práticas, o que se aproxima do pensamento de Morin.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as concepções que os professores e educadores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba possuem sobre o terceiro saber de Morin: ensinar a condição humana. De acordo com o enfoque do trabalho, utilizou-se a metodologia qualitativa, usando como instrumento a entrevista, a qual possibilitou identificar os aspectos presentes no discurso dos professores e educadores que se direcionavam ao terceiro saber de Morin (2001).

A análise dos dados revelou que ainda existe entre os educadores uma visão assistencialista a respeito da criança, sendo esta caracterizada como um ser indefeso. Essa concepção foi reforçada pelas falas das quais se depreende que o objetivo principal da EI é cuidar das crianças enquanto seus pais trabalham. No entanto, percebeu-se entre os sujeitos da pesquisa, ainda que de forma embrionária, a compreensão acerca da articulação das DCNEI com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da criança da EI.

A diversidade foi o aspecto de maior objeção entre todos os entrevistados, pois a maioria ressaltou não saber como trabalhá-lo pela falta de conhecimento, e os que citaram desenvolvê-lo evidenciaram a dificuldade de trabalhar com o tema, e, mesmo quando é abordado em sala de aula, é trabalhado de maneira superficial.

Outro aspecto destacado foi a concepção de natureza e sociedade, compreendidas pelos entrevistados como dimensões independentes e que não se relacionam.

O aspecto mais dialogado neste trabalho foram as diferentes linguagens, talvez por ser uma das bases do trabalho da EI na Prefeitura Municipal de Curitiba. Os entrevistados expressaram obter conhecimento sobre o assunto, disseram que são exigidos em relação a esse trabalho, uma vez que as linguagens devem ser apresentadas todos os dias de diferentes maneiras, buscando a contemplação de todas durante a semana.

Constatou-se, por meio deste estudo, que a abordagem realizada por Morin sobre a condição humana pode ser relacionada a muitos aspectos das DCNEI, como: a importância de o ser humano conhecer suas individualidades, se relacionar com o outro, produzir e conhecer outras culturas, trabalhar questões voltadas à diversidade, à natureza e aos demais aspectos essenciais para o seu desenvolvimento. Esses aspectos puderam ser observados no discurso de alguns educadores/professores, ainda que de maneira superficial.

Verificou-se que um percentual significativo de professores/educadores busca desenvolver um trabalho que vá ao encontro das DCNEI, com o ideal de inserir, por exemplo, filmes, músicas e teatro com o objetivo de trabalhar as diferentes linguagens. Mas, mesmo que o trabalho seja efetivado, a maior parte dos profissionais aponta ter dificuldade em abordar alguns temas com as crianças, por falta de conhecimento teórico e/ou metodológico.

Por essa razão, pode-se dizer que, mesmo de maneira involuntária, a condição humana, ou seja, o terceiro saber de Morin, é encontrada em algumas das concepções dos profissionais pesquisados. Porém, para que isso se consolide na EI, é preciso pensar na formação dos profissionais que irão atuar junto a essas crianças.

Então, para ocorrer um ensino centrado na condição humana dentro da EI, é necessário que, primeiramente, a mudança aconteça na formação desses profissionais, de modo a privilegiar o conhecimento sobre si e sobre o mundo, sem fragmentar o indivíduo. Assim, o modo de ensinar será transformado em um processo que se refletirá nas demais etapas da educação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF, 2010. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil [RCNEI]*. Brasília, DF, 1998.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 2009.

MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

Daniela Gureski Rodrigues cursa especialização em Educação Ambiental, com ênfase em espaços educadores e sustentáveis na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

dany_gureski@yahoo.com.br

Daniele Saheb, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Membro do grupo de pesquisa Educação, Meio Ambiente e Sociedade da UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil.

dansaheb@yahoo.com.br

Recebido em 28 de maio de 2014.

Solicitação de correções em 19 de novembro de 2014.

Aprovado em 27 de novembro de 2014.

O júri simulado como prática para a educação ambiental crítica

Carolina de Albuquerque
Juliana de Oliveira Vicentini
Maria Angélica Penatti Pipitone

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/324212620>

Resumo

A complexidade da questão ambiental e a dificuldade de tratar deste tema interdisciplinar são problemas que precisam ser encarados no dia a dia dos professores em todos os níveis educacionais. Com a intenção de efetuar uma tentativa de Educação Ambiental Crítica, foi realizada uma atividade de extensão intitulada "O rio e a escola", envolvendo discentes de pós-graduação e do ensino médio de uma escola pública. O objetivo da extensão, por meio de intervenções teóricas e práticas, foi fazer com que os estudantes de ensino médio percebessem a complexidade e a importância da questão ambiental e a relacionassem com o seu cotidiano. Analisaremos aqui a prática de júri simulado como recurso pedagógico para a proposta de Educação Ambiental Crítica, aliada à atividade teórica sobre questões legislativas e ambientais. Concluímos pela necessidade de aliar atividades educativas práticas às atividades teóricas no tratamento de questões ambientais complexas, focando-as em problemas reais, para que os discentes possam emancipar-se e desenvolver a competência para a análise crítica e tomada de decisões em torno da questão ambiental.

Palavras-chave: meio ambiente e educação; educação ambiental; ensino médio; extensão universitária.

Abstract

Jury simulation as an exercise for critical environmental education

The complexity of environmental issues and the difficulty of dealing with its interdisciplinarity are problems that must be faced by teachers at all educational levels. In an attempt to achieve Critical Environmental Education, we conducted an extension activity entitled "The river and the school" that involved post-graduation and high school students. Through theoretical and practical interventions, the purpose of the extension was to make high school students realize the complexity and importance of the environmental question and relate them to their daily lives. The article analyzes the practice of jury simulation as a pedagogic resource for the proposal of Critical Environmental Education, associated with theoretical activity about legislative and environmental matters. We concluded that there is a need to combine practical educational activities and theoretical activities in the treatment of complex environmental issues, focusing them on real problems, so that students can emancipate themselves and develop the competence for critical analysis and decision-making in relation to the environmental issue.

Keywords: environment and education; environmental education; high school; university extension.

O projeto "O rio e a escola"

O projeto de extensão universitária "O rio e a escola" foi planejado e desenvolvido por participantes da disciplina "Educação, ambiente e sociedade: os desafios da docência no ensino superior", vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada, da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – Centro de Energia Nuclear na Agricultura/Universidade de São Paulo (Esalq-Cena/USP), de Piracicaba, São Paulo (SP). O público alvo atingiu 29 estudantes do segundo ano do ensino médio da "Escola Estadual Prof. Dr. João Chiarini", localizada no bairro Vila Fátima, em Piracicaba (SP).

Os fundamentos para a atividade foram: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como atribuição da universidade; o tema "ambiente e sociedade" permeando a formação; e o foco de interesse das pesquisas e da produção de conhecimento de todos os envolvidos no projeto.

A atividade foi desenvolvida considerando: as necessidades e os interesses da turma de ensino médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil. CNE, 2012), que preveem uma "abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente" do tema "ambiente"; o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2012a, 2012b), que prioriza temas sobre "meio ambiente" e, naquele

ano e bimestre, especificamente, o tema “água”; as expectativas dos professores, Coordenadoria Pedagógica e Direção da escola, inclusive para a definição da temática e da abrangência do projeto; e as competências individuais e grupais dos participantes da disciplina de pós-graduação, que reuniu discentes de mestrado e doutorado de diversas áreas, como Direito, Geografia, Química, Engenharia Agrônômica e Florestal, Biologia e Pedagogia. Considerou-se também que:

[...] a sociedade atual, diante de questões como a busca de modernização produtiva, cuidados com o ambiente natural, a procura de novas fontes energéticas e a escolha de padrões para as telecomunicações, precisa lançar mão das ciências como provedoras de linguagens, instrumentos e critérios. Por isso, a educação de base que se conclui no ensino médio deve promover conhecimento científico e tecnológico para ser apreendido e dominado pelos cidadãos como recurso seu, e não “dos outros”, sejam estes cientistas ou engenheiros, e utilizado como recurso de expressão, instrumento de julgamento, tomada de posição ou resolução de problemas em contextos reais. (São Paulo, 2012a, p. 28).

A atividade foi planejada em três meses, sendo que todos os temas envolvidos estavam inseridos no projeto pedagógico da referida escola, em diferentes disciplinas, como Química, Geografia, Biologia, conforme o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2012a, 2012b), que se reflete no material pedagógico “Cadernos do Aluno”, que fixa o conteúdo a ser trabalhado em cada ano/série dos ensinos fundamental e médio.

Cabe salientar que um dos envolvidos no projeto é professor na referida escola,¹ e já havia desenvolvido atividades de Educação Ambiental que tratavam do tema “água” no primeiro semestre letivo da turma pré-determinada e seriam complementadas pela intervenção proposta.

Assim, o tema “água” foi fixado como ponto de partida, porque, além de todos os motivos citados, já na primeira visita à escola percebemos poluição no ribeirão Guamium, que corre nas suas imediações. A problematização da questão do referido ribeirão envolve uma demanda da comunidade local, que observa uma relação de descaso da sociedade e do poder público com a conservação deste ribeirão, de forma local, e com outros mananciais, de forma global.

[...] a água é fundamental para todos os seres vivos e é estudada em diferentes disciplinas, mas é um tema que certamente ultrapassa os limites disciplinares. Um aluno que assiste a uma palestra sobre a importância da água na natureza, na manutenção da vida, pode sentir-se especialmente motivado para estudar a água, disciplinadamente, na perspectiva da Química (H_2O , pH...), da Física (densidade, calor específico...), da Geografia (bacias hidrográficas, usinas hidrelétricas...), da Literatura (a presença e o papel dos rios nas obras literárias...), etc. (São Paulo, 2012b, p. 28).

Essa situação local, aliada ao tema escolhido, nos levou à elaboração e efetivação de atividades práticas e teóricas para a discussão e o desenvolvimento de temas vinculados a essa realidade escolar, de forma que toda a equipe envolvida, partindo de sua área específica, dialogasse

¹ Samuel Zanatta é professor coordenador de ensino médio do governo do Estado de São Paulo. Possui bacharelado em Química pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas (2010) e é mestrando em Ciências, área de concentração em Química na Agricultura e no Ambiente pelo Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA/USP).

em conjunto e de forma interdisciplinar para a reflexão e organização da atividade.

A programação contou com as seguintes atividades:

1. Plantio de árvores, às 7h, realizada com mudas de ipê e placa identificadora da atividade.
2. “Bom Dia a Todos” (dinâmica de grupo, para conhecimento e descontração dos discentes e conscientização ambiental), às 7h30, realizada com rosas coloridas.
3. “História e Geografia na Beira do Ribeirão” (apresentação de dados de história e geografia do ribeirão Guamium, situado ao lado da escola), às 7h50, realizada com apresentação de *slides*, entre os quais fotos visualizadas com auxílio de óculos “3D”, confeccionados pela equipe.
4. “Desvendando nosso Ribeirão” (apresentação de dados bioquímicos sobre a água do ribeirão Guamium), às 8h40, com apresentação de *slides* e *kit* para a análise da água, colhida no próprio ribeirão.
5. “O Rio e as Leis” (apresentação de dados sobre uso e abuso de água e de normas nacionais e internacionais vinculadas à proteção dos recursos hídricos, além de realização de júri simulado sobre uma questão complexa ambiental que envolve a gestão das águas), às 10h40, com apresentação de *slides* e roupas caracterizadoras dos personagens de um júri.
6. Encerramento, às 12h30.

A análise realizada neste trabalho se refere ao módulo final da programação da atividade dessa equipe e tem como foco os fundamentos teóricos para a criação do júri simulado, na descrição de sua realização e na avaliação realizada posteriormente pelos discentes do ensino médio que participaram da atividade de extensão.

Educando para e no ambiente

A crise ambiental se manifestou mais intensamente a partir da década de 1960, quando o atual modelo de globalização, com produção em massa, consumo desenfreado e tecnologia sobreposta ao ambiente, já apresentava sinais de desgaste.

A degradação ambiental se manifesta como sintoma de uma crise de civilização, marcada pelo modelo de modernidade, regido pelo predomínio do desenvolvimento e da razão tecnológica sobre a organização da natureza (Leff, 2001, p. 17).

Diante da complexidade planetária em que vivemos e, conseqüentemente, de sua crise civilizatória, um dos caminhos para construirmos uma sociedade mais equitativa reside na educação que, vista como prática social, poderia gerar movimentos de transformação e de alteração dos níveis alarmantes de degradação da qualidade de vida e do ambiente, aos quais está sujeita grande parte da população no planeta (Carvalho; Tomazello; Oliveira, 2009, p. 14).

Loureiro e Lima (2012) nos oferecem um breve panorama sobre a origem da Educação Ambiental. Afirmam que o termo foi utilizado pela primeira vez em 1965 na Universidade de Keele, no Reino Unido, e pontuam:

[...] quatro “vetores” que foram decisivos para a definição dos seus princípios, diretrizes e orientações político-pedagógicas: (1) movimentos sociais diversos, “clássicos” e “novos”; (2) a contracultura e grupos “alternativos”; (3) os padrões de conservação da natureza promovidos por antiga tradição científica e por grupos voltados para a preservação natural, que tinham a finalidade de garantir a sobrevivência de ecossistemas e da biodiversidade; e (4) os intensos debates políticos e filosóficos da ecologia política, com caráter de questionamento radical à sociedade capitalista e aos modos de vida dominantes (eurocêtricos), e seus intrínsecos processos de uso insustentável dos recursos naturais e expropriação do trabalho. (Loureiro; Lima, 2012, p. 244).

Durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo no ano de 1972, foi discutida a importância de se associar a educação e o ambiente em âmbito mundial. Tal pensamento culminou na sua inclusão na temática de interesse da Organização das Nações Unidas (ONU). A Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) elaboraram o Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea), o qual ficou responsável pela organização e concretização de encontros para a promoção da Educação Ambiental.

Em 1975, ocorreu o I Seminário Internacional de Educação Ambiental em Belgrado. A Carta de Belgrado (Unesco, 1975) traz como objetivos: conscientização, conhecimento, atitudes, habilidades, capacidade de avaliação e participação na relação com o ambiente, a qual deve envolver os agentes de educação formal e informal.

A partir de então, diversos eventos com proporções internacionais ocorreram, por exemplo: a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; a criação do documento *Nosso Futuro Comum*, o relatório Brundtland; Rio 92; Rio +10; Rio +20, entre outros.

No cenário brasileiro, a Educação Ambiental é definida no artigo 2º da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação como

[...] uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (Brasil. CNE, 2012).

Apesar dessas ações, um novo paradigma se faz necessário. Uma perspectiva que possa capacitar a sociedade para a reflexão, para a mudança de hábitos e para a análise crítica. Diante desse cenário, surge a Educação Ambiental Crítica como contraponto à educação tradicional. Brugger (1994, p. 78) reconhece, inclusive, que “a educação tradicional não tem sido ambiental”, pois o “ambiental deveria ser parte intrínseca da educação como um todo e não modalidade ou uma de suas dimensões”.

Guimarães (2004) e Sauvé (2005) demonstram que a Educação Ambiental conservadora pauta-se em uma visão de mundo fragmentada, ou seja, em pensamentos e ações no nível individual. Trata-se de

[...] uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido (educação "bancária" de Paulo Freire) e o indivíduo transformado. Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade. Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo. (Guimarães, 2004, p. 27).

A Educação Ambiental, conforme Loureiro (2012), deve ser pensada

[...] a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. (Loureiro, 2012, p. 28).

Entendemos, na mesma linha de Guimarães (2004, p. 25), que a "re-conceituação de algo traz a ideia da existência de algum significado que seja anterior"; trata-se de uma "contraposição a algo existente, como forma de superação". Assim, para a atividade que realizamos, focalizamos a Educação Crítica.

O berço da Teoria Crítica reside nas Ciências Sociais, subsidiada por diversos autores, entre eles Freire (1997), Santos (2001) e Morin (1999, 2000), conforme Guimarães (2004, p. 28). Desde a década de 1980, tal concepção paira sobre a educação e, conseqüentemente, sobre a Educação Ambiental (Robottom; Hart, 1993).

Nas palavras de Sauvé (2005, p. 31):

Esta postura crítica, com um componente necessariamente político, aponta para a transformação de realidades. Não se trata de uma crítica estéril. Da pesquisa ou no curso dela emergem projetos de ação numa perspectiva de emancipação, de libertação das alienações. Trata-se de uma postura corajosa, porque ela começa primeiro por confrontar a si mesma (a pertinência de seus próprios fundamentos, a coerência de seu próprio atuar) e porque ela implica o questionamento dos lugares-comuns e das correntes dominantes.

Nesse sentido, compreendemos que a Educação Ambiental Crítica possui um caráter transformador, ou seja, de desconstrução do atual paradigma para a formulação de novos pensamentos, visando a autonomia, o desenvolvimento da capacidade crítica e a possibilidade de participação para a tomada de decisões em conjunto.

Seguindo essa tendência, Layrargues (2001) insiste na importância de se vislumbrar os temas ambientais de modo a torná-los geradores de reflexões críticas que integrem as relações humanas no e com o ambiente. Assim, devemos apreender o ambiente e nos tornar agentes reflexivos e ativos, de forma que possamos compreendê-lo na sua totalidade e, se for o caso, mudá-lo.

Rodrigues e Loureiro (2014) alertam para atividades de Educação Ambiental que se limitam à instrumentalização e sensibilização sem o aprofundamento de uma visão crítica, a qual potencializaria mudanças significativas, mas que, ao contrário, realizam pequenas adaptações. Destaca-se, nesse sentido, o papel dos professores engajados em um projeto pedagógico que transfira a percepção da problemática ambiental de uma questão individual para uma questão coletiva, complexa e vinculada à totalidade das dimensões da sociedade.

Nesse contexto, a atividade de extensão denominada "O rio e a escola" partiu dos seguintes pressupostos: diagnóstico e reflexão acerca de um problema local, objetivando a compreensão do ambiente de forma coletiva, complexa e global. Contudo, muito além do objetivo de observação e instrumentalização, a atividade buscou despertar o pensamento crítico sobre a resolução de conflitos, os quais afetam os mais diversos segmentos da sociedade, que sofrem com problemas ambientais, mas normalmente não participam de sua resolução. Assim, a atividade realizada buscou um diálogo que considerasse a questão proposta em sua complexidade social, econômica e ambiental.

Augusto *et al.* (2004) afirmam que, particularmente para o estudo do ambiente, há a necessidade de formar estudantes críticos que se sintam inseridos na sociedade, que estejam envolvidos em projetos coletivos e que discutam e pesquisem sobre as questões ambientais relacionadas com sua realidade imediata, como o entorno da escola, para que este estudante adquira a competência de transpor esse estudo e reflexão para as demais situações locais e globais.

Loureiro (2012) mostra que na Educação Ambiental Crítica o conhecimento significativo e pertinente é aquele que deriva de saberes apreendidos da realidade, nunca dos compartimentalizados e/ou desunidos. Para tanto, algumas categorias conceituais são fundamentais às experiências pedagógicas em Educação Ambiental, como o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Essas categorias denotam a percepção do ser humano como uma unidade em relação ao conjunto socioambiental, com relações tecidas de forma interdependente entre as fronteiras físicas, políticas, culturais ou econômicas que definem o contexto.

Vale destacar, também, a importância de reunir estudantes de pós-graduação e de ensino médio para o diálogo entre universidade e escola, dentro de uma atividade organizada e comprometida com a Educação Ambiental Crítica e emancipatória. Além disso, temos a percepção de que esta iniciativa está em sintonia com o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil. CNE, 2012), que advogam que a Educação Ambiental seja incorporada aos cursos e programas de pós-graduação, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

Essa ideia também se associa ao propósito de “ambientalização” das universidades ou instituições de ensino superior no âmbito das suas atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão. Todas essas atividades exigem, conforme apontam Sorrentino, Nascimento e Portugal (2012), o envolvimento dos estudantes, a mobilização de saberes e cuidados socioambientais, a aprendizagem de mecanismos de negociação no enfrentamento de conflitos e a autonomia necessária para o enfrentamento cotidiano de problemas que envolvem o ambiente e a sociedade. Para isso, a Educação Ambiental e toda a ação de gestão, extensão e produção do conhecimento da universidade devem estar alinhadas em uma perspectiva de continuidade e autonomia que propicie aos estudantes a formação de competências para solução dos problemas imediatos e dos que estão por vir.

Os autores citados destacam a importância da universidade como parâmetro de referência para a sociedade enquanto centro de produção de conhecimento e de intervenções que proporcionem soluções socioambientais e melhoria da qualidade de vida das pessoas. Entretanto, tais intervenções devem ser articuladas para e com a comunidade, pois, dessa maneira, se agrega valor social à produção de conhecimento e se concretizam ações emancipatórias.

É importante frisar, independentemente do modelo ou concepção de Educação Ambiental adotado, conforme apontado por Souza e Salvi (2012), que o envolvimento dos parceiros nos projetos e nas experiências aparece como um aspecto comum. Se os participantes das experiências de Educação Ambiental forem parceiros, estes se tornam protagonistas da sua própria formação por meio de práticas educativas e de extensão que promovam a conscientização do ser humano sobre sua relação com o mundo e sobre a construção histórica da relação do homem com a natureza.

“O rio e as leis”

O módulo que tratou especificamente sobre “O rio e as leis” dividiu-se em uma parte inicial, teórica e expositiva, e uma segunda parte, prática, pela simulação de um júri popular. Na primeira parte, trouxemos para o público-alvo conceitos jurídicos básicos sobre direito e ambiente e sua correlação, para posterior identificação de situações que descrevem conflitos, tanto de fácil resolução, denominados “casos fáceis”, como de difícil resolução, denominados “casos difíceis” (Dworkin, 2003). Posteriormente, apresentamos formas diferenciadas de resolução de conflitos e apresentamos um caso difícil ambiental para embasar a atividade prática.

Partimos da pergunta: “O que é Direito?” (Cáceres Nieto, 2000) e, com o grupo, demos respostas variadas à clássica pergunta, tais como: justiça, direção, conjunto de leis etc. A intenção foi identificar a complexidade do fenômeno jurídico já na sua ponderação teórica. A partir daí, fixamos o conceito de Direito para o nosso trabalho em “conjunto de normas que regulam a vida em sociedade”.

Apresentamos a ideia de hierarquia de normas jurídicas em formato piramidal (Kelsen, 1998) e destacamos normas que se referem ao tema, inseridas na Constituição Federal (Brasil, 1988), como o artigo 225; na Lei Federal 9.433/97 (Brasil, 1997), que regulamenta a Política Nacional de Recursos Hídricos; na Constituição do Estado de São Paulo (São Paulo, 1989); e na Lei Orgânica do Município de Piracicaba (Piracicaba, 1990), ressaltando a necessidade e legalidade da gestão participativa. Pensando no problema globalmente, apresentamos também a Declaração Universal dos Direitos da Água (ONU, 1992) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil. CNE, 2012).

Tratamos do problema das escolhas e da democracia, da necessidade de participação política para a solução de problemas ambientais, e voltamos à questão do ribeirão Guamium, próximo à escola, que foi considerada um caso fácil pelos estudantes, pois todos os participantes exteriorizaram a posição de ser necessário manter o referido ribeirão limpo e de que todos têm responsabilidade por isso.

Propusemos a utilização do diálogo para a resolução de problemas e apresentamos casos que puderam ser resolvidos de forma que as partes envolvidas em lados opostos do conflito tivessem o seu interesse satisfeito, por meio do *win-win*, ou ganha-ganha (Vasconcelos; Oliveira; Caser, 2009). Nesses casos, a resolução dos conflitos se deu de forma alternativa e criativa, buscando conhecer não apenas a posição que a parte exterioriza, mas seu real interesse no caso, para tentar conciliá-lo com o real interesse da outra parte, na busca da satisfação de ambos.

Para Paulo Freire (1997), o professor não deve perder a oportunidade de expor aos educandos a segurança em tratar de um tema ao emitir a sua opinião ou analisar um fato. Tal segurança não está baseada na convicção de que o professor sabe tudo, mas na certeza de que sabe algo e também de que ignora algo. Sendo assim, o diálogo confirma que conhecer mais sobre o já sabido é conhecer o que ainda não se sabe.

Paulo Freire também insistiu na importância inegável que o contorno ideológico, social e econômico da escola exerce sobre o saber teórico e prático dos professores e sobre os educandos, que são por eles condicionados na sua forma de compreender o mundo, aprender e agir. Portanto, esperamos que a apresentação de uma perspectiva de resolução de conflitos dialogada, dentro da escola, possa ser um fator a ser considerado pelos educandos na gerência de seus conflitos diários.

Apresentamos um caso complexo específico, com o qual pretendemos deixar clara a dificuldade intrínseca que alguns temas ambientais possuem, expondo a complexidade da questão ambiental, demonstrando que no caso há conflito de princípios constitucionais (Alexy, 1997) e prevendo o diálogo interdisciplinar como recurso de solução de conflito.

O caso *Snail Darter X Tellico Dam* (Dworkin, 2003) trata, resumidamente, de uma batalha judicial ocorrida nos Estados Unidos na década de 1970. Os ambientalistas impetraram uma ação judicial para impedir a conclusão da construção e o início das atividades da barragem *Tellico Dam*, quase concluída, em razão da inclusão do peixe *Snail Darter*, com *habitat* naquele local, na lei das espécies ameaçadas de extinção.

Para a identificação dos *stakeholders* e discussão do caso, optamos por realizar um júri simulado, deixando claro que, no Brasil, tal forma de resolução de conflito é direcionada a crimes dolosos contra a vida.

Foram apontados como argumentos "pró-peixe": a necessidade de proteção do peixe pela sua inclusão na lei das espécies ameaçadas; a importância da proteção ao rio e seu entorno e ser o local da barragem o único *habitat* do peixe. Por outro lado, os argumentos "pró-barragem" foram: o direito ao desenvolvimento, notadamente o acesso à energia elétrica; os gastos públicos que superaram cem milhões de dólares; e a barragem estar quase concluída.

Os discentes foram divididos em cinco grupos: os que advogaram a favor da manutenção do peixe em seu *habitat* natural ("pró-peixe"), os que argumentaram em benefício da barragem ("pró-barragem"), os que fizeram o papel de jurados, os representantes das manifestações populares ligadas ao movimento ambientalista e os manifestantes do movimento que se intitulou "luz para todos".

Pudemos observar a dinâmica para a organização dos grupos e a exteriorização de competências diferenciadas. Educandos com maior facilidade em oratória naturalmente se direcionaram para os grupos de "advogados", assim como os educandos interessados em artes foram para os grupos de protesto.

A qualidade dos cartazes, músicas, gritos de guerra e paródias realizados pelos educandos que fizeram o papel de manifestantes realmente precisa ser registrada. Acreditamos que a atividade permitiu que os próprios participantes passassem a ter consciência de suas habilidades e competências.

Após as manifestações, os "advogados" apresentaram as suas razões, após o que foi dada oportunidade para réplica aos argumentos dos grupos contrários. Nesse momento, percebemos que vários educandos gostariam de dar sua opinião, independentemente do grupo a que pertenciam, portanto, optamos por modificar a dinâmica do processo, dando a palavra para a manifestação de opiniões. Percebemos nesse ponto que a organização de atividades pedagógicas deve ser flexível para não tolher a vontade dos educandos de participar, pois a intenção é o despertar para a participação e a discussão de temas complexos.

Após votação, o veredicto, neste caso, foi "pró-barragem".

Na avaliação do *workshop*, especificamente das atividades descritas como "O rio e as leis", a média dos educandos disse: "gostei moderadamente" da "atividade teórica sobre legislação e as águas" e "gostei muito" da "simulação do júri popular". Quanto ao grau de dificuldade, a "atividade teórica" foi considerada "moderada" e o "júri popular", "fácil".

Assim, 57% dos estudantes afirmaram que as atividades teóricas realizadas influenciaram a sua rotina e 64% dos estudantes afirmaram ter havido essa influência a partir do júri simulado. A variação de percepção sobre a repercussão das atividades no dia a dia dos estudantes é mostrada na Tabela 1.

Tabela 1 – Influência do *Workshop* na Vida/Cotidiano dos Estudantes de Ensino Médio

| Itens mencionados pelos educandos nas questões abertas sobre a influência do <i>workshop</i> | Número de menções |
|--|-------------------|
| Aprendizado sobre a qualidade da água | 2 |
| Aprendizado sobre a geopolítica da cidade | 10 |
| Aprendizado sobre as leis | 9 |
| Conscientização sobre as questões ambientais | 17 |
| “Deixou meu dia mais feliz” | 1 |
| Não alterou nada | 1 |
| Não respondeu | 3 |

Fonte: Elaboração própria

A maioria dos educandos afirmou que o *workshop* influenciou no seu dia a dia em razão da conscientização sobre questões ambientais e de outros fatores que destacavam a aprendizagem (sobre as leis, sobre a cidade, sobre a água); portanto, percebemos que a questão ensino-aprendizagem permeou, de forma satisfatória, a atividade realizada.

Questionados sobre se gostaram da sua participação no júri simulado, 87% dos estudantes responderam afirmativamente. Além disso, os educandos descreveram a sua participação no júri popular, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Apreciações dos Educandos de Ensino Médio sobre a sua Participação no Júri Popular

| Apreciações sobre a participação no júri popular em questões abertas | Número de menções |
|--|-------------------|
| Trabalhou nos argumentos/Fez cartazes | 16 |
| Ampliou sua consciência | 7 |
| Gostou muito | 10 |
| Não participou | 1 |
| Não respondeu | 2 |

Fonte: Elaboração própria

A maioria dos educandos, quando arguidos sobre sua participação, descreveu as atividades dos grupos aos quais estiveram vinculados de forma bastante favorável, além de emitir juízos de valor sobre alguma atividade específica. Assim, notamos que os educandos se identificaram com seu grupo e avaliaram a atividade em seu conjunto, não havendo destaque para uma ou outra atividade ou preponderância de um ou outro membro da equipe. Além disso, os educandos fizeram sugestões para o aprimoramento da atividade prática, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Sugestões dos Educandos de Ensino Médio para o Júri Popular

| Sugestões para o júri popular | Número de menções |
|--|-------------------|
| Estava ótimo | 11 |
| Não respondeu | 5 |
| Ouvir mais os argumentos dos educandos | 3 |
| Fazer com outros temas | 3 |
| Fazer em ambiente com mais espaço | 2 |
| Fazer com outras classes | 1 |

Fonte: Elaboração própria

Sobre as sugestões a respeito do júri, além das apreciações positivas, as ideias de alteração da atividade se direcionaram para a sua ampliação (mais espaço, mais classes, mais casos, mais argumentos). Isso nos remete à percepção de ser viável que esta atividade se prolongue por mais dias, para que o público-alvo tenha possibilidade de realizar, de forma mais aprofundada e autônoma, a reflexão sobre as questões complexas propostas, sobre o seu papel no debate e sobre a tomada de decisão, que a prática do júri simulado permite em questões que envolvam complexidade e/ou abordagem interdisciplinar. Interessante notar que os estudantes fizeram referência à possibilidade de os demais colegas da escola também vivenciarem aquela experiência educativa diferenciada.

Perguntamos aos educandos qual a sua posição em relação ao caso apresentado: 64% exteriorizaram posição “pró-barragem” e 36%, posição “pró-peixe”, com as justificativas demonstradas na Tabela 4.

Tabela 4 – Justificativas dos Educandos de Ensino Médio para a Determinação de sua Posição em relação ao Caso Concreto Apresentado

| Posição defendida | Argumentos apontados pelos educandos | Número de menções |
|-------------------|--|-------------------|
| “Pró-peixe” | O peixe é natural daquele lugar e só vive ali | 11 |
| | Pela vida e pelo ambiente | 1 |
| “Pró-barragem” | Pela energia elétrica, emprego e qualidade de vida | 14 |
| | O peixe poderia morar em um habitat artificial | 10 |
| Não respondeu | Não respondeu | 1 |

Fonte: Elaboração própria

Apesar de as posições “pró-barragem” terem superado as “pró-peixe”, o argumento “pró-barragem”, que afirma a possibilidade de que “o peixe poderia morar em um *habitat* artificial”, exterioriza uma posição de conformação de posições, portanto, vários educandos buscaram conciliar a finalização da barragem com a proteção do peixe.

De forma geral, os dados compilados na avaliação da atividade parecem direcionar a necessidade de construção de práticas diferenciadas no ambiente pedagógico. A avaliação da atividade evidenciou uma preferência marcante dos educandos pelas atividades práticas em detrimento das atividades teóricas, parecendo se tratar de um recurso de motivação em relação às atividades costumeiras no ambiente escolar.

Notamos também que, apesar de certo estranhamento inicial em relação às atividades diferenciadas e da reticente disposição em participar, os educandos, aos poucos, foram se integrando e notando que a atividade proposta não pretendia avaliá-los, mas sim proporcionar uma vivência na qual o conhecimento e os argumentos fossem construídos em conjunto. Assim, os discentes, aos poucos, foram participando, pedindo a palavra e dando a sua contribuição pessoal a cada uma das atividades realizadas.

Conclusão

As ferramentas e as estratégias para a realização de uma Educação Ambiental Crítica estão em construção e consideramos que o relato de experiências como este é importante para a discussão que caminha no sentido de indagar: “Como fazer Educação Ambiental Crítica?”. Outra forma de realizarmos a abertura e consolidação desse debate é analisar a avaliação pelos educandos das atividades propostas, para questionar os chamados lugares-comuns, as correntes dominantes e nossa própria ação pedagógica. A avaliação das atividades pedagógicas propõe a consideração do discente situado em seu próprio tempo e espaço e preocupado com o ambiente de forma local e global.

Na tentativa de conciliar as informações sobre a realização e a descrição dessa atividade, que entendemos como instigadora de uma Educação Ambiental Crítica, somada à análise da avaliação realizada pelo nosso público-alvo, pudemos chegar a algumas conclusões. Inicialmente, percebemos a preferência do corpo discente pelas atividades de cunho prático, sobre problemas relacionados ao seu interesse e realidade imediatos. Esse fato nos indica que um processo de aprendizagem com referência, ao menos inicial, ao ambiente próximo, dentro de um debate aberto, pode ser mais interessante e modificador do que apresentações de temas fechados, mesmo quando mais simples. Tal observação decorre, dentre outros fatores, de o júri simulado ter sido considerado fácil pelos educandos e a atividade teórica ter sido considerada moderada.

Outro aspecto importante a ser destacado é o necessário caráter transformador da ação pedagógica ambiental. A informação de influência das atividades realizadas na rotina de mais da metade dos estudantes indica

certa mudança de sua percepção sobre a problemática ambiental. Nesse ponto, os educandos se referiram a mudanças posteriores à atividade realizada: na conscientização sobre questões ambientais e de outros fatores que destacam a aprendizagem sobre as leis, sobre a cidade e sobre o uso da água.

Pudemos perceber também que a apresentação de problemas complexos, que buscam a realização do diálogo e troca de ideias, instigou os educandos à reflexão, em detrimento da apresentação de conclusões prontas. Acreditamos que isso se deve ao interesse despertado pela complexidade do problema e pela possibilidade de o aluno buscar respostas autonomamente, sem as amarras que a avaliação tradicional impõe.

A reticência na participação inicial e a posterior integração dos educandos indicam que o espaço para a construção do conhecimento em conjunto se trata de ferramenta libertadora. Em razão disso, entendemos ser a experiência interessante para a observação da relação que o aluno desenvolve com o mundo e da sua habilidade em participar da construção da relação do homem com a natureza.

A intenção de despertar a visão crítica e a percepção da complexidade nesta ação pode ser verificada na exteriorização, pelos educandos, de opiniões diferenciadas sobre o caso proposto e da apresentação de fundamentações eventualmente diferentes para embasar um mesmo posicionamento. Isso denota o desenvolvimento de competência para a análise crítica e habilidade para a proposição de soluções para o problema específico apresentado e, acreditamos, para a confrontação com os problemas futuros.

Referências bibliográficas

ALEXY, R. *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1997. 607 p.

AUGUSTO, G. S. et al. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área de ciências da natureza em formação em serviço. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 7-71. Disponível em <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 1997. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

BRUGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994. 142 p.

CÁCERES NIETO, E. *¿Qué es el derecho?: iniciación a una concepción lingüística*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma del México, 2000.

CARVALHO, L. M.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. *Caderno do Centro de Estudos Educação Sociedade*, Campinas, v. 29, n.77, p. 13-27, 2009.

DWORKIN, R. *O império do direito*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica Gildo Sá Leitão Rios. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 513 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Coordenação Philippe Pomier Layrargues. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

KELSEN, H. *Teoria pura do direito*. Trad. João Batista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEFF, H. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetórias e fundamentos em educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2012. 165 p.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S. Ampliando o debate entre educação e educação ambiental. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 244-251, ago./dez. 2012.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos da Água*. Rio de Janeiro, mar. 1992. Disponível em: <<http://www.cetesb.sp.gov.br/agua/aguas-superficiais/40-Declaracao-Universal-dos-Direitos--da-%C3%81gua>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

PIRACICABA (São Paulo). *Lei Orgânica do Município de Piracicaba, de 01 de agosto de 1990*. Piracicaba, 1990. 123 p. Disponível em: <http://www.camarapiracicaba.sp.gov.br/legmun/Lei_Organica.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

ROBOTTOM, I.; HART, P. *Research in environmental education: engaging the debate*. Geelong: Deakin University Press, 1993.

RODRIGUES, J. N.; LOUREIRO, C. F. B. Ideologia e consenso na formação de educadores: a educação ambiental em foco. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, RS, n. 1, v. 31, p. 308-323, jan./jun. 2014.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Constituição (1989). *Constituição do Estado de São Paulo, de 5 de outubro de 1989*. São Paulo, 1989. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo do Estado de São Paulo: ciências da natureza e suas tecnologias*. 1. ed. atual. São Paulo, 2012a. 152 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/780.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo do Estado de São Paulo: matemática e suas tecnologias*. 1. ed. atual. São Paulo, 2012b. 72 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/783.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. São Paulo: Artmed, 2005. p. 17-44.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.; PORTUGAL, S. Universidade, educação ambiental e políticas públicas. In: *Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades*. São Paulo: USP/MEC/PUCRS/Universidade Autónoma de Madrid, 2012. p. 19-27.

SOUZA, D. C.; SALVI, R. F. A pesquisa em educação ambiental: um panorama sobre sua construção. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 111-129, set./dez. 2012.

UNESCO. *Carta de Belgrado*. Belgrado, 1975. Disponível em: <<http://www.igc.usp.br/fileadmin/disciplinasweb/d242/A%20Carta%20de%20Belgrado.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

VASCONCELOS, L.; OLIVEIRA, R.; CASER, U. *Governância e participação na gestão territorial*. Lisboa: Europress, 2009. (Política de Cidades, n. 5).

Carolina de Albuquerque é doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" da Universidade de São Paulo (USP), Piracicaba, São Paulo, Brasil.

carolinadealbuquerque@yahoo.com.br

Juliana de Oliveira Vicentini é doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" da Universidade de São Paulo (USP), Piracicaba, São Paulo, Brasil.

ju_vicentini@yahoo.com.br

Maria Angélica Penatti Pipitone, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora livre docente da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" da Universidade de São Paulo (USP), Piracicaba, São Paulo, Brasil.

pipitone@usp.br

Recebido em 28 de janeiro de 2014.

Solicitação de Correções em 14 de julho de 2014.

Aprovado em 26 de agosto de 2014.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/341712666>

O pensamento e a obra de Lourenço Filho acerca da literatura infantil e juvenil

Adriana Costa de Miranda

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Editora Unesp, 2012. 198 p.

O livro *Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil*, escrito pela professora Estela Bertoletti Natalina Mantovani, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, apresenta o pensamento e a produção escrita do educador Manuel Bergström Lourenço Filho *sobre e de* literatura infantil e juvenil.

A obra é dividida em seis partes: "Introdução"; "Lourenço Filho e a produção *sobre e de* literatura infantil e juvenil"; "A produção de Lourenço Filho *sobre* literatura infantil e juvenil"; "A produção de Lourenço Filho *de* literatura infantil – a Série Histórias do Tio Damião"; "A produção de Lourenço Filho *sobre e de* literatura infantil e juvenil: as possíveis relações estabelecidas"; e "Considerações finais".

Na Introdução, a autora coloca que o livro é resultado de sua tese de doutorado e que objetiva "contribuir para a produção de uma história, teoria

e crítica específicas da literatura infantil e juvenil, a partir da compreensão da produção de Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970)" (p. 10), que é vasta e variada e influenciou escritores de sua época.

No intuito de situar o leitor no campo da análise do gênero da literatura infantil e juvenil, a autora explica que tal produção literária e os termos *infantil* e *juvenil* devem ser tratados à luz de cada momento histórico-social. Ela esclarece que a literatura infantil e juvenil, no Brasil, teve início entre o final do século 19 e o começo do século 20, "em estreita relação com a escola" (p. 9), por ser lá produzida e criticada ou por razões didáticas e metodológicas.

No primeiro capítulo, a autora traz a história da formação literária de Lourenço Filho. Essa formação teve início com a contação de histórias por seu avô, passou pelas aulas particulares a ele ministradas em casa, depois se deu nas escolas municipal e estadual em que estudou ao longo de sua formação como normalista, no exercício de sua profissão docente no primário e nas escolas normais em que trabalhou, no exercício de cargos públicos que ocupou, na *Revista de Educação* que fundou, nas consultorias que fez, na luta por uma educação nova, no exercício da presidência da Comissão Nacional de Literatura Infantil e nas revistas e nos jornais em que escreveu sobre questões sociais, pedagógicas e literárias, demonstrando sua preocupação com a leitura, principalmente nas escolas.

Ao longo de sua trajetória estudantil e profissional, Lourenço Filho não só expressou seu pensamento sobre literatura, mas produziu também textos literários para os públicos infantil, juvenil e adulto, alguns deles premiados.

Destaca-se neste capítulo que as ideias de Lourenço Filho, impressas no Manifesto de 1932 junto aos outros 25 signatários do documento, e seus escritos sobre literatura influenciaram os planos de reorganização da educação do governo Getulista. Conforme a autora, o intelectual entendia que "era preciso educar o povo para o progresso social e que o ensino da leitura era um dos elementos da educação popular" (p. 29).

O segundo capítulo versa sobre três artigos, um apêndice de livro, uma entrevista, um discurso e um prefácio de livro, textos escritos por Lourenço Filho sobre a literatura infantil e juvenil. São eles: "Como aperfeiçoar a literatura infantil", de 1943, e sua reelaboração reduzida e publicada sob o título "La literatura en el Brasil", de 1959; "O valor das bibliotecas infantis", de 1948, que trata da história da literatura infantil e deste gênero literário que tem como principal característica "sugerir o belo, entretendo e formando a criança" (p. 88); "Literatura infantil e juvenil", de 1957, faz parte do apêndice da obra *História da literatura*, de José Marques da Cruz, versão do primeiro artigo anteriormente citado; "Inquéritos sobre livros para crianças", também de 1959, são as respostas de Lourenço Filho a dez perguntas feitas pela revista *Leitores e Livros*, em 1958, sobre o autor e seu pensamento acerca dos livros e da literatura infantil; "Oração do acadêmico Lourenço Filho", de 1966 – discurso do autor para recepcionar Francisco Marins na Academia Paulista de Letras; "Um livro básico sobre literatura infantil", de 1968, é o título do prefácio feito para o livro *Literatura Infantil Brasileira*, de Leonardo Arroyo, em que considera a obra como referência na área.

O intuito de Bertolletti ao apresentar estes escritos é o de mostrar como o pensamento de Lourenço Filho sobre a literatura infantil e juvenil, que teve circulação nacional e internacional, é variado, influenciou e influencia o pensamento de estudiosos da área, é inovador por ter apontado a falta de estudos na área em sua época e “o preconceito que se cultivava pela literatura infantil como gênero menor” (p. 95). Também tem o intuito de apresentar a função formadora humanista da literatura infantil; de chamar a atenção para a importância de tal gênero respeitar o desenvolvimento da criança e de ter colaborado para a construção do “estilo de vida” (p. 116) da sociedade industrial da época; de ensinar a escrita deste gênero literário indicando a si mesmo como modelo a ser seguido; de alertar para a função do professor de escolher obras literárias a serem trabalhadas nas escolas, impulsionando o mercado editorial infantil e juvenil a crescer e ser qualificado no País; e evidenciar o papel de vanguarda ocupado por Lourenço Filho na escrita, defesa e divulgação do gênero literatura infantil e juvenil.

O terceiro capítulo trata da série Histórias do Tio Damião, escrita por Lourenço Filho – cujos títulos foram publicados entre 1942 e 1951, sendo reeditados até 1958 (p. 123) –, a fim de: mostrar sua importância na formação de crianças leitoras naquele período, visto a alta tiragem feita pela Editora Melhoramentos; demonstrar sua inovação quanto ao projeto gráfico, que conta com encadernação em brochura e ilustrações coloridas e adequadas ao texto; apresentar os personagens da história e as suas funções educativas e o espaço e tempo em que a história se passa; evidenciar a narrativa e a linguagem utilizadas pelo autor e os núcleos temáticos da série que “podem ser sintetizados em educação e nacionalismo” (p. 151). Para a autora, “a educação, entendida como autocontrole, para civilizar e diferenciar o homem, é valorizada por meio do ensino” (p. 151). O nacionalismo é representado na série pela “exaltação e valorização da natureza, do povo e das regiões brasileiras, para ‘abrasileirar’ o brasileiro, pois, segundo Lourenço Filho, não se ama aquilo que não se conhece” (p. 152).

Bertolletti ressalta ainda que Lourenço Filho chamou a atenção da sociedade de sua época para a qualidade e o cuidado quanto aos “aspectos gráficos, editoriais e linguísticos” (p. 167) que o gênero literatura infantil e juvenil deveria ter.

No quarto capítulo, a autora reafirma o pioneirismo de Lourenço Filho no tratamento sistematizado da literatura infantil e juvenil, uma vez que ele “esboça uma história, formula uma teoria e expõe princípios para uma crítica específica do gênero” (p. 169). Bertolletti aponta as influências recebidas pelo autor e autodidata Lourenço Filho advindas de autores da literatura nacional, do seu aprendizado estudantil e profissional, do contato que tinha com educadores, estudiosos e intelectuais brasileiros e estrangeiros, de sua visão da relação entre educação e psicologia, da sua militância e crença na Escola Nova como espaço de transformação social.

A autora reforça a importância que Lourenço Filho dava ao papel do educador de moldar a criança por meio de uma educação capaz de respeitar o seu desenvolvimento e de adequá-la à sociedade industrial. A

seu ver, no processo educacional, a literatura infantil e juvenil tinha um papel relevante, por isso os educadores deveriam observar a sua qualidade estética, bem como as suas lições morais e mensagens a fim de educar crianças, adolescentes e jovens para a sociedade industrial em que viviam.

Nas considerações finais, Bertoletti coloca que a análise e a compreensão da obra de Lourenço Filho *sobre e de* literatura infantil e juvenil põe o autor em evidência por “seu pioneirismo, sua influência e sua permanência no tempo” (p. 183), o que aponta para a contribuição do livro aqui resenhado na “produção de uma história, teoria e crítica específicas do gênero no Brasil” (p. 184).

A autora encerra a obra afirmando que espera que novos estudos surjam para que os conhecimentos sobre Lourenço Filho e a literatura infantil e juvenil sejam aprofundados.

O livro *Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil* é, sem dúvida, uma obra relevante por apresentar o pensamento de Lourenço Filho acerca da literatura infantil e juvenil e sua produção nestas áreas, e por provocar a reflexão não apenas em nós educadores, como também em profissionais de diversas áreas, escritores, pais, mães e pessoas interessadas no valor da leitura para a formação ética e humana de crianças, adolescentes e jovens.

No momento histórico em que Lourenço Filho escreveu sobre a literatura infantil e juvenil, ele o fez para ocupar uma lacuna sobre o assunto e para demarcar a importância da literatura na formação cidadã de crianças, adolescentes e jovens de sua época. Porém, hoje a importância de suas reflexões se renova, já que vivemos em um momento em que a tecnologia tem ocupado cada vez mais espaço nas vidas de crianças, adolescentes e jovens, muitas vezes subtraindo-lhes o tempo para a leitura de um livro ou mesmo facilitando os seus acessos a resumos de livros no espaço virtual, o que fragmenta e empobrece a leitura de toda e qualquer obra literária.

Recomenda-se a utilização reflexiva e crítica do livro nos meios acadêmicos, sobretudo nos cursos de graduação em Letras e em Pedagogia por tratar, em linguagem clara e didática, de questões atuais relativas aos benefícios para a aprendizagem, a escrita, o desenvolvimento do senso crítico e da cidadania que a formação do hábito da leitura pode provocar no público infantil e juvenil.

Adriana Costa de Miranda, doutoranda em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB), é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

adrianamiranda.ucb@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/339312782>

Gênese da avaliação educacional no Brasil

Cristiane Machado

BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.) *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013, 192 p. v. 1.

A obra foi organizada pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas Adriana Bauer, Bernadete A. Gatti e Marialva R. Tavares. Adriana Bauer é pedagoga, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP. Bernadete A. Gatti, também pedagoga, é doutora em Psicologia pela Université de Paris VII – Université Denis Diderot com pós-doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP e ex-professora do programa de pós-graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou como consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Atualmente é diretora vice-presidente da Fundação Carlos Chagas (FCC), responsável

pela Superintendência de Educação e Pesquisa, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e vice-presidente da Academia Paulista de Educação. Foi coordenadora da Editoria Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e coordena a Revista Estudos em Avaliação Educacional, da FCC. Marialva R. Tavares é pedagoga e doutora em Educação pela PUC-SP e integra o Núcleo de Estudos em Avaliação da FCC.

O livro é o primeiro volume da sistematização das reflexões feitas nos três encontros do Ciclo de Debates – Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil, realizado pela FCC no ano de 2012. Estruturado em nove textos, divididos em três partes, este volume “sintetiza as valiosas contribuições de pesquisadores, especialistas e gestores públicos que se dispuseram a socializar suas reflexões acerca das avaliações de sistemas educacionais no Brasil” (p. 9).

A Parte I, “Origem, pressupostos e aspectos técnico-metodológicos da avaliação de sistemas educacionais”, é composta por cinco artigos e tem o objetivo de “retomar e sistematizar o registro histórico do percurso das avaliações externas em nosso país” (p. 16).

Em “Política y metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada en el contexto de la política educativa”, Juan Cassassus examina aspectos da estrutura conceitual de educação, política educativa e avaliação com o objetivo de demonstrar que as intenções subjacentes às avaliações estandarizadas não são neutras, mas sim políticas, pois cumprem várias funções da política de governo, como legitimação, regulação, prestação de contas, produção de informações para fundamentar políticas educativas e controle. Destaca o autor que essas avaliações são embasadas em recorrentes ideias ligadas entre si por metáforas de outras áreas, como a economia. Utilizando-se do referencial de Schon (1993), evidencia as metáforas “fábrica”, para a escola, e “tábula rasa”, para os alunos (p. 36), e ressalta que tratar os resultados nas avaliações como equivalentes à qualidade da educação exige uma “conversão metafórica” (p. 40). Ao finalizar, o autor relaciona sete consequências das avaliações estandarizadas, dentre elas, redução dos conteúdos de aprendizagem, gastos orientados pelos sistemas de medição – e não pela aprendizagem – e inibição da busca por alternativas metodológicas pelos professores.

No segundo artigo do livro, “Possibilidades e fundamentos de avaliação em larga escala: primórdios e perspectivas”, Bernadete A. Gatti faz uma reconstrução histórica da trajetória da avaliação na educação nacional, destacando a constituição do conhecimento que foi amalhado no decorrer do século 20 nesse campo. A descrição é entremeada com evidências da construção da expertise da FCC em avaliação desde o ano de 1987, quando o ministro da educação à época convidou pesquisadores desta instituição para conversar sobre a viabilidade de avaliar o desempenho das redes de ensino no País. De forma circunstanciada, a autora refaz os marcos do crescimento e fortalecimento das iniciativas de avaliações em larga escala do governo federal, com destaque para o Sistema de Avaliação da Educação

Básica (Saeb), a criação da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o uso da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O objetivo é o de

[...] colocar um pouco mais de reflexão quanto aos fundamentos e processos desses modelos avaliativos e a função real que podem ter, mas não pretendem invalidar o papel de avaliações externas, que, quando bem conduzidas e bem tratadas social, educacional e eticamente, podem trazer contribuições relevantes à gestão educacional e aos processos de ensino-aprendizagem (p. 61).

Dirce Nei Teixeira de Freitas discorre sobre o aparelho avaliativo nacional com ênfase na perspectiva política, expõe críticas de atores escolares e de sistemas sobre a ação do governo federal em avaliação e faz considerações que julga "socialmente mais consequente" para a avaliação na educação básica brasileira em "Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos". Analisando as modificações feitas nos objetivos da avaliação da educação básica de 1988 a 2011, a autora depreende que a avaliação da educação básica "responde a imperativos pragmáticos da administração educacional pública, inclusive aqueles associados a constrangimentos internacionais", porém, "não dá conta de contribuir para a democratização da educação, uma vez que pouco contribui para a compreensão dos problemas educacionais no País" (p. 85). As críticas de atores das escolas e dos sistemas educacionais são apresentadas com foco em três aspectos: padronização, avaliação externa e centralização. Conclui a autora:

Para que a avaliação concorra de forma mais efetiva para gerar qualidade educacional socialmente referenciada, entendemos que o Estado brasileiro precisa propiciar a sua apropriação nos sistemas educacionais e escolas com a perspectiva crítica de desvelar a realidade para nela agir conseqüentemente. (p. 95).

No quarto artigo desta primeira parte do livro, "Aspectos metodológicos e técnicos: delineamentos assumidos nas avaliações, limites e perspectivas de aprimoramento", Ruben Klein adentra nos meandros dos aspectos metodológicos das avaliações em larga escala, localizando as principais mudanças empreendidas desde 1995. O estudo destaca características técnicas e estatísticas da taxa de conclusão, do Saeb, do Ideb e da TRI.

Em "A experiência em avaliação de sistemas educacionais: em que avançamos?", Maria Inês Gomes de Sá Pestana analisa "aspectos e inquietações que balizaram a montagem do sistema nacional de avaliação e o porquê de sua criação" (p. 117). Partindo de uma breve retrospectiva das políticas propostas para a educação, desde a década de 1980 até 2011, a autora destaca que o Saeb produziu grande impacto na formulação de diagnósticos educacionais, na percepção de problemas e no processo de formulação e gestão da política pública. A divulgação dos resultados tornou notícia o sistema educacional e pautou a mídia, despertando o interesse da sociedade pelo tema da educação e tornando mais transparentes as ações do Estado. Destaca, ainda, a autora, a importância da reflexão e

atualização permanentes do conceito de qualidade que é referência para o Saeb e questiona se a melhor referência para uma avaliação é um conceito de qualidade.

A Parte II, “Aprofundando o debate”, abarca reflexões dos debatedores Maria Angélica Pedra Minhoto, João Luiz Horta Neto e Maria Alba de Sousa que foram geradas pelas exposições da Parte I. Em “Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais”, Maria Angélica destaca os estudos produzidos, principalmente a partir de 1960, que intencionaram captar o papel da escola no desenvolvimento e formação de crianças e jovens; enfatiza a importância da atual fase dos diagnósticos promovidos pelo Estado brasileiro para aferir a qualidade da educação nacional, entretanto observa que

[...] é preciso criar a cultura de avaliar a qualidade dos sistemas de ensino tendo em vista um número maior de variáveis que não apenas aquela gerada pela boa aferição do que os alunos sabem e são capazes de fazer e com isso evitar a incoerência de transferir as contradições sociais do plano objetivo para o plano subjetivo (p.141).

Maria Angélica analisa, ainda, aspectos da exposição de Ruben Klein em relação à conclusão, movimentação escolar e acesso à educação básica, que lhe parecem prósperos para uma avaliação da qualidade da educação.

João Luiz apresenta uma reflexão sobre o indicador criado pelo governo federal para ser uma referência de qualidade da educação em “Ideb: limitações e usos do indicador”. Inicia com um breve relato histórico da criação do Ideb pelo Inep e, em seguida, tece considerações sobre seus limites técnicos e políticos. São explanados cinco aspectos que restringem o uso indiscriminado do indicador. Os dois primeiros dizem respeito a limites técnicos, os dois seguintes são limites relacionados ao nível socioeconômico e o quinto refere-se a uma limitação política, tendo em vista que o Ideb não colabora com o fortalecimento do pacto federativo entre as três esferas de governo. Este último aspecto é o que condensa uma argumentação mais ampla e pormenorizada do autor.

Em “O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos”, Maria Alba expõe sua preocupação com o uso dos resultados das avaliações nas e pelas escolas. A autora chama a atenção para o sentido da avaliação escolar, que deve impactar diretamente nas ações e decisões adotadas pelos sistemas educacionais, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem que embasou os resultados obtidos. Sugere solicitar que as escolas participantes dos processos avaliativos produzam relatórios discorrendo sobre suas interpretações, análises e propostas com base na reflexão individual e coletiva das ações empreendidas e dos resultados alcançados, potencializando, assim, o valor pedagógico da avaliação. Cita a experiência de um município de Minas Gerais que alcançou êxito na melhoria da qualidade do ensino oferecido com base na integração das escolas com a Secretaria para o estudo dos resultados das avaliações e o estabelecimento e acompanhamento de metas objetivas.

Ao encerrar o livro, Adriana Bauer, na Parte III, "Considerações finais", sintetiza pontos basilares do primeiro bloco de debates em "Sistematizando o debate: limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais", ressaltando dez temas que foram recorrentes nas exposições. Destaca, ainda, questões *convergentes* nas explicações, como a importância da existência do diagnóstico e avaliação da qualidade do ensino; a premência no aprimoramento do entendimento de qualidade da aprendizagem que, em geral, fica restrito aos aspectos quantitativos; a não colaboração entre os entes federados em relação à avaliação; dentre outros. Como *controvérsias*, ou seja, análises díspares entre os interlocutores, a autora sublinha, dentre outros, o papel das avaliações na reorientação das ações dos gestores educacionais; o lugar da política de avaliação na política educacional; a questão do controle, prestação de contas e responsabilização dos resultados das avaliações; a relação entre avaliação e currículo, ou seja, o conteúdo do que deve ser avaliado. Finaliza apontando *questões em aberto* "que poderiam compor uma agenda de trabalho em torno das políticas de avaliação" (p. 190).

Cabe acentuar o caráter indispensável desta obra para os pesquisadores da educação com ênfase em estudos do campo da política e avaliação educacionais, uma vez que seu conteúdo desvela a gênese dos aspectos históricos, políticos, técnicos e metodológicos de vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil.

Cristiane Machado, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univas) em Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil.

cristiane13machado@yahoo.com.br

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) é um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico. A RBEP publica artigos inéditos, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. A RBEP também publica relatos de experiência e resenhas. A RBEP não aceita textos que tenham sido enviados concomitantemente a outras revistas e que não atendam a princípios éticos de pesquisa. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área educacional.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- “Estudos” – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
 - pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados.
 - pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema ou questão de relevância para a área de Educação.

- “Relatos de Experiência” – artigos teoricamente fundamentados, oriundos de projetos de intervenção pedagógica em contextos de educação ou de formação continuada de profissionais da educação.
- “Resenhas” – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site www.rbep.inep.gov.br.

Os artigos deverão ter entre 28.000 a 42.000 caracteres (com espaços) e poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores ad hoc de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da editoria científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, para garantir imparcialidade na avaliação.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- Aprovado – o artigo é programado para publicação.
- Aprovado com modificações – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- Não aprovado – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da Rbep.

O atendimento das condições especificadas nas “Normas gerais para apresentação de originais” é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais ao Inep, relativos ao trabalho.

Endereço eletrônico para o envio das propostas

<http://www.rbep.inep.gov.br>

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Diretrizes para Autores

1 – Submissão

Os artigos e resenhas deverão ser encaminhados exclusivamente por meio do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no *site* <http://www.rbep.inep.gov.br>

2 – Tipos de textos aceitos para a RBEP

2.1 “Estudos” – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:

a) pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados.

b) pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema ou questão de relevância para a área de Educação.

2.2 “Relatos de Experiência” - artigos teoricamente fundamentados, oriundos de projetos de intervenção pedagógica em contextos de educação ou de formação continuada de profissionais da educação.

2.3 “Resenhas” – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

3 – Normas para submissão de artigos

3.1 Idiomas: os artigos poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês.

3.2 Autoria:

- 3.2.1 O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração de cada participante da pesquisa, caracterizando-as como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.
- 3.2.2 A identificação de autoria do artigo deve ser removida assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e de instituições. É preciso também remover a autoria do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares, conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação por Pares Cega.
- 3.3 Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 42.000 caracteres, incluindo os espaços. (A extensão do artigo inclui título, resumo e as palavras-chave, nos dois idiomas) Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.
- 3.3.1 Atenção: o nome dos arquivos enviados não podem ultrapassar a extensão de 85 caracteres.
- 3.4 Fonte: a fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé;
- 3.5 Ilustrações: a revista é impressa em preto e branco e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE;
- 3.6 Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês;
- 3.7 Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 3.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso);
 - b) Objetivo – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado;
 - c) Metodologia – descreve a abordagem teórica e/ ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis;
 - d) Resultados – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.
- 3.8 Palavras-chave: os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: Thesaurus Brasileiro de Educação – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus e devem vir traduzidas para o inglês.
- 3.9 Citações: as citações devem seguir as normas da ABNT:
- 3.9.1 As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.
 - 3.9.2 As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.
 - 3.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.
 - 3.9.4 A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 3.10 Notas: as notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.
- 3.11 Referências bibliográficas: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas

de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

- 3.11.1 Quando se tratar de obra consultada on-line, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
- 3.11.2 Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos e prontos para clicar.
- 3.12 Siglas: as siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.
- 3.13 Destaques: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

4 – Normas para submissão de resenhas:

- 4.1 – Em relação aos aspectos formais, as resenhas deverão seguir às mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:
 - a) devem apresentar título em português e inglês;
 - b) devem possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
 - c) devem apresentar no máximo dois autores.

5 – Importante

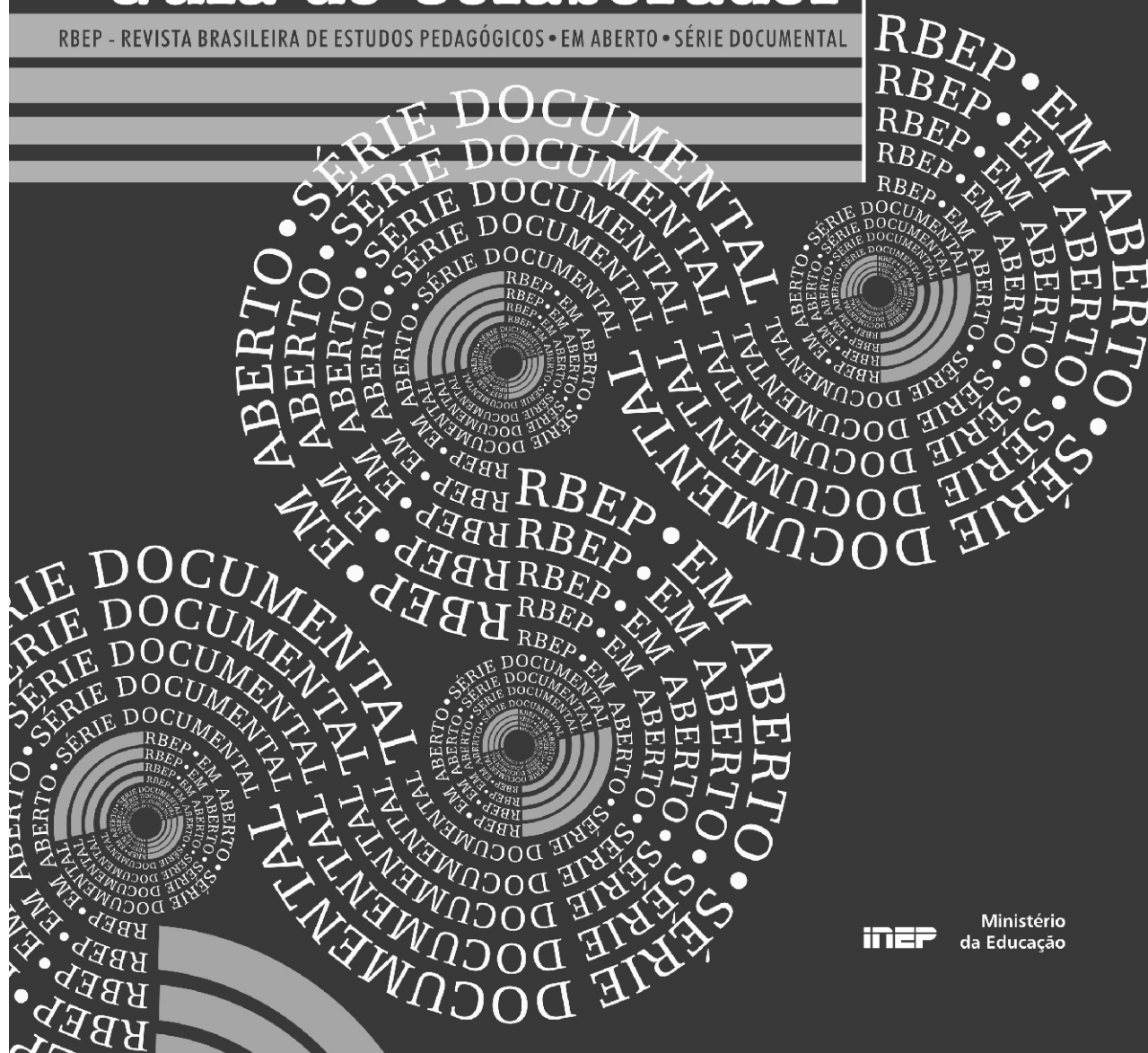
- 5.1 - A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editoria da revista.
- 5.2 - O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista;
- 5.3 - Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

Para conhecer os critérios de elaboração e de encaminhamento de textos, acesse o Guia do Colaborador.

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/guia_colaboradores.pdf

Guia do Colaborador

RBEP - REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS • EM ABERTO • SÉRIE DOCUMENTAL



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

EDITORIAL

ESTUDOS

As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar

Luiz Alexandre da Silva Rosado

Vitor Manuel Nabais Tomé

Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso

Mário Medeiros

Edileuza de Lima Bezerra

Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita

Dagoberto Buim Arena

Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico

Rosineide Barbosa Xavier

Heloisa Szymanski

As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental

Tatiana Cristina Santos

Elvira Cristina Martins Tassoni

Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped

Márcia Buss-Simão

Eloisa Acires Candal Rocha

Fernanda Goncalves

A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011

Ronei Ximenes Martins

Vânia de Fátima Flores

Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Leo Lynce Valle de Lacerda

Cassia Ferri

Relação entre educação básica e educação superior: algumas considerações com base em estudo exploratório do Ideb em Mato Grosso do Sul

Giselle Cristina Martins Real

A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade

Anoel Fernandes

Concepção de professores e educadores da educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana

Daniela Gureski Rodrigues

Daniele Saheb

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O júri simulado como prática para a educação ambiental crítica

Carolina de Albuquerque

Juliana de Oliveira Vicentini

Maria Angélica Penatti Pipitone

RESENHAS

O pensamento e a obra de Lourenço Filho acerca da literatura infantil e juvenil

Adriana Costa de Miranda

Gênese da avaliação educacional no Brasil

Cristiane Machado

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES



INEP

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA