

REVISTA

@mbienteeducação

volume 7 número 1 jan/abr 2014



Revista @mbienteeducação. São Paulo:
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.
v.7, n.1, jan/abr/2014
Quadrimestral
ISSN 1982-8632
1. Educação.

CDD 370



Editorial

Neste número a Revista @mbienteeducação Linha Editorial da Revista passou por uma mudança a ser composta por mais duas seções, além das já existentes Resenha e Entrevista, contamos agora com a seção Temas Livres e seção Temática. Nesta edição apresentamos a Seção Temas Livres, Resenha e Entrevista. A Resenha, apresentada pelas autoras Vanda Mendes Ribeiro e Claudia Oliveira Pimenta, trata da obra: "Esferas da Justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade", de autoria de Michael Walzer, publicada em São Paulo, pela Editora Martins Fontes, edição de 2003. A Entrevista, com Vanda Rutkowski Tognarelli, aborda a avaliação do ensino superior pela CPA e trata dos limites das políticas internas e externas de avaliação visando à melhoria da qualidade da formação no ensino superior.

Na seção Temas Livres, temos a colaboração de diversos estudos, sendo o primeiro das autoras Ada Augusta Celestino Bezerra e Natalina Bissaro Siqueira Chaves, intitulado "O rural como objeto de estudo na academia: campo de abrangência e significado atual", no qual é apresentada uma pesquisa teórico-empírica, quanti-qualitativa, visando à (re) construção do rural como objeto pedagógico e dos elos políticas de educação - processo de reestruturação produtiva. Além disso, discute a dimensão planetária da problemática das áreas rurais, considerando as políticas internacionais e perspectivas de desenvolvimento, abordagens econômica, política, social, cultural, antropológica e pedagógica. Apresenta também o resultado de levantamento realizado em 2012/2, no GPGFOP/UNIT/CNPq, sobre o contributo acadêmico dos programas de pós – graduação de diversos países, via artigos publicados em periódicos avaliados pela CAPES. A conclusão evidencia a vitalidade e o caráter transdisciplinar da questão, a confluência dos campos científicos e a emergência de novas pesquisas voltadas para o equilíbrio da humanidade e a ecologia sustentada.

Já o artigo de Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, "Modernidade e Educação: papéis da escola na formação do 'cidadão moderno' (Florianópolis/SC-1946 a 1951)", tem como objetivo expor vestígios de práticas escolares ligadas a diferentes papéis assumidos pela escola na formação do "cidadão moderno", evidenciados na materialidade de documentos ligados ao Grupo Escolar Lauro Müller, inaugurado em 1912, na região central da cidade de Florianópolis. Como primeiro grupo da capital catarinense, essa instituição tornou-se modelo de modernização pedagógica para o Estado de Santa Catarina na chamada "Reforma Orestes Guimarães", por meio da qual se buscou reformar o ensino público catarinense. Apesar de ter sua criação associada à primeira década do século XX, este artigo pretende dar visibilidade às práticas registradas em quatro relatórios escritos pela diretora da instituição nos anos 1946, 1947, 1950 e 1951, que evidenciam a permanência do discurso moderno ainda em meados do século XX.

Luiz Carlos Frederick e Angela Martins apresentam o tema "Educadores Populares do MOVA em Guaianases-São Paulo e os desafios da Formação Continuada", um recorte da dissertação de mestrado que levou o título: "Análise do programa de formação continuada do MOVA/AVIB: a voz de educadores populares". Este trabalho busca compreender a apreensão de educadores do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) sobre a participação ativa de educadores e educandos no processo de alfabetização para além

da leitura e da escrita a partir do referencial teórico e do legado do educador Paulo Freire. Além disso, pretende também compreender o processo de formação continuada, realizada pela Associação dos Voluntários Integrados no Brasil (AVIB), no Bairro de Guaianases em São Paulo. Neste texto, analisam-se especificamente a visão freireana de alfabetização, as características históricas de construção do MOVA na cidade paulistana e a estrutura do programa de formação continuada ofertada pela referida entidade. Neste contexto, conclui-se que programas governamentais, quando realizados em parceria com entidades sem fins lucrativos, merecem ser objeto de monitoramento mais acurado.

Larissa Katsumata Gusmão e Adolfo Ignacio Calderón contribuem para esta revista através do artigo “Educação em tempo integral: mapeamento e tendências temáticas de teses e dissertações (1988-2011)”, caracterizado como um estudo sobre o estado da arte referente à Educação em Tempo Integral, debruça-se na compreensão da produção científica acerca dessa temática e realiza um mapeamento bibliográfico das teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da Capes, no período de 2009 a 2011, identificando os eixos temáticos abordados em tais trabalhos. O recorte temporal justifica-se em função da complementaridade a um estudo já publicado, no qual se apresenta um mapeamento da produção científica entre 1988 a 2008. Os eixos temáticos identificados foram: Práticas Educativas; Jornada Escolar; Formação de Professores; Democratização da Educação e Políticas Educacionais. A comparação entre os resultados de ambas as pesquisas aponta um aumento de aproximadamente 92% na produção científica e ressalta a relevância da experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que se manteve como principal foco de estudos.

Os autores Sidclay Bezerra de Souza, Ana Margarida Veiga Simão e Sofia Mateus Francisco, no artigo intitulado: “Cyberbullying: incidência, consequências e contributos para o diagnóstico no ensino superior”, discutem que o cyberbullying constitui-se como uma nova expressão do bullying enquanto agressão, ameaça e provocação de desconforto, premeditada e repetida, realizada com recurso a dispositivos tecnológicos de comunicação. Embora os estudos sobre cyberbullying sejam relativamente recentes, evidencia-se que o mal estar afeta todos os atores do contexto educativo, sobretudo os que estão diretamente envolvidos (vítimas e agressores). Tendo como base os indicadores de alguns estudos realizados sobre a problemática, verifica-se a importância de estudos que busquem compreender o fenômeno de uma forma mais ampla, abordando as questões contextuais onde o mesmo está inserido, e em quais aspectos os contextos educativos podem contribuir ou não para prática do cyberbullying.

O artigo “Aplicación de estrategias metodológicas basadas en ideogramas cardinales y el nivel de desarrollo de la conceptualización lingüística en estudiantes de educación secundaria”, de Valia Luz Venegas Mejía, apresenta-nos um estudo que teve como objetivo testar a eficácia de estratégias metodológicas baseadas em ideogramas cardiais no desenvolvimento de alunos do ensino secundário conceitualização lingüísticas. Neste processo foram aplicadas soluções práticas para os problemas de pesquisa no campo da educação, como é o fraco desenvolvimento da conceitualização lingüística, usando um design quase-experimental com um grupo experimental e um grupo controle, ao qual foram administrados pré e pós-teste. A autora aponta que o uso de estratégias metodológicas com base em ideogra-

mas cardeais influenciam significativamente o desenvolvimento de conceituação linguística, a melhoria é precisamente por causa da ênfase no uso da técnica dos ideogramas.

José Theódulo Esquivel Grados, com “Enfoque didáctico desde una perspectiva heurístico constructivista para el desarrollo de habilidades matemáticas”, salienta que, em geral, o desenvolvimento do pensamento é expresso diretamente em teorias pedagógicas construtivistas e, em particular o desenvolvimento de competências é uma intenção deliberada de abordagens construtivistas na educação. O autor ressalta que, entre outras coisas, deve ser corrigido, o processo da escola tradicional, que tem dedicado tempo para os alunos a compreender os conceitos matemáticos, em vez de desenvolver as habilidades para aprender esses conceitos. O objetivo deste estudo é determinar a eficácia de uma perspectiva heurística, com estratégias de ensino construtivista no desenvolvimento de habilidades matemáticas. O estudo foi realizado ao longo de quatro meses com alunos da oitava série da escola “San Juan” de Trujillo, Peru. Para testar a hipótese, utilizou-se de um grupo controle e outro quase-experimental com pré e pós-teste. Com a aplicação dos testes foi demonstrado que o tratamento dado contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades matemáticas.

Martha Abraão Saad Lucchesi contribui com o artigo “História da interiorização do Ensino Superior no Estado de São Paulo: as instituições municipais de Ensino Superior”, no qual é apresentado o sistema estadual de ensino superior no Estado de São Paulo, que conta com três universidades consolidadas (USP/UNICAMP e UNESP) e com um número significativo de Instituições Municipais de Ensino Superior (IMES). O objetivo geral deste artigo é destacar a gênese das IMES do Estado de São Paulo, na segunda metade do século XX, e o objetivo específico é mostrar que, no seu desenvolvimento, essas instituições são manifestações do poder local em articulação com o poder federal, visando atender às exigências da classe média ascendente por mais vagas no ensino superior. Esta pesquisa apresenta ainda informações quantitativas sobre as IMES do Estado de São Paulo, sua história e memória, destacando sua importância e presença quantitativamente significativa no sistema público e evidencia sua contribuição para a interiorização e regionalização do ensino superior neste Estado.

Maria Regina de Carvalho Teixeira de Oliveira e Regina Magna Bonifácio de Araújo colaboram com o artigo “A construção da carreira docente universitária: formação e profissionalização de Educadores do Ensino Superior”, que faz parte da pesquisa que objetivou analisar criticamente a capacitação para a docência universitária e sua relação com o exercício da profissão em instituições públicas no Brasil. Usando de metodologia quantitativa e qualitativa, os dados coletados na pesquisa de campo referem-se aos resultados apresentados na tese de doutoramento de uma das autoras. Os dados coletados de questionários, com perguntas abertas e fechadas, foram aplicados a 86 sujeitos, agrupados em quatro categorias: entrantes (mestrandos e doutorandos); professores com cinco anos de experiência; professores com vinte anos de carreira e professores com trinta anos de atividade docente. As descrições das atividades docentes e dos perfis revelaram variações significativas quanto aos motivos da escolha, às características do desenvolvimento da carreira e às atividades do professor, aos objetivos em relação à docência, aos significados de sucesso e às perspectivas identificatórias pessoais e profissionais nos últimos trinta anos.

Em seu artigo, “A Formação Inicial do gestor Educacional na Região do Grande ABC Paulista”, Nonato Assis de Miranda apresenta os resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada na região do Grande ABC com o propósito de verificar se a formação inicial dos gestores educacionais dessa região está de acordo com as DCN’s de Pedagogia. Para tanto, empreendeu-se a análise das matrizes curriculares, dos projetos pedagógicos e planos de ensino dos catorze cursos de Pedagogia da região, tendo como instrumento de coleta de dados a análise documental. Os resultados apontam que o modelo de formação adotado pelas IES não consegue aprofundar questões relativas à organização da escola sob o ponto de vista político-pedagógico e administrativo. Ao contrário, existe a prevalência do aprofundamento de estudos reflexivos voltados à formação política e humanística de futuros pedagogos(as) e para o exercício da docência em sala de aula em detrimento da gestão educacional.

Helena Machado de Paula Albuquerque, no artigo, “Gestor Escolar: Dimensões de sua ação”, examina os condicionantes que influenciam as diferentes dimensões da ação cotidiana do gestor escolar: formação, legais, sociais, econômicos, culturais e os desafios e conflitos para sua atuação de educador comprometido com a transformação no contexto de uma sociedade capitalista, fundamentando-se teoricamente, entre outros em Ball (2007), Apple (2001), Sacristan(2007) e Lima (2001). Parte-se da hipótese de que a atuação do gestor é fundamental no processo de organização da escola e que tanto pode ser propícia ao desenvolvimento de um processo educativo com qualidade contribuindo para uma sociedade com democracia, quanto pode atuar de modo alienado, reforçando as mazelas da escola contribuindo para a permanência de uma sociedade injusta.

O artigo “Um estudo sobre os pressupostos teóricos e metodológicos referenciados pelos programas Bolsa Alfabetização e PIBID no Estado de São Paulo”, de Patrícia Fazani da Silva e Maria de Fátima Ramos de Andrade, apresenta uma pesquisa de um estudo exploratório de dois programas oficiais (PIBID e Bolsa Alfabetização), que, atualmente, estão em amplo processo de realização no Estado de São Paulo. A principal intenção foi identificar quais os referenciais teóricos e metodológicos que os fundamentam e fazer um levantamento de dados de suas abrangências – número de escolas envolvidas, alunos atendidos, instituições participantes – no Estado de São Paulo. Cumpre lembrar que a Universidade Municipal de São Caetano do Sul participa tanto do PIBID quanto do Bolsa Alfabetização, e que ambos os programas têm como objetivo central contribuir para a formação do aluno da licenciatura. Com esse trabalho, são apontadas as ideias centrais que norteiam os dois programas, identificando, assim, elementos que aprimoram a formação inicial do aluno do curso de Pedagogia.

MARGARÉTE MAY BERKENBROCK-ROSITO
CELIA MARIA HAAS
EDITORAS



A Revista @mbienteeducação é uma publicação online quadrimestral da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID-SP) ISSN 1982-8632 Rua Cesáreo Galeno, 432/448
CEP 03071-000 – São Paulo – SP – Brasil
Tel: (11) 2178 1200/21781212 FAX (11) 6941-4848
E-mail: ambiente.educacao@unicid.edu.br

EXPEDIENTE

REITOR

Prof. Dr. Luis Henrique Amaral

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Amélia Maria Jarmendia

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Prof. Dr. Luis Henrique Amaral

PRÓ-REITOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Prof. Dr. Carlos Fernando de Araújo Júnior

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto

EDITORA

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito

COEDITORA

Profa. Dra. Celia Maria Haas

CONSELHO EDITORIAL: Profa. Dra. Angela Martins (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Celia Maria Haas (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (Universidade Cidade de São Paulo); Prof. Dr. Julio Gomes Almeida (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Diana Elvira Soto Arango (Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia); Profa. Dra. Iduína Mont'Alverne Chaves (Universidade Federal Fluminense) Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP/MG-Brasil); Dr. Manuel Marti-Vilar (Universidad de Valência-Espanha); Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Sandra Zákia Lian de Souza (Universidade São Paulo-FEUSP, Brasil) Prof. Dr. Roque do Carmo Amorim Neto (St. Mary's College of California- Estados Unidos); Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro (Universidade Cidade de São Paulo);

CONSELHO CIENTÍFICO: Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Adriana Bruno (Universidade Federal de Juiz de Fora/MG-Brasil); Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes (Universidade Federal do Amazonas-Brasil); Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG- Brasil) Prof. Dr. Carlos Bauer (Universidade Nove de Julho -UNINOVE- Brasil) Profa. Dra. Cynthia Maria Torres Stockl (Universidade Nacional de Tucumá – Argentina); Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (Universidade de Pelotas-RS- Brasil); Profa. Dra. Lucia Pintor Santiso Villas-Bôas (UMESP/FCC-Brasil); Prof. Profa. Dra. Ma-

ria de Fátima Ramos de Andrade; Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil) Profa. Dra. Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra- Suíça); Profa. Dra. Maria Aparecida Behrens – (Pontifícia Universidade Católica do Paraná- Brasil); Profa. Dra. Mary Rangel (Universidade Federal Fluminense/UFF); Neusa Maria Dal Ri (Universidade Estado de São Paulo- UNESP/ Campus Marília- Brasil); Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse Universidade São Paulo/FEUSP; Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira Acosta Soares (Universidade Cidade de São Paulo); Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universidad de Barcelona- Espanha);

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA DESTE NÚMERO:

Profa. Dra. Celia Maria Haas

PARECERISTAS:

Profa. Dra. Helena Machado de P. Albuquerque (PUC-SP)

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP)

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón (PUCAMP)

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E REVISÃO

Mary Arlete Payão Pela

Claudia Martins

Edevanete de Jesus Oliveira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Vinicius Antonio Zanetti Garcia

REVISÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS

Antonio de Siqueira Silva



SUMÁRIO/CONTENTS

O rural como objeto de estudo na academia: campo de abrangência e significado atual <i>The rural as object of study in the academy: field of current scope and meaning</i> <i>El rural como objeto de estudio en la academia: campo de alcance y significado actual</i> Ada Augusta Celestino Bezerra, Natalina Bissaro Siqueira Chaves	10
Modernidade e educação: papéis da escola na formação do "cidadão moderno" (Florianópolis/SC - 1946 a 1951) <i>Modernity and Education: school roles in the formation of modern citizen (Florianópolis- 1946 to 1951)</i> Carolina Ribeiro Cardoso da Silva	34
Educadores populares do mova em guaianases/sp e os desafios da formação continuada. <i>Popular educators of MOVA at Guaianases/SP and the Continuos Education challenges</i> Luiz Carlos Frederick, Angela Maria Martins	43
Educação em tempo integral: mapeamento e tendências temáticas de teses e dissertações (1988-2011) <i>Full-Time Education: mapping AND the thematic tendencies of theses and dissertations (1988-2011)</i> Larissa Katsumata Gusmão, Adolfo Ignacio Calderón	58
Cyberbullying: incidência, consequências e contributos para o diagnóstico no ensino superior <i>Cyberbullying: incidence, consequences and contributions for the diagnostic in the higher education</i> Sidclay Bezerra de Souza, Ana Margarida Veiga Simão, Sofia Mateus Francisco.....	90
Enfoque didático desde una perspectiva heurístico constructivista para el desarrollo de habilidades matemáticas <i>Teaching Strategies an heuristics perspective constructivism for the development mathematical skills</i> Doctor José Theódulo Esquivel Grados	105
Aplicación de estrategias metodológicas basadas en ideogramas cardinales y el nivel de desarrollo de la conceptualización lingüística en estudiantes de educación secundaria Application of methodological strategies based on CARDINAL ideograms in the development of linguistic conceptualization for the secondary students Dra. Valia Luz Venegas Mejía	114
História da interiorização do ensino superior no Estado de São Paulo: as instituições municipais de ensino superior <i>history of the development of higher education towards rural regions in the State of São Paulo: Municipal Institutions of Higher Education</i> Martha Abrahão Saad Lucchesi	126
A construção da carreira docente universitária: formação e profissionalização de educadores do ensino superior <i>The construction of an academic teaching career: formation and professionalization of academic educators</i> Maria Regina de Carvalho Teixeira de Oliveira, Regina Magna Bonifácio de Araújo.....	144
A formação inicial do gestor educacional na região do grande ABC paulista Initial training of the education manager at the great ABC region in São Paulo state Nonato Assis de Miranda, Estéfano Vizconde Veraszto.....	166
Gestor escolar: dimensões de sua ação <i>School manager: dimensions of his action</i> Helena Machado de Paula Albuquerque.....	179



Um estudo sobre os pressupostos teóricos e metodológicos referenciados pelos Programas Bolsa Alfabetização e PIBID no Estado de São Paulo

A study on the theoretical and methodological assumptions referred by the literacy scholarship and PIBID at São Paulo state

Patrícia Fazani da Silva, Maria de Fátima Ramos de Andrade 188

ENTREVISTA

Vanda Rutkowski Tognarelli..... 202

RESENHA:

Justiça, segundo Michael Walzer

Justice according to michael walzer

Vanda Mendes Ribeiro, Cláudia Oliveira Pimenta 209

Instruções aos autores..... 215



O RURAL COMO OBJETO DE ESTUDO NA ACADEMIA: CAMPO DE ABRANGÊNCIA E SIGNIFICADO ATUAL

THE RURAL AS OBJECT OF STUDY IN THE ACADEMY: FIELD OF CURRENT SCOPE AND MEANING

EL RURAL COMO OBJETO DE ESTUDIO EN LA ACADEMIA: CAMPO DE ALCANCE Y SIGNIFICADO ACTUAL

ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA¹
adaaugustaeduc@gmail.com

NATALINA BISSARO SIQUEIRA CHAVES²
natalina.chaves@uol.com.br

RESUMO

Trata-se de pesquisa teórico-empírica, quanti-qualitativa, visando à (re) construção do rural como objeto pedagógico e dos elos políticas de educação - processo de reestruturação produtiva. Discute a dimensão planetária da problemática das áreas rurais, considerando as políticas internacionais e perspectivas de desenvolvimento, abordagens econômica, política, social, cultural, antropológica e pedagógica. Apresenta o resultado de levantamento realizado em 2012/2, no GPGFOP/UNIT/CNPq, sobre o contributo acadêmico dos programas de pós-graduação de diversos países, via artigos publicados em periódicos avaliados pela CAPES. Conclui evidenciando a vitalidade e o caráter transdisciplinar da questão, a confluência dos campos científicos e a emergência de novas pesquisas voltadas para o equilíbrio da humanidade e a ecologia sustentada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação rural • Desenvolvimento sustentável • Produção acadêmica.

ABSTRACT

This is a theoretical and empirical research, quantitative and qualitative, aiming a construction of rural teaching as an object and links among education policies - restructuring process. It discusses the global nature of the problem of rural areas, considering the political and international development perspectives, approaches, economic, political, social, cultural, anthropological and pedagogical. It presents the results of a survey conducted in 2012/2, in GPGFOP / UNIT / CNPq, on the contribution of the academic programs of post-graduate from various countries via journal articles evaluated by CAPES. It concludes highlighting the vitality and transdisciplinary nature of the issue, the confluence of scientific fields and the emergence of new research for the balance of humanity and sustainable ecology.

KEY WORDS: Rural education • Rural development • Rural extension • Sustainable development • Academic production.

¹ Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal, 2012). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Líder do Grupo de Pesquisas Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/PPED/Unit/CNPq) e Coordenadora Institucional do Projeto TRANSEJA do Observatório de Educação da Unit/CAPES/INEP. Integrante do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Sergipe (FORPEB) e do Fórum Estadual de Educação de Sergipe, pela ANFOPE. E-mail: adaaugustaeduc@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Tiradentes. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/PPED/Unit/CNPq) e voluntária do Projeto TRANSEJA do Observatório de Educação da Unit/CAPES/INEP. E-mail: natalina.chaves@uol.com.br



RESUMEN

Esta pesquisa es teórica y la investigación empírica, cuantitativa y cualitativa, con el fin de (re)construcción de la enseñanza rural como un objeto y las políticas educativas enlaces - proceso de reestructuración. Discute la naturaleza global del problema de las zonas rurales, teniendo en cuenta los puntos de vista políticos e internacionales de desarrollo, enfoques económicos, políticos, sociales, culturales, antropológicos y pedagógicos. Presenta los resultados de una encuesta realizada en 2012/2, en GPGFOP / UNIDAD / CNPq, sobre la contribución de los programas académicos de la post - graduado de diversos países a través de artículos en revistas evaluadas por la CAPES. Concluye destacando la vitalidad y la naturaleza transdisciplinaria del problema, la confluencia de los ámbitos científicos y el surgimiento de una nueva investigación por el resto de la humanidad y la ecología sostenida.

PALABRAS CLAVE: Educación rural, El desarrollo sostenible, La producción académica.

INTRODUÇÃO

A trajetória teórico-metodológica do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão socioeducacional e Formação de Professores da Universidade Tiradentes (GPGFOP/UNIT/CNPq), na área da formação docente na zona rural, em especial no semiárido, é uma das possíveis respostas à necessidade de aprofundamento da temática nos cursos de formação de professores. Assim, buscamos a (re) construção do rural como objeto pedagógico e dos elos entre as políticas de educação e o processo de reestruturação produtiva, cujo paradigma atual da acumulação flexível acentua a exclusão social, política e econômica.

Esse próprio movimento de mudança paradigmática, que tem suas bases nas inovações científicas e no desenvolvimento tecnológico, está a demandar novas formas de produção de conhecimentos e de gestão que modifiquem as relações de trabalho, gerando um novo perfil de cidadão, independentemente de sua origem social ou espacial, com competências e habilidades calcadas em exigências de um mercado competitivo e globalizado (BEZERRA, 2012).

Considerando o que afirma Magalhães (2010), o rural é hoje um complexo para onde estão focalizados os principais olha-

res da alternativa ao modelo de desenvolvimento ocidental e, também, as perspectivas de uma humanidade mais equilibrada e de uma ecologia sustentada. O rural, assim, estaria no centro das preocupações atuais.

A (re) construção do rural como objeto pedagógico hoje tem como uma das referências a crise ambiental que se vem acentuando na Modernidade, sobretudo, a partir da segunda metade do século passado, quando se instalou no mundo ocidental a industrialização, elucidando a finitude dos sistemas naturais que se impõe ao consumismo e às desigualdades instaladas no planeta, que se acirram por entre as gerações e conduzem, como afirma Portilho (2005), "à reflexão sobre a insustentabilidade ambiental e social" (p.23). Nesse sentido, Leff (2006) corrobora:

A crise ambiental foi o grande desmancha-prazeres na comemoração do triunfo do desenvolvimentismo, expressando uma das falhas mais profundas do modelo civilizatório da modernidade. A economia, a ciência da produção e distribuição, mostrou seu rosto oculto no disfarce de sua racionalidade contra natura. O caráter expansivo e acumulativo do processo econômico suplantou o princípio de escassez que funda a economia, gerando uma escassez absoluta, traduzindo-se em um processo de



degradação global dos recursos naturais e serviços ambientais. [...] (p. 223)

Neste artigo, partimos da dimensão planetária da problemática atual das áreas rurais, discutindo-a, considerando as políticas internacionais e perspectivas de desenvolvimento, com o objetivo de demonstrar que esse tema representa uma preocupação que permanece vigente no âmbito das macro-relações, gerando planos de abordagem nas áreas econômica, política, social, cultural, antropológica e pedagógica.

Apresentamos a seguir, ainda na perspectiva macro, o resultado de levantamento que realizamos no semestre em curso (2012/2), a respeito do contributo acadêmico, em especial dos programas de pós-graduação de diversos países, pela via da publicação de periódicos avaliados por reconhecida base internacional de dados, centrados nas palavras-chave: educação rural, desenvolvimento rural, extensão rural, desenvolvimento sustentável, campo e ecologia, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, evidenciando a vitalidade e o caráter transdisciplinar da questão, pela confluência de diversos campos científicos.

Durante todo o texto, procuramos confirmar a hipótese de trabalho de que o rural é hoje um complexo para o qual estão focalizados olhares dos diferentes segmentos da sociedade contemporânea, em termos de alternativas ao modelo de desenvolvimento ocidental, bem como de perspectivas de uma humanidade mais equilibrada e de uma ecologia sustentada.

A DIMENSÃO PLANETÁRIA DA QUESTÃO

840 milhões de pessoas desnutridas; 1 bilhão e meio de pessoas sem acesso à água potável; 2 bilhões de pessoas sem energia

elétrica; 860 milhões de jovens e adultos analfabetos, mais de metade dos quais são mulheres; 130 milhões de crianças fora da escola; 14 milhões de crianças que perderam suas mães ou ambos os pais devido a AIDS. (MONYO e HERNES, 2003), p. 23.)

Início esta seção tomando como epígrafe a descrição do quadro paradoxal, desafiante e complexo, que prevalece nesta sociedade global, em pleno século XXI, quando o crescimento nos rendimentos mundiais é ímpar e o avanço da ciência e tecnologia vem alcançando dimensões antes inimagináveis, desde o século passado. Organismos internacionais, como a Organização do Nações Unidas (ONU) – através da *Food and Agriculture Organization* (FAO) e da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) – reconhecem que essa realidade afeta aos mais pobres do mundo, localizados nas áreas rurais, essas que representam hoje acima dos 70%, com previsão de que sejam ainda mais de 60% nos países em desenvolvimento em 2025.

Nessa discussão procuramos apresentar uma visão macro das políticas e perspectivas de desenvolvimento, tomando por base o último Relatório publicado pela ONU, em 2003, com alcance planetário – *Education for rural development: towards new policy responses* – coordenado e editado por David Atchoarena, da UNESCO/ Instituto Internacional de Planejamento da Educação Alimentação e Agricultura, e Lavinia Gasperini, da FAO/Departamento de Desenvolvimento Sustentável), com quatrocentas e seis (406) páginas e ISBN de número: 92-803-1220-0. Através dele, poderemos obter respostas para questões, como: Quem são essas pessoas de que falam os autores? Vejamos o que nos indica o Quadro 01.

Evidencia-se que a África, a Ásia, o Pa-

**QUADRO 01****QUEM SÃO OS POBRES?**

Região	Agricultores da Seca	Pequenos agricultores	Pastores	Pescadores artesanais	Trabalhadores assalariados / carentes de terras	Populações indígenas; castas e tribos reconhecidas	Famílias encabeçadas por mulheres	Pessoas deslocadas
AOC	✓			✓	✓	✓		
AOM	✓		✓	✓	✓	✓		
AP	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
ALC	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
COAN	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

FONTE: IFAD, 2001. (ATCHOARENA E SEDEL, 2003), p.44.)

LEGENDA:

AOC: África Ocidental e Central

AOM: África Oriental e Meridional

AP: Ásia e o Pacífico

ALC: América Latina e o Caribe

COAN: Oriente Próximo e África do Norte.

cífico, o Oriente Próximo e, especialmente, a América Latina e o Caribe concentram os pobres do mundo, em suas diversas configurações expressas no Quadro 01, indicativas da sua localização em áreas rurais. Considerando que já se encerra o ano de 2012, essa situação traz à tona a indagação, inclusive no âmbito dos próprios organismos internacionais, sobre o cumprimento da agenda da ONU, estabelecida na segunda metade da década de 1990, para o desenvolvimento do milênio, que definia a redução da pobreza e o alcance do desenvolvimento sustentável, pauta que contempla as sete (7) metas de Dakar, enfatizadas pela FAO e pela UNESCO em todo o mundo:

1. Reduzir pela metade a proporção de pessoas que vivem em extrema pobreza entre 1990 e 2015 (...), e reduzir pela metade a proporção de pessoas que sofrem de fome;
2. Universalizar a educação primária até 2015;
3. Avançar em direção à igualdade de gênero e empoderamento das mulheres, eliminando as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005;
4. Reduzir em dois terços,

a taxa de mortalidade infantil entre 1990 e 2015; 5. Reduzir em três quartos, as taxas de mortalidade materna, entre 1990 e 2015; 6. Garantir o acesso a todas as pessoas que necessitam dos serviços de saúde reprodutiva em 2015; 7. Implementar estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável em 2005 para reverter a perda de recursos ambientais até 2015. (ATCHOARENA E SEDEL, 2003), p. 42)

No Quadro 02, a seguir, o citado Relatório revela as tendências de crescimento da população rural, permitindo constatar que, desde o período entre 1950 e o ano 2000, as regiões menos desenvolvidas vêm apresentando uma taxa de crescimento percentual negativa, estando projetado para o período de 2000 a 2030 o seu crescimento positivo, embora lento em relação à população rural das regiões mais desenvolvidas, que decresce progressivamente, consequência da prioridade que se tem dado à participação da urbanização no processo de desenvolvimento capitalista, em detrimento do desenvolvimento rural, o que consideramos uma visão enviesada da questão.



Nesse panorama, em que, “Excetuando a África e a Oceania, espera-se um declínio da população rural em todas as áreas entre 2000 e 2030” (ATCHOARENA e SEDEL, 2003, p. 40), fica difícil pensar no desenvolvimento rural integrado e sustentável, assim como na preservação do planeta; com a fuga dessa população, o urbano assume pretensão totalização, perdendo o rural como seu contraponto, indispensável à manutenção da alteridade nas relações de nível micro e nas políticas públicas das quais essa categoria está cada vez mais ausente.

Cabe indagar o que será do urbanismo, se permanece negligente e distante do contexto rural. O mundo industrializado precisa de um contraponto, para não se uniformizar. As políticas públicas precisam recuperar a alteridade. Qual o futuro que tensiona a natureza e o rural?

Diante das questões postas na Introdução deste trabalho e da visão de realidade desenvolvida por Capra (2006), também lá mencionada, parece sombria a perspectiva com o decréscimo progressivo das populações rurais ou mesmo com o seu lento crescimento esperado até 2030. Que será desses emigrantes rurais nas áreas urbanas, se carregam uma história de baixa escolaridade ou analfabetismo, além do despreparo para lidar com as novas formas de trabalho nas cidades? Que será do rural como celeiro ambiental tão enfatizado pela Ecologia, hoje, em especial pela Educação Ambiental nas escolas das cidades? Como ficam a agricultura e os investimentos nessa área, em seu sentido estrito? Fazem sentido as aplicações que se sobressaem na agricultura em seu sentido lato, sem sustentação?

Quem trabalhará no desenvolvimento

QUADRO 02

TENDÊNCIAS DA POPULAÇÃO RURAL POR REGIÃO E GRUPO DE DESENVOLVIMENTO 1950-2030

REGIÃO	População (milhões)				Taxa de Crescimento (%)	
	1950	1975	2000	2030	1950-2000	2000 - 2030
- América do Norte	62	64	71	61	0,28	-0,49
- América Latina e o Caribe	97	124	127	116	0,55	-0,33
- Oceania	5	6	8	10	0,98	0,61
- Europa	261	221	193	131	-0,60	-1,31
- Ásia	1.155	1.805	2.297	2.271	1,37	-0,04
- África	188	304	498	702	1,94	1,14
Grupo de Desenvolvimento	População (bilhões)				Taxa de Crescimento (%)	
População Rural						
- Mundo	1,77	2,52	3,19	3,29	1,18	0,10
• Regiões mais desenvolvidas	0,37	0,31	0,29	0,21	-0,45	-1,09
• Regiões menos desenvolvidas	1,40	2,21	2,90	3,08	1,46	0,20

FONTE: Secretaria das Nações Unidas, 2002. (ATCHOARENA E SEDEL, 2003), p. 40)



rural sustentável? Que mudanças ocorreram em termos da sua infraestrutura? Os que lá estão, despreparados diante do atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico e que sonham passar pela escola para não permanecerem aí? Existe sustentabilidade que garanta a volta dos escolarizados, daqueles que de lá saíram? Que fariam ao retornar, com que preparo chegariam e em que condições encontrariam essas áreas rurais? Atualmente já é muito comum falar-se do regresso ao rural, para além da bicefalia rural e urbano. Alguns jovens já desejam viver no campo e não sabem como. Estão despreparados e convictos de que lá só encontrarão o conservadorismo tradicional.

Esses questionamentos impõem a necessidade de explicitação do sentido das expressões “agricultura”, “áreas rurais” e “desenvolvimento rural”, que estão vindo à tona com frequência. Em meio às controvérsias acadêmicas, pedagógicas, políticas e ideológicas, usamos aqui as definições de Atchoarena e Gasperini (2003), de modo a alcançar os diferentes contextos, nacionais e internacionais, contemplando seu entendimento:

a) Agricultura, compreendida em seu sentido estrito e lato:

uma classe ampla de usos de recursos que inclui todas as formas de uso da terra para a produção de cultivos bióticos - sejam animais ou vegetais. O termo “agricultura” deve ser entendido em sentido amplo, de modo a incluir pesca, produtos marinhos, florestais e produtos florestais primários. (p. 19).

b) Áreas Rurais, como categoria vasta capaz de avançar na superação da dicotomia urbano versus rural:

espaço, onde a ocupação humana e infra-estrutura ocupam apenas uma pequena parte da paisagem; ambiente natural dominado por pastagens, florestas,

montanhas e desertos; assentamentos de baixa densidade (cerca de 5-10.000 pessoas); locais onde a maioria das pessoas trabalham em fazendas; a disponibilidade de terras a um custo relativamente baixo; um lugar onde as atividades são afetadas por um custo de transação elevado, associado à longa distância de cidades e infra-estruturas pobres. (p. 21)

Desenvolvimento Rural entendido como processo que:

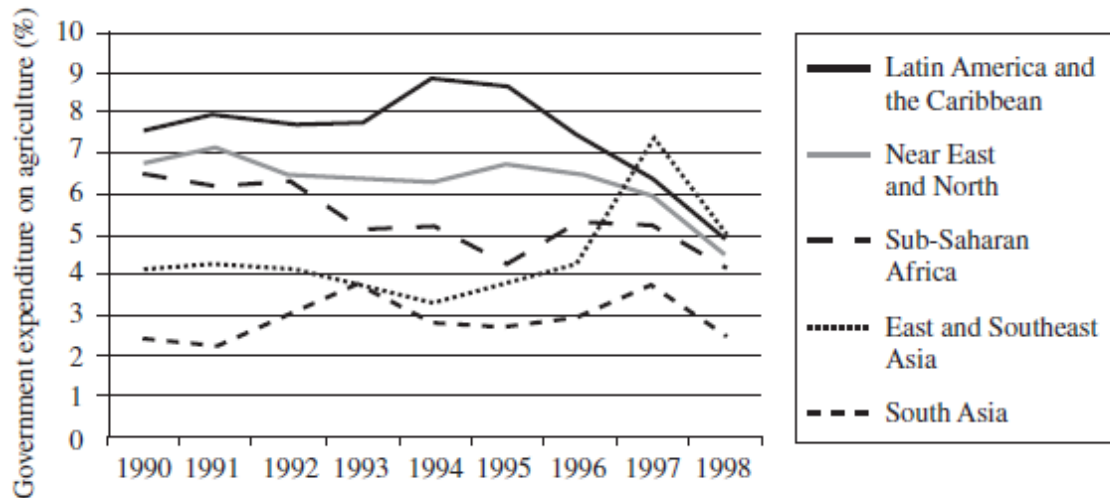
Compreende agricultura, educação, infra-estrutura, saúde, fortalecimento de capacidades em função do emprego não agrícola, as instituições rurais e as necessidades dos grupos vulneráveis. (...) visa melhorar as condições de vida da população rural de forma equitativa e sustentável, tanto do ponto de vista social quanto do meio ambiente, através de melhor acesso aos bens (natural, físico, humano, tecnológico e ao capital social), e serviços; e o controle do capital produtivo (em suas formas financeira e econômica), que lhes permitam melhorar a sua subsistência sobre uma base sustentável e equitativa. (p. 21)

Atchoarena *et al.* (2003) reconhecem o declínio do apoio às áreas rurais, tanto por parte dos governos nacionais quanto dos internacionais provedores de fundos, afirmando que, embora a economia não agrícola rural esteja em desenvolvimento, a agricultura permanece representando o setor econômico rural primário, como principal provedor de empregos rurais e motor-chave da redução da pobreza.

Recorrendo à FAO, demonstram que a despesa pública nacional para a agricultura decresceu durante os anos de 1990, nos países em desenvolvimento, o que foi agravado com o declínio do financiamento externo, conforme representação no Gráfico 01, referente às regiões: América Latina e Caribe; Oriente Próximo e Norte da África; África Subsaariana; Ásia Oriental e Sul da Ásia. A esse respeito elucidam que:



Gráfico 01 – parcela da despesa governamental na agricultura em relação à despesa total – 1990 - 1998



FONTE: FAO, 2002a. (ATCHOARENA *et al.*, 2003), p. 386)

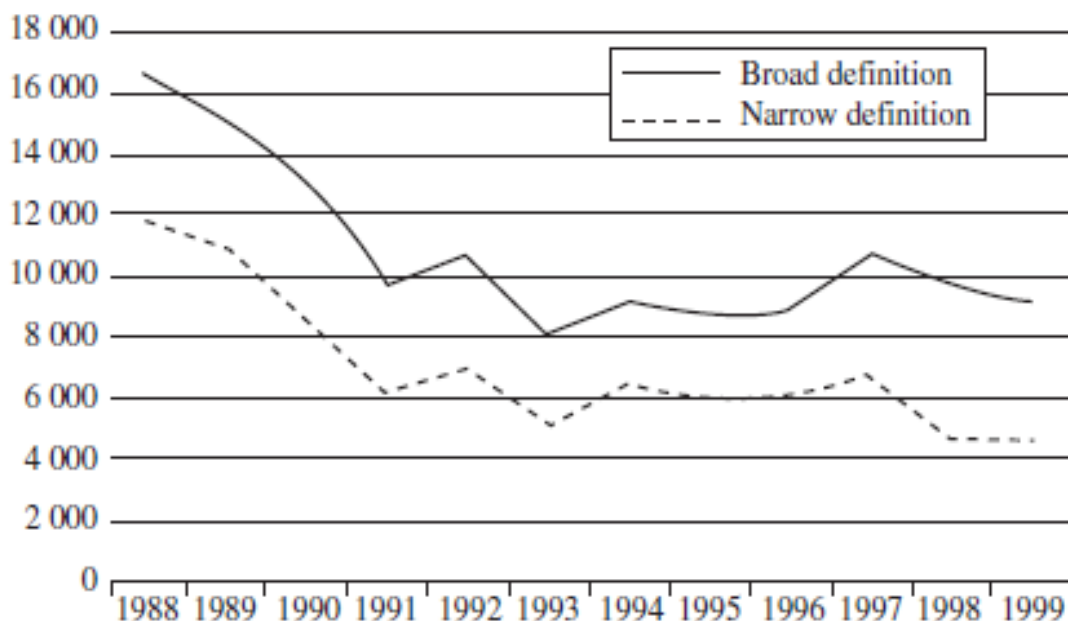
O Banco Mundial reconhece que aloca menos recursos por pessoa pobre ou rural, em países de baixo-rendimento, comparativamente a países de elevado rendimento. Mesmo no interior dos próprios países, as áreas rurais mais complexas têm, habitualmente, menor apoio. Por exemplo, o Banco Mundial indica que, na Índia, o seu nível de intervenção por pessoa pobre, em áreas rurais, é cinco vezes mais elevada nos quatro estados mais ricos, em comparação com os quatro mais pobres. (ATCHOARENA *et al.*, 2003), p. 388)

Em milhões de US\$ referentes a gastos de 1995, Atchoarena *et al.*, (2003) indicam, com o apoio do Gráfico 02, da FAO, a evolução da assistência concessional externa dada à agricultura de 1988 a 1999, revelando a drástica redução da Assistência Oficial para o Desenvolvimento (AOD) nesse período, mormente na concepção restrita da agricultura propriamente dita. Quanto às despesas internas com educação e ajudas externas, declaram que, por deficiências do sistema de informação, fica inviabilizada a identificação das tendências segundo a variável espaço (rural ou urbano), o que dificulta o monitoramento das políticas educacionais.

Nota: A definição restrita de agricultura inclui a produção agrícola e pecuária, terra e água, insumos e serviços agrícolas, pesca e silvicultura. A definição alargada inclui todos os elementos da definição estreita, bem como pesquisa, formação e extensão, manufatura de insumos agrícolas, proteção ambiental, agroindústria, desenvolvimento e infraestrutura rurais, assim como desenvolvimento regional e de bacias hidrográficas.

As novas oportunidades de desenvolvimento rural apontadas nesse Relatório em estudo não prescindem em absoluto da educação, mas não se resumem nela; as soluções, necessariamente, no quadro ora configurado, têm que ser intersetoriais para assegurarem, como ponto de partida, a melhoria das condições de vida nessas áreas. Também não prescindem, como declaram seus autores, da iniciativa articulada em favor de Países Pobres Muito Endividados (PPME), do Banco Mundial e do FMI, mas a redução da pobreza rural hoje clama por novas alianças da sociedade civil e ampla contribuição das comunidades na condução das novas políticas de intervenção nas áreas rurais. Essa é, para nós, a perspectiva de desenvolvimento

Gráfico 02 – compromissos da assistência oficial para o desenvolvimento (aod) para a agricultura de 1988 a 1999



FONTE: FAO, 2000. (ATCHOARENA *et al.*, 2003), p. 387)

local sustentável. Nesse sentido, afirmam Atchoarena *et al.*, (2003):

(...) o impacto do novo contexto de auxílio, em termos de mobilização, coordenação e alocação, irá depender da economia política doméstica, que afeta as áreas rurais. Irão efetivamente mudar ou manter-se-á o *status quo*? As áreas rurais são frequentemente consideradas como “politicamente marginalizadas”, dado que os pobres rurais apresentam pouca capacidade de influenciar a formulação de políticas e a sua implementação. Tipicamente, a elite urbana, por vezes apoiada por agricultores em melhores condições, controla o poder político e económico para seu próprio benefício. Deste modo, e em certa medida, o impasse no desenvolvimento rural resulta de uma deliberada má alocação de recursos. Este padrão, empiricamente documentado em muitos países subdesenvolvidos e com baixo rendimento, nos quais, apesar de a agricultura contribuir para a maior parte do Produto Interno Bruto (GDP), as áreas rurais apenas recebem uma parcela marginal do investimento público. (p. 390)

Com essa clareza, a educação básica

vai assumindo destaque na discussão dos organismos internacionais sobre a pobreza rural, considerada em seu círculo vicioso (como sua causa e seu efeito, ao mesmo tempo). Nesse âmbito, vem à tona a questão do custo de oportunidade de escolarização, que ainda representa um dos principais obstáculos para as famílias pobres, que não podem abdicar do trabalho e salário dos filhos para a sobrevivência, bem como para fazer frente à Teoria do Capital Humano não confirmada na prática das relações contemporâneas e tão denunciada pelos intelectuais progressistas da economia política. O Relatório em exame descreve em minúcias a realidade da educação rural, o que revela ser ele fruto de exaustiva investigação:

Muitas das crianças e muitos adultos das áreas rurais – a maioria afetada pela pobreza – têm muito limitadas oportunidades de frequentarem a educação básica que os ajude a “libertar-se” do círculo vicioso da pobreza. Muitas das crianças



das áreas rurais nunca frequentam uma escola; muitos dos que se matriculam não concluem o ciclo primário e, mesmo entre aqueles que o completam, muitos saem da escola pouco alfabetizados. Quando as escolas rurais existem em zonas remotas, com frequência necessitam de reparos, estão pobremente equipadas e dispõem de pessoal com formação inadequada e professores mal remunerados. O currículo e, por vezes, a língua da instrução, não são adequados às condições locais. Deste modo, a “aprendizagem escolar” poderá parecer irrelevante para as crianças pobres de meios rurais, em comparação com as suas necessidades básicas imediatas de sobrevivência. Frequentemente, os programas dirigidos a adolescentes e adultos das áreas rurais não estão bem organizados nem adaptados às necessidades locais de aprendizagem, e dependem de pessoal sem formação ou com formação inadequada, e insuficientemente pago. Essa questão é crucial, já que esses programas concentram-se em diferentes grupos em situação de risco. (ATCHOARENA *et al.*, 2003, p. 390-391).

Nessa linha de pensamento, o Relatório configura como precária a educação básica das minorias étnicas rurais, populações remotas e nômades, dos refugiados e pessoas deslocadas internamente (IDP), crianças e adultos com deficiências – cuja transversalidade é muito pouco atendida – e os adultos iletrados ou os dotados de fracas competências de literacia e numeracia, esses como contingente numeroso para a Educação Básica de Adultos (ABE), em geral objeto de programas de organismos não governamentais, com escasso ou omissivo financiamento e controle governamentais.

Diante do exposto, voltamos a esclarecer o sentido de algumas palavras e/ou expressões no contexto estudado, citando Atchoarena e Gasperini (2003):

a) Por Educação básica, o Relatório In-

ternacional em exame refere-se a toda uma gama de atividades educacionais que ocorrem em diferentes contextos e visam a atender às necessidades básicas de aprendizagem, tal como definidas na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Jomtien, Tailândia, 1990). Portanto, compreende tanto a escolarização formal (primária e, às vezes, o primeiro ciclo da secundária), quanto uma grande variedade de atividades educacionais públicas e privadas não formais e informais oferecidas para atender às necessidades básicas de aprendizagem de grupos de pessoas de todas as idades. (p. 19)

b) Educação de Adultos, no sentido da educação continuada ou recorrente: Conjunto de todos os processos educativos organizados, qualquer que seja o seu conteúdo, nível e método, formais ou não formais, independentemente de se prolongarem ou substituírem a formação inicial em escolas, faculdades e universidades, bem como na aprendizagem de um ofício, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, venham a melhorar suas qualificações técnicas ou profissionais, aperfeiçoar suas habilidades e/ou enriquecer seus conhecimentos, com o objectivo de: completar um nível de educação formal; adquirir conhecimentos e habilidades em um novo campo, e/ou refrescar ou atualizar seus conhecimentos em um campo particular. (p. 19)

c) Pessoa alfabetizada é aquela que “é capaz de ler e escrever, com discernimento, uma frase curta e simples sobre sua vida cotidiana” (p. 21).

d) O estado de Alfabetização Funcional é o de uma pessoa que possui os conhecimentos teóricos e práticos fundamentais que lhe permitem empreender aquelas atividades em que a alfabetização é necessária para sua atuação eficaz em seu grupo e comunidade, um domínio suficiente da leitura, escrita e cálculo para continuar a usar esse conhecimento a serviço de seu próprio desenvolvimento e da comunidade. (p. 20)



- e) Educação formal é aquela provida pelo sistema de escolas, faculdades, universidades e outras instituições educativas formais que normalmente constitui uma “escada” contínua de educação em tempo integral para as crianças e jovens, geralmente começando aos cinco aos sete anos e continuando até 20 ou 25 anos de idade. Em alguns países, as partes superiores dessa “escada” são constituídas por programas organizados de trabalho em tempo parcial em conjunto com o tempo parcial de participação no sistema escolar e universitário regular: esses programas têm vindo a ser conhecidos como “sistema dual” ou termos equivalentes nos respectivos países (p. 21).
- f) Educação não formal é qualquer atividade educativa organizada e sustentada que não corresponde exatamente à definição de “educação formal” dada acima. Portanto, a educação não formal pode ocorrer dentro e fora das instituições de ensino, e atender a pessoas de todas as idades. Dependendo do contexto do país, pode incluir programas de alfabetização de adultos, educação básica para crianças não escolarizadas, habilidades para a vida, habilidades para o trabalho e cultura geral. Os programas de educação não formal não seguem, necessariamente, o sistema de “escada” e podem ter duração variável. (p. 21)
- g) Já a expressão Aprendizagem Informal designa uma forma de aprendizagem não estruturada ou organizada por qualquer instituição; ocorre por meio de interações diárias com o contexto, que oferece novas informações e conhecimentos, por exemplo através da conversação, da leitura, rádio ou televisão. (p.21)

A opção do Relatório em estudo quanto à Educação Rural, conforme explicitam Lakin e Gasperini (2003), não incide na oposição à educação urbana em termos de qualidade, sendo também distinta do ensino agrícola que, necessariamente prepara alunos para o trabalho no setor

agrícola. Assim, a expressão adotada é “Educação para o Desenvolvimento Rural”, no sentido do aprendizado básico como processo pró-ativo e positivo de mudança e desenvolvimento das comunidades rurais no contexto local e global, a partir das necessidades de crianças, jovens e adultos, comprometido com a redução da pobreza nessas áreas,

o que implica que a função ou o propósito da educação nas áreas rurais é ou deveria ser a de contribuir para o desenvolvimento e bem-estar rural, incluindo saúde, alimentação, segurança, emprego, protecção ambiental e gestão de recursos naturais. (p. 79).

Outras recomendações constam nesse documento analisado, como o desenvolvimento de competências e de mercados laborais rurais, considerando que a agricultura não é a única fonte de trabalho e que em economias rurais mais dinâmicas o emprego rural não agrícola tende a florescer, embora igualmente seja enfatizada a educação superior agrícola, que tem estado sucateada e requer ampla revisão, tanto em termos das condições de ensino quanto à proposta curricular.

O Relatório ainda avança no sentido de indicar encaminhamentos políticos nos termos de Atchoarena *et al.* (2003), como: concentração ou foco na política, com ampla participação e controle das comunidades locais na busca de respostas multissetoriais, esclarecendo que respostas puramente educacionais tendem a fracassar a médio ou longo prazo; educação básica em áreas rurais no contexto de políticas dirigidas e integradas, na perspectiva da educação como direito humano, especialmente das crianças, com destaque ao alcance dessas políticas e à vontade política de governantes e comunidade; estratégias de desenvolvimento de capacidades,



considerada a relação trabalho-educação na perspectiva não limitada à agricultura, considerada a heterogeneidade econômica das áreas rurais. Essas implicações alcançam também a educação superior, em especial nas instituições de Ensino Superior Agrícola (ESA), que devem nos currículos ir além da agricultura para alcançar o desenvolvimento rural, bem como a implicação na melhoria do apoio dos provedores de fundos, no sentido de uma assistência mais concentrada na educação, orientada para a agricultura, o desenvolvimento rural e a segurança alimentar.

O CONTRIBUTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Ainda para demonstrar a polissemia do rural, bem como para elucidar a necessidade de avanços científicos, inclusive pedagógicos e, ao mesmo tempo, a atualidade e o caráter transversal da temática, apresentamos levantamento recente (outubro/2012), que desenvolvemos com o apoio do GPGFOP/PPED/UNIT/CNPq (Ser-gipe, Brasil), junto a conceituadas Bases de Dados Internacionais, no que se refere à preocupação dos programas de pós-graduação nessa área, manifesta nas publicações científicas, cujos resultados confirmam a relevância do rural como objeto de estudo e nos desafiam a prosseguir.

Evidente é a necessidade de avançar no rigor científico em relação à construção desse objeto de estudo, cuja literatura atual, por vezes, enreda-se nas malhas ideológicas e da militância, sob rótulos como educação do campo, educação no campo, convivência com o semiárido e outros matizes, inclusive, gerando dúvidas de cientificidade na academia brasileira e portuguesa, além do reforço da exclusão

do rural, em seu sentido mais amplo. Entendemos que o caminho da superação dessa ambivalência reside na história, em sua dialética passado-presente-futuro.

Nesse sentido, a Tabela 01, elaborada com base no aplicativo (WEB QUALIS CAPES, 2012)³, evidencia que o total físico de periódicos centrados nas palavras-chave: educação rural, desenvolvimento rural, extensão rural, desenvolvimento sustentável, campo e ecologia, perfaz trinta (30), embora a mesma revista possa representar diferentes áreas ou subáreas da avaliação⁴, por conter também artigos nela gerados, bem como merecer estrato diferenciado na avaliação, conforme critérios adotados em cada área na CAPES. Essas grandes áreas com respectivas (sub) áreas de avaliação são: 1. CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA⁵ 2. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS⁶ 3. ENGENHARIAS⁷ 4. CIÊNCIAS DA SAÚDE⁸ 5. CIÊNCIAS AGRÁRIAS⁹; 6. CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS¹⁰ 7. CIÊNCIAS HUMANAS¹¹ 8. LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES¹²; 9. MULTIDISCIPLINAR¹³.

A análise dessa tabela revela que cada periódico é trabalhado, em média, por cinco (5) subáreas do conhecimento consideradas pela CAPES no seu processo de avaliação, de modo que, quando contabilizados por "grande área de conhecimento" e por "área ou subárea de avaliação" adotadas pela CAPES, os trinta (30) periódicos centrados nas palavras-chave educação rural, desenvolvimento rural, extensão rural, desenvolvimento sustentável, campo e ecologia, aparecem trabalhados por 8 das 9 grandes áreas de classificação da CAPES, à exceção da grande área de Linguística, Letras e Artes. Esse fato evidencia o caráter transdisciplinar e a atualidade dessa temática.



TABELA 01 – periódicos dos programas de pós-graduação extraídos do web qualis capes a partir das palavras-chave: educação rural, desenvolvimento rural, extensão rural, desenvolvimento sustentável, campo e ecologia 2012

Nº ORDEM	ISSN	TÍTULO DO PERIÓDICO	CONCEITO	(SUB) ÁREA DE CONHECIMENTO (ÁREA DE AVALIAÇÃO)
01	1519-1060	Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável: Revista Trimestral publicada pela Emater/RS, Brasil)	B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			C	DIREITO
02	1980-0223	Cadernos de Ecologia Aquática (Universidade Federal do Rio Grande, FURG, RS, Brasil)	B5	GEOCIÊNCIAS
			C	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I
03	1809-6271	Campo – Território: Revista de Geografia Agrária (Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil)	B1	GEOGRAFIA
			B2	INTERDISCIPLINAR
			B2	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA
			B2	SOCIOLOGIA
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			B5	MEDICINA VETERINÁRIA
			C	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
04	1519-5538	Campos - Revista de Antropologia Social (Universidade Federal do Paraná, Brasil)	B2	ANTROPOLOGIA / ARQUEOLOGIA
			B2	HISTÓRIA
			B2	INTERDISCIPLINAR
			B4	SOCIOLOGIA
			B5	SAÚDE COLETIVA
05	1517-9249	Cerrados: Revista de Ciências Agrárias (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Brasil)	B5	INTERDISCIPLINAR
06	1676-661X	Conflitos no Campo, Brasil (Catholic Church. Comissão Pastoral da Terra – Brasil- Goiânia, Brasil)	B1	GEOGRAFIA
07	1726-2216	Ecologia Aplicada (Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Peru)	B4	INTERDISCIPLINAR
			B5	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO
			B5	BIODIVERSIDADE
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
08	1667-782X	Ecología Austral - En línea (Asociación Argentina de Ecología, Buenos Aires, Argentina)	B2	BIODIVERSIDADE
			C	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I
09	1605-2528	Ecología en Bolivia (Instituto de Ecología UMSA, La Paz, Bolívia)	B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
10	1130-6378	Ecología Política: cuadernos de debate internacional (ICARIA Organization, Barcelona, Espanha)	C	DIREITO
			C	SAÚDE COLETIVA
11	1415-6938	Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde - Impresso (Campo Grande. Universidade Anhanguera, UNIDERP, MS, Brasil)	B2	HISTÓRIA
			C	SOCIOLOGIA
			B4	INTERDISCIPLINAR
			B5	BIODIVERSIDADE
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			B5	MEDICINA VETERINÁRIA
			B5	ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS
C	BIOTECNOLOGIA			

FONTE: Bezerra & Chaves (2012). Elaborada a partir do WEB QUALIS CAPES em 10/2012.



Nº ORDEM	ISSN	TÍTULO DO PERIÓDICO	CONCEITO	(SUB) ÁREA DE CONHECIMENTO (ÁREA DE AVALIAÇÃO)
12	1132-9157	Enseñanza de las Ciencias de la Tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra (AEPECT, Madrid, Espanha)	B3	EDUCAÇÃO
13	1807-2429	Extensão Rural e Desenvolvimento Sustentável (EMATER/RS – ASCAR. – Porto Alegre, RS, Brasil)	B5	INTERDISCIPLINAR
			C	SOCIOLOGIA
14	1729-7419	LEISA Revista de Agroecología (ETC, Andes, La Asociación Ecología Tecnología y Cultura en los Andes, Lima, Peru)	B5	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			C	SOCIOLOGIA
15	0029-8549	Oecologia (International Association for Ecology – Intecol- Berlim, Alemanha)	A1	BIODIVERSIDADE
			A1	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			A1	GEOCIÊNCIAS
			A1	INTERDISCIPLINAR
			A1	MEDICINA VETERINÁRIA
			A2	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I
16	2177-6199	Oecologia Australis (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)	B2	BIODIVERSIDADE
			B3	SAÚDE COLETIVA
			B5	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I
			B5	ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS
			C	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS III
17	1980-6442	Oecologia Brasiliensis – Impresso (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Ilha do Fundão, Brasil)	B3	BIODIVERSIDADE
			B4	ENGENHARIAS II
			B4	GEOCIÊNCIAS
			B4	INTERDISCIPLINAR
			B4	SAÚDE COLETIVA
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			B5	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I
			B5	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS III
			B5	ENGENHARIAS I
			B5	MEDICINA II
			B5	PSICOLOGIA
			C	BIOTECNOLOGIA
			C	CIÊNCIA DE ALIMENTOS
			C	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II
			C	EDUCAÇÃO
			C	FILOSOFIA
C	ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS			
18	1981-9366	Oecologia Brasiliensis – Online (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Ilha do Fundão, Brasil)	B3	BIODIVERSIDADE
			B4	ENGENHARIAS III
			B4	INTERDISCIPLINAR
			B4	SAÚDE COLETIVA
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			C	BIOTECNOLOGIA
C	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I			

FONTE: Bezerra & Chaves (2012). Elaborada a partir do WEB QUALIS CAPES em 10/2012.



Nº ORDEM	ISSN	TÍTULO DO PERIÓDICO	CONCEITO	(SUB) ÁREA DE CONHECIMENTO (ÁREA DE AVALIAÇÃO)
19	1982-5501	Perspectivas Online (Institutos Superiores de Ensino do CENSA, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil)	B5	BIODIVERSIDADE
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			B5	ENGENHARIAS III
			C	BIOTECNOLOGIA
			C	INTERDISCIPLINAR
			C	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA
			C	SAÚDE COLETIVA
20	1677-8391	Pesquisa Agropecuária e Desenvolvimento Sustentável (PESAGRO, Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro, Niteroi, RJ, Brasil)	B4	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
21	1813-4378	Pontes Entre o Comércio e o Desenvolvimento Sustentável – Impresso (Centro Internacional para o Comércio e o Desenvolvimento Sustentável – ICTSD - e Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas – DireitoGV -, Brasil)	B4	CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
			C	DIREITO
			C	INTERDISCIPLINAR
22	1980-9735	Revista Brasileira de Agroecologia (Associação Brasileira de Agroecologia – ABA, Porto Alegre, RS, Brasil)	B2	GEOGRAFIA
			B3	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO
			B3	BIODIVERSIDADE
			B3	DIREITO
			B3	ECONOMIA
			B3	EDUCAÇÃO
			B3	ENGENHARIAS I
			B3	INTERDISCIPLINAR
			B3	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA
			B4	GEOCIÊNCIAS
			B4	SOCIOLOGIA
			B5	BIOTECNOLOGIA
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			B5	MEDICINA VETERINÁRIA
C	CIÊNCIA DE ALIMENTOS			
C	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I			
C	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS III			
C	ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS			
23	2176-1191	Revista Campo & Negócios HF. Agrocomunicação. (Uberlândia, MG, Brasil)	B4	ENGENHARIAS II
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			C	EDUCAÇÃO
24	0120-0976	Revista Interamericana de Bibliotecología (Escuela Interamericana de Bibliotecología – Universidad de Antioquia, Medellín – Colombia)	B1	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS I
			B3	EDUCAÇÃO
			B4	SOCIOLOGIA
25	1517-4948	Revista Plurais: Revista Portuguesa de Ciência das Religiões (Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM, Paraná - Brasil)	B5	BIODIVERSIDADE
			B5	GEOCIÊNCIAS

FONTE: Bezerra & Chaves (2012). Elaborada a partir do WEB QUALIS CAPES em 10/2012.



Nº ORDEM	ISSN	TÍTULO DO PERIÓDICO	CONCEITO	(SUB) ÁREA DE CONHECIMENTO (ÁREA DE AVALIAÇÃO)
26	1981-8203	Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável (Grupo Verde de Agricultura Alternativa - GVAA e o Grupo Verde de Agroecologia e Abelhas – GVAA, Campina Grande, PB, Brasil)	B4	ENGENHARIAS I
			B4	ODONTOLOGIA
			B4	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA
			B5	BIODIVERSIDADE
			B5	CIÊNCIA DE ALIMENTOS
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			B5	GEOCIÊNCIAS
			B5	MEDICINA II
			B5	MEDICINA VETERINÁRIA
			C	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO
27	1980-0002	SaBios: Revista de Saúde e Biologia Online (Faculdade Integrado de Campo Mourão, Paraná, Brasil)	B5	BIODIVERSIDADE
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I
			B5	GEOCIÊNCIAS
			B5	INTERDISCIPLINAR
			B5	SAÚDE COLETIVA
28	1981-1551	Sociedade e Desenvolvimento Rural (Instituto de Estudos Agrários e Combate à Pobreza – INAGRO, Brasília, DF – Brasil)	B4	ECONOMIA
			B4	EDUCAÇÃO
			B4	INTERDISCIPLINARIDADE
			B4	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL/ DEMOGRAFIA
			B4	SOCIOLOGIA
			B5	CIÊNCIAS AGRÁRIAS
			B5	BIODIVERSIDADE
29	1982-9388	Tecnologia & Desenvolvimento Sustentável (CEFET, RN, Brasil)	B5	ENGENHARIAS III
			C	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I
			B4	INTERDISCIPLINAR
			B5	BIODIVERSIDADE
30	1415-2843	Vértices (Instituto Federal Fluminense - IFF Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil)	B5	ENGENHARIAS I
			B5	ENGENHARIAS III
			B5	FILOSOFIA
			C	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I

FONTE: BEZERRA & CHAVES (2012). ELABORADA A PARTIR DO WEB QUALIS CAPES EM 10/2012.

Na Tabela 02, a seguir, resumimos essa pluralidade, destacando as Grandes Áreas de Conhecimento e as Áreas/Subáreas de Avaliação da CAPES contempladas na Tabela 01.

Podemos perceber que a temática está preocupando atualmente as grandes áreas de conhecimento, com maior incidência em três (3) delas, que destacamos em ordem decrescente: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, respectivamente, envolvendo quatorze (14)

subáreas: Ciências Agrárias, Ciência de Alimentos, Medicina Veterinária, Zootecnia e Recursos Pesqueiros; Biodiversidade, Ciências Biológicas; Antropologia/Arqueologia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia, Ciências Políticas e Relações Internacionais.

Também concentram esses periódicos selecionados as demais Grandes Áreas de Conhecimento, aqui citadas em ordem decrescente, com as respectivas subáreas de avaliação: Multidisciplinar (Biotecnologia



TABELA 02 – periódicos dos programas de pós-graduação centrados em: educação rural, desenvolvimento rural, extensão rural, desenvolvimento sustentável, campo e ecologia, por área de conhecimento 2012

GRANDE ÁREA	ÁREA DE AVALIAÇÃO	Nº PERIÓDICOS
1. Ciências Agrárias	Ciências Agrárias I	17
	Ciência de Alimentos	03
	Medicina Veterinária	05
	Zootecnia e Recursos Pesqueiros	05
2. Ciências Biológicas	Biodiversidade	14
	Ciências Biológicas I, II e III	13
3. Ciências da Saúde	Medicina II	02
	Odontologia	01
	Saúde Coletiva	07
4. Ciências Exatas e da Terra	Geociências	07
5. Ciências Humanas	Antropologia/Arqueologia	01
	Educação	06
	Filosofia	04
	Geografia	03
	História	02
	Psicologia	01
	Sociologia	08
	Ciência Política e Relações Internacionais	01
6. Ciências Sociais Aplicadas	Administração/Ciências Contábeis e Turismo	04
	Direito	04
	Economia	02
	Planejamento Urbano e Regional/Demografia	05
7. Engenharias	Engenharias I, II, III	10
8. Multidisciplinar	Biotechnology	05
	Interdisciplinar	15

FONTE: Bezerra & Chaves (2012). Elaborada a partir do WEB QUALIS CAPES em 10/2012.

e Interdisciplinar), Ciências Sociais Aplicadas (Administração/Ciências Contábeis e Turismo, Direito, Economia, Planejamento Urbano e Regional/Demografia); Ciências da Saúde (Medicina, Odontologia e Saúde Coletiva); Engenharias; Ciências Exatas e da Terra (Geociências).

Essa realidade pode ser melhor visualizada no Gráfico 03.

Podemos afirmar que cientistas de várias partes do mundo estão voltados para as áreas rurais. Ainda a Tabela 01 traz à tona a contribuição de oito (8) países através da publicação de periódicos: Alemanha, Argentina, Bo-



lívica, Brasil, Colômbia, Espanha, Peru e Suíça, assim como a participação de Universidades, Centros Tecnológicos, Associações e Empresas de Desenvolvimento, na proporção demonstrada pelos Gráficos 04 e 05 que seguem.

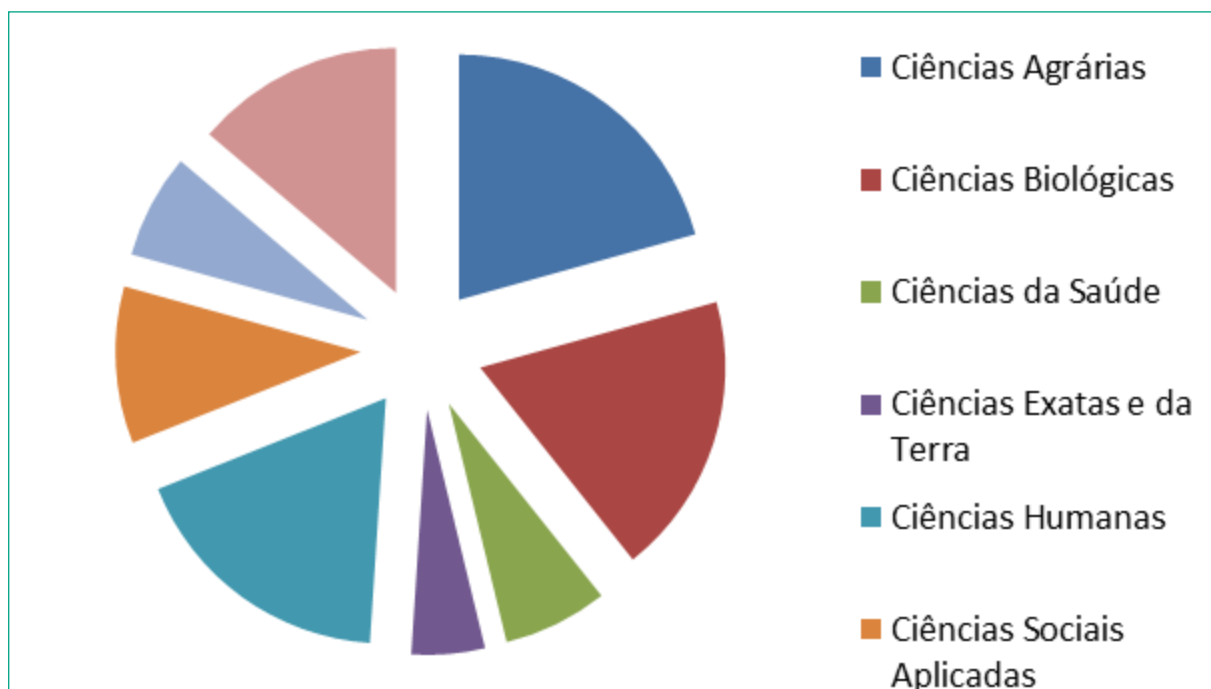
Considerando que o Brasil concentra a maior fatia dessas publicações, segue no Gráfico 06 o detalhamento por Estado, em que se sobressaem: Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, das regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste, contando também com a representação de dois (2) estados do Nordeste.

Desse modo, acreditamos que, além da relevância da temática, está latente nesses resultados a perspectiva plural necessária ao encontro de alternativas contemporâneas para a construção/desenvolvimento

do rural como objeto pedagógico e ações conjugadas que, para serem viabilizadas, carecem de vontade política e explícitas estratégias públicas dos governos em suas diferentes esferas.

Quanto à qualidade científica dessas produções, verificamos na Tabela 01 que os periódicos em análise obtiveram, inclusive, Conceito A, em 4,1% (5 – A1; 1 A2, pelo mesmo periódico alimentado por 6 diferentes subáreas). Cento e três conceitos B foram aferidos, em 71,8% (3- B1; 10 – B2; 13 B3; 25/B4; 53 – B5) e trinta e cinco conceitos C, o que representa 24,1%, de acordo com a Tabela de Avaliação da CAPES, o que demonstra a necessidade de avanços através de estudos e pesquisas dessa natureza e do desvencilhamento das armadilhas ideológicas. É o que passamos a visualizar através do Gráfico 07:

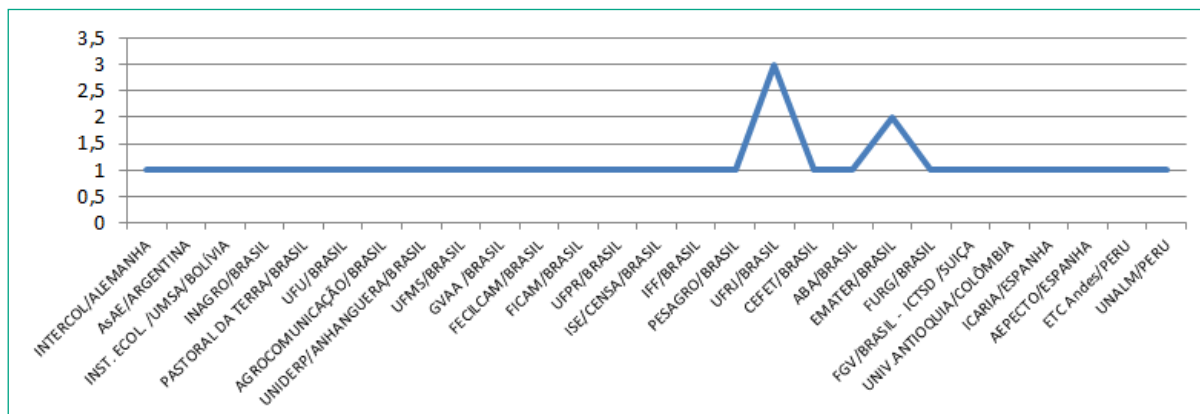
Gráfico 03 – periódicos dos programas de pós-graduação centrados em: educação rural, desenvolvimento rural, extensão rural, desenvolvimento sustentável, campo e ecologia, segundo as grandes áreas de conhecimento 2012



FONTE: Bezerra & Chaves (2012). Elaborado a partir do WEB QUALIS CAPES em 10/2012.



Gráfico 04 – Instituições/países responsáveis pelos periódicos dos programas de pós-graduação centrados em: educação rural, desenvolvimento rural, extensão rural, desenvolvimento sustentável, campo e ecologia – 2012



FONTE: Bezerra & Chaves (2012). Elaborado a partir do WEB QUALIS CAPES em 10/2012.

LEGENDAS:

ABA/BRASIL – Associação Brasileira de Agroecologia

AEPECTO//ESPANHA - Asociación Española Para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra

AGROCOMUNICAÇÃO/BRASIL – Agro Comunicação Ltda. Uberlândia

AsAE/ARGENTINA - **Asociación Argentina de Ecología, Buenos Aires**

CEFET/BRASIL – Centro Federal de Educação Tecnológica, Natal

EMATER/BRASIL . Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural

ETC Andes/PERU - Asociación Ecología Tecnología y Cultura en los Andes

FECILCAM/BRASIL - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão

FGV/BRASIL - ICTSD /SUIÇA – Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas/

FICAM/BRASIL - Faculdade Integrado de Campo Mourão

FURG/BRASIL Universidade Federal do Rio Grande

GVAA /BRASIL - Grupo Verde de Agricultura Alternativa; Grupo Verde de Agroecologia e Abelhas, Campina Grande,

INAGRO/BRASIL - Instituto de Estudos Agrários e Combate à Pobreza – INAGRO, Brasília

ICARIA/ESPANHA – *Icaria Organization* Iniciatives Socials - *Barcelona*

IFF/BRASIL – Instituto Federal Fluminense

INST. ECOL. /UMSA/BOLÍVIA - Instituto de Ecología de la Universidad del Museo Social Argentino, La Paz

INTERCOL/ALEMANHA - International Association for Ecology – Intecol- Berlim

ISE/CENSA/BRASIL – Institutos Superiores de Ensino do Centro Educacional N. Sr^a. Auxiliadora, Campos dos Goytacazes

PASTORAL DA TERRA/BRASIL - Catholic Church. Comissão Pastoral da Terra – Goiânia

PESAGRO/BRASIL - Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro.

UFMS/BRASIL – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPR/BRASIL – Universidade Federal do Paraná

UFRJ/BRASIL – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFU/BRASIL – Universidade Federal de Uberlândia

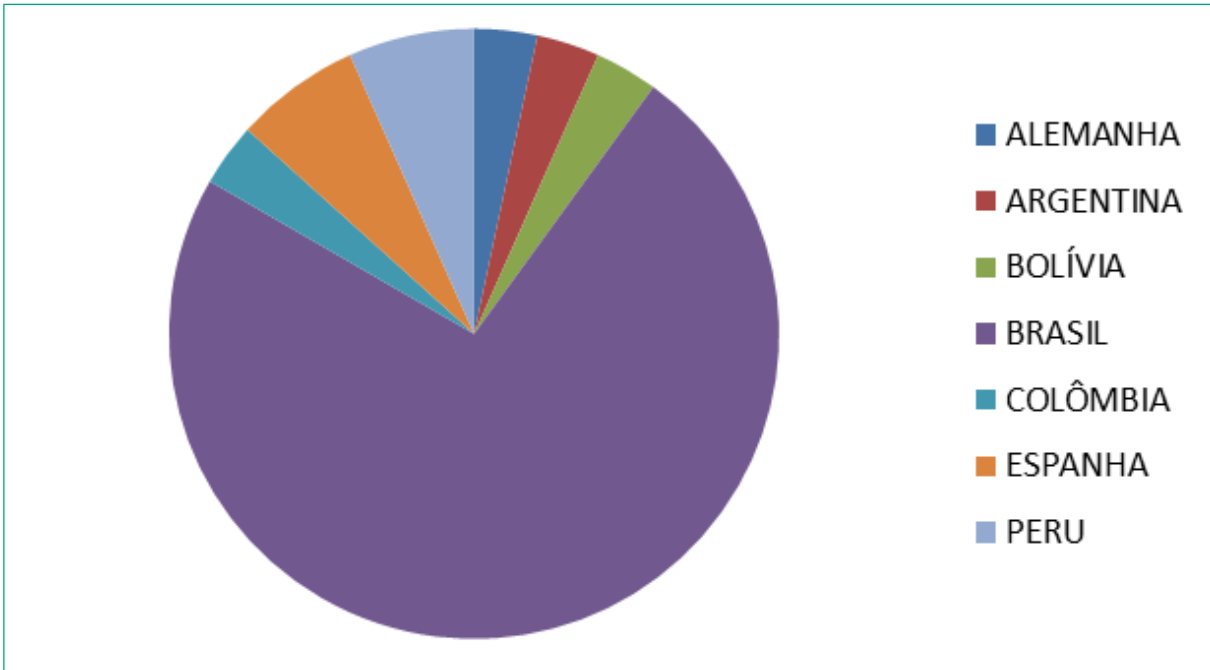
UNALM/PERU - Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima

UNIDERP/ANHANGUERA/BRASIL - Universidade Anhanguera - UNIDERP

UNIV. DE ANTIOQUIA/COLÔMBIA - Escuela Interamericana de Bibliotecología – Universidad de Antioquia, Medellín.

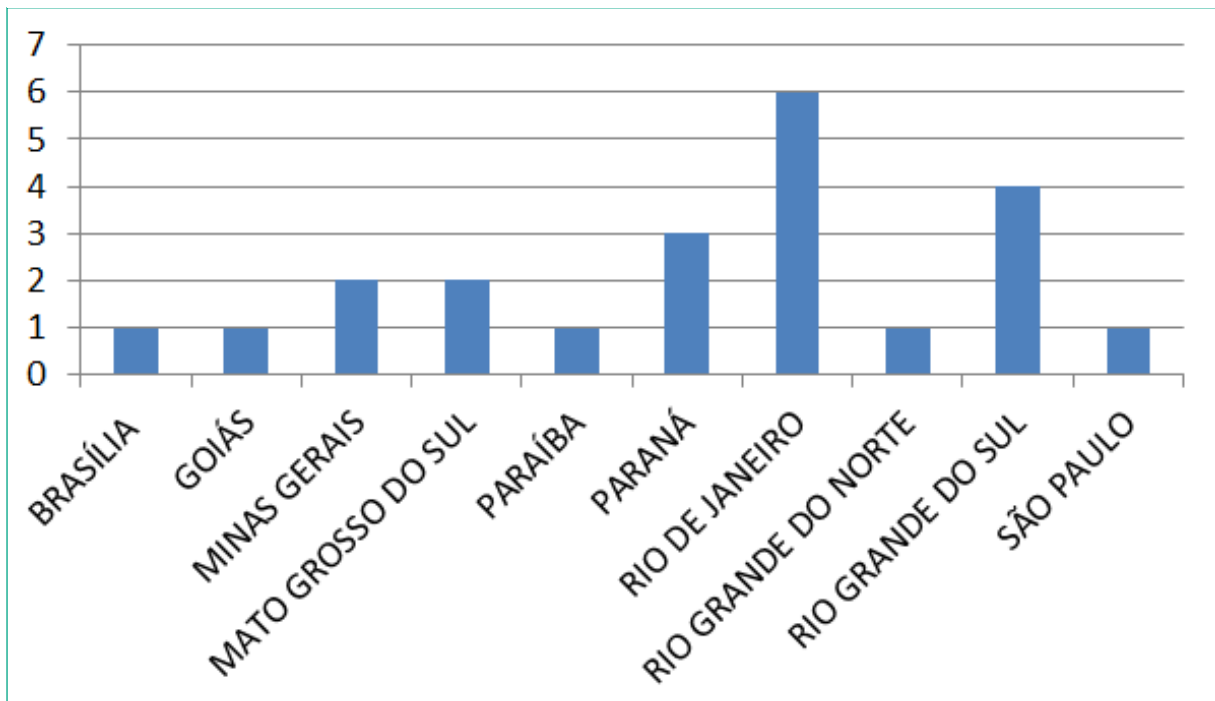


Gráfico 05 – periódicos dos programas de pós-graduação centrados em: educação rural, desenvolvimento rural, extensão rural, desenvolvimento sustentável, campo e ecologia, segundo os países de origem – 2012



FONTE: Bezerra & Chaves (2012). Elaborado a partir do WEB QUALIS CAPES em 10/2012.

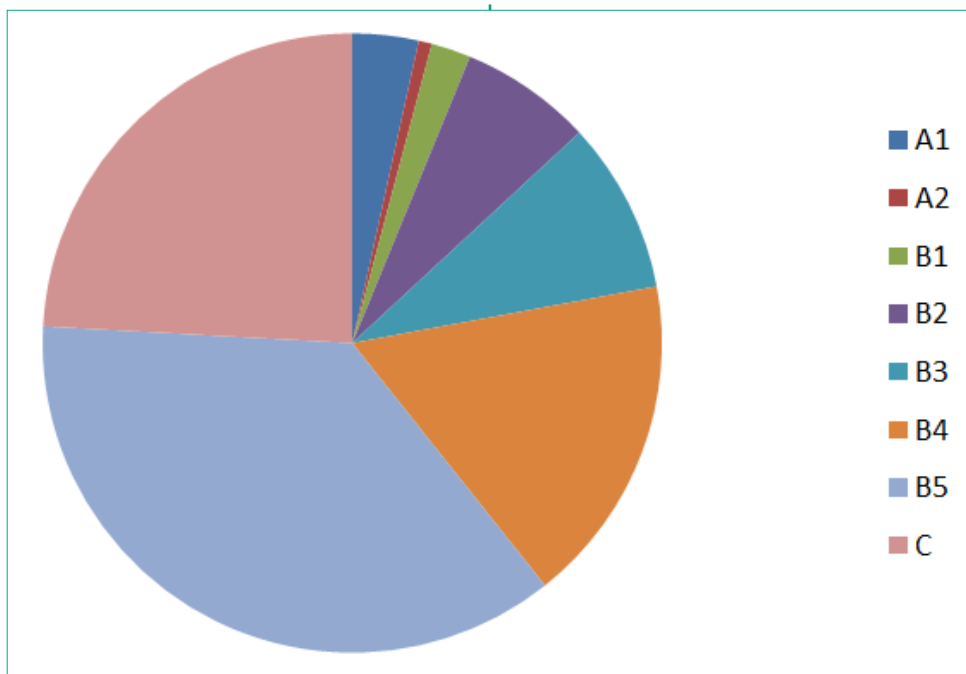
Gráfico 06 – participação dos estados brasileiros na produção de periódicos dos programas de pós-graduação centrados em: educação rural, desenvolvimento rural, extensão rural, desenvolvimento sustentável, campo e ecologia - 2012



FONTE: Bezerra & Chaves (2012). Elaborado a partir do WEB QUALIS CAPES em 10/2012.

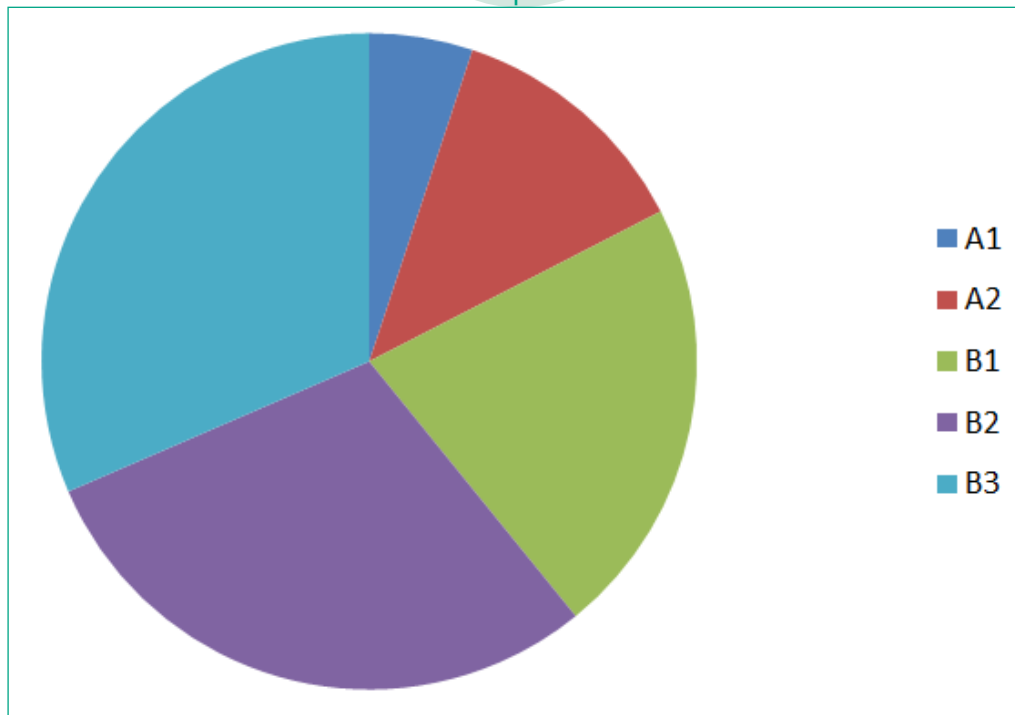


Gráfico 07 – Periódicos dos programas de pós-graduação centrados em: educação rural, desenvolvimento rural, extensão rural, desenvolvimento sustentável, campo e ecologia, segundo os conceitos obtidos no web qualis capes – 2012



Fonte: bezerra & chaves (2012). Elaborada a partir do web qualis capes em 10/2012.

Gráfico 08 – Periódicos dos programas de pós-graduação em educação que contemplam esporadicamente a questão do rural, dentre outros temas, segundo os conceitos obtidos no web qualis capes de a1 a B3 - 2012



FONTE: Bezerra, A. A. C. (2012) Elaborada a partir do WEB QUALIS CAPES e Home Page dos Periódicos seleccionados, em 10/2012.



Está em andamento no GPGFOP/UNIT/CNPq uma análise, objeto de futura publicação, que apresenta uma visão geral dessas produções acadêmicas, de modo a procurar informar sobre o grau de articulação e/ou fragmentação entre os campos ou grandes áreas do conhecimento, através da tentativa de entrecruzamento dos temas trabalhados nas quatro (4) revistas mais bem avaliadas pela CAPES, dentre as que foram obtidas na Web Qualis, mediante as palavras-chave do estudo (Tabela 01):

- “Oecologia ” - da International Association for Ecology – Intecol- Berlim, Alemanha, estratificada com cinco conceitos A1 e um conceito A2, contemplando as subáreas Biodiversidade, Ciências Agrárias I, Geociências, Interdisciplinar, Medicina Veterinária e Ciências Biológicas I;
- “Enseñanza de las Ciencias de la Tierra” - Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra - AEPECT, Madrid, Espanha, com conceito B3 na subárea de Educação;
- “Revista Brasileira de Agroecologia” - da Associação Brasileira de Agroecologia – ABA, Porto Alegre, RS, Brasil, estratificada pelo Web Qualis com um conceito B2, oito conceitos B3, dois B4, três B5 e quatro C, em diferentes subáreas: Geografia, Administração, Ciências Contábeis e Turismo, Biodiversidade, Direito, Economia, Educação, Engenharias I, Interdisciplinar, Planejamento Urbano e Regional/Demografia, Geociências, Sociologia, Biotecnologia, Ciências Agrárias I, Medicina Veterinária, Ciência de Alimentos, Ciências Biológicas I, Ciências Biológicas

III, Zootecnia/Recursos Pesqueiros;

- - “Revista Interamericana de Bibliotecología” - da Escuela Interamericana de Bibliotecología – Universidade de Antioquia, Medellín – Colômbia, com um conceito B1, um B3 e um B4, alcançando as subáreas de avaliação da CAPES: Ciências Sociais Aplicadas I, Educação e Sociologia.

Pelo fato de os periódicos da subárea de Educação representarem nesse universo apenas 3,5% das publicações cujos títulos estão afetos diretamente às palavras-chave aqui indicadas, o que poderia estar a indicar a não prioridade da questão do rural, fizemos um outro levantamento específico na mesma Base de Dados: WEB QUALIS CAPES, agora consultando também a Internet sobre a possibilidades dessas publicações contemplarem a temática, embora esporadicamente, considerados os periódicos dos estratos de A a B3. Também se encontra em curso no GPGFOP/UNIT/CNPq estudo semelhante junto aos demais (1.132) periódicos de educação que obtiveram conceitos B4 (356), B5 (381) e C (395), via consulta às respectivas home pages.

Nesse universo da subárea de Educação (periódicos contemplados com conceitos A1, A2, B1, B2 e B3, no Web Qualis CAPES) identificamos 235 periódicos que publicam esporadicamente artigos sobre a problemática, o que já expressa uma vantagem superior a 783,3% àqueles que constam da Tabela 01. Trata-se de realidade indicativa, por um lado, do interesse da subárea pela temática mas, por outro lado, da fragmentação, da necessidade de consolidação de uma política editorial e a consequente fragilidade de qualidade dos periódicos. O Gráfico 08 elucida essa situação em que apenas 3% dos 235 alcançaram



Conceito A (12 A1; 29 A2), e 68,1% Conceito B (51 B1; 69 B2; 74 B3).

Evidenciamos aqui sinais concretos da retomada da preocupação com a educação em áreas rurais que, com articulação e rigor, avançarão na perspectiva da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou mesmo da transdisciplinaridade – esta entendida nos termos da Carta de Transdisciplinaridade elaborada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 de novembro de 1994, cujo Comitê de Redação é formado por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, para dar conta da perspectiva ampla de sustentabilidade do planeta. Trata-se de uma questão que demanda conhecimento, compromisso e vontade política (FREITAS *et al.*, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

os resultados obtidos com essa modesta pesquisa teórico-empírica propõem-se a contribuir para elucidação científica dos conceitos de educação em áreas rurais e de sua pertinência nos currículos de formação de professores, num contexto de urbanização da população, tendo em vista que o atual modelo de desenvolvimento não apoia, realmente, o pequeno produtor rural em sua localidade, levando-o a deslocar-se para a cidade em busca de oportunidades, o que acaba por aumentar o número de desempregados com suas consequências, em um ciclo contínuo e vicioso. É nesse quadro que buscamos reconstruir o rural como objeto pedagógico e situar a formação e atuação de professores e demais agentes de seu desenvolvimento.

Pela dialética macro e microestrutural, procuramos situar o rural hoje, com seu campo de abrangência e significado atual, mediante revisão bibliográfica pluridisciplinar e atualização de debates, políticas e perspectivas de desenvolvimento. Assim, confirmamos a hipótese de que o rural é um tema que continua atual e para o qual confluem diversos campos científicos e diversos planos de abordagem: econômico, político, social, cultural, antropológico, pedagógico. A clareza desse presente é que definirá o futuro do rural, segundo essa análise. Nesse sentido recolocamos a questão de partida deste estudo: indagação: Que futuro há para o rural? A concepção prosaica de campo como *locus* do atraso, dos jecas tatus, pobreza, espaço territorial inferior e desprovido da modernidade em contraposição à cidade, na prática, ainda não está superada.

No século XXI, não mais se concebe falar em sustentabilidade desconsiderando a luta humana diante da modernidade, no ciclo da lógica do capital, de um progresso movido pela produção e consumo, que classifica e cria dicotomias todo o tempo: ricos *versus* pobres; urbano *versus* rural, dentre outras. O eixo, necessariamente, passa a constituir-se nas identidades com suas especificidades pessoais, locais, regionais, nacionais e planetárias.

Nossa visão de educação corrobora a nova perspectiva colocada em pauta hoje, que já concebe as áreas rurais como espaço de vida e resistência, que contempla o *modus vivendi* do homem do campo, um *ethos* engendrado nas relações sociais desse contexto, respeitadas as diferenças regionais e identidades singulares.



NOTAS EXPLICATIVAS

- 3 "Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. Note-se que o mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas, pode receber diferentes avaliações. Isto não constitui inconsistência, mas expressa o valor atribuído, em cada área, à pertinência do conteúdo veiculado. Por isso, não se pretende com essa classificação que é específica para o processo de avaliação de cada área, definir qualidade de periódicos de forma absoluta." (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>, acessado em 19/10/2012).
- 4 "1º nível - Grande Área: aglomeração de diversas áreas do conhecimento em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos; 2º nível - Área: conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas; 3º nível - Subárea: segmentação da área do conhecimento estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados; 4º nível - Especialidade: caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas e subáreas." (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>, acessado em 19/10/2012)
- 5 Subáreas: Matemática/Probabilidade e Estatística, Ciência da Computação, Astronomia/Física, Química e Geociências;
- 6 Subáreas: Ciências Biológicas I, Ciências Biológicas II, Ciências Biológicas III e Biodiversidade;
- 7 Subáreas: Engenharia I, Engenharia II, Engenharia III e Engenharia IV;
- 8 Subáreas: Medicina I, Medicina II, Medicina III, Nutrição, Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Saúde Coletiva e Educação Física;
- 9 Subáreas: Ciências Agrárias I, Zootecnia/Recursos Pesqueiros, Medicina Veterinária e Ciência de Alimentos;
- 10 Subáreas: Direito, Administração, Ciências Contábeis e Turismo, Economia, Arquitetura e Urbanismo, Planejamento Urbano e Regional/Demografia, Ciências Sociais Aplicadas I e Serviço Social;
- 11 Subáreas: Filosofia/Teologia: subcomissão Filosofia, Filosofia/Teologia: subcomissão Teologia, Sociologia e Antropologia/Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação e Ciência Política e Relações Internacionais;
- 12 Subáreas: Letras/Linguística e Artes/Música;
- 13 Subáreas: Interdisciplinar, Ensino de Ciências e Matemática, Materiais, Biotecnologia e Ciências-Ambientais.



REFERÊNCIAS

ATCHOARENA, D.; GASPERINI, L. Education for rural development: towards new policy responses: a joint study conducted by FAO and UNESCO. *UNESCO International Institute for Educational Planning*, 2003. Disponível em: < http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship_initiatives/towards_new_policy.pdf >.

ATCHOARENA, D., et al. Main findings and implications for policy and donor support. In: ATCHOARENA, D.; GASPERINI, L. *Education for rural development: towards new policy responses*. Roma: UNESCO, 2003.

ATCHOARENA, D.; SEDEL, C. Education and rural development: setting the framework. In: ATCHOARENA, D.; GASPERINI, L. *Education for rural development: towards new policy responses*. Roma: UNESCO, 2003.

BEZERRA, A. A. C. Impactos das políticas públicas educacionais no contexto da convivência com o semiárido sergipano. In: LOPES, E. S. A. *A aventura do conhecimento e a pesquisa social em Sergipe*. Sergipe: FAPITEC, 2012. p.347-355.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos*: São Paulo: Cultrix. 2006.

FREITAS, L. D., et al. *Carta da transdisciplinaridade: primeiro congresso mundial da transdisciplinaridade*: Portugal: Convento de Arrábida. 1994.

LAKIN, M.; GASPERINI, L. Basic education in rural areas: status, issues, and prospects. In: ATCHOARENA, D.; GASPERINI, L. *Education for rural development: towards new policy responses*. Roma: UNESCO, 2003.

LEFF, E. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006.

MAGALHÃES, J. P. *Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII – XX)*: Portugal: Educa. 2010.

MONYO, J. H.; HERNES, G. Foreword. In: ATCHOARENA, D.; GASPERINI, L. *Education for rural development: towards new policy responses*. Roma: UNESCO, 2003.

PORTILHO, F. *Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania*: São Paulo: Cortez. 2005.

WEB QUALIS CAPES. Sobre as áreas de avaliação. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: < <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>; <http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento> >.

RECEBIDO em 31/10/2013

APROVADO em 14/12/2013



MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: PAPÉIS DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO "CIDADÃO MODERNO" (FLORIANÓPOLIS/SC - 1946 A 1951)

MODERNITY AND EDUCATION: SCHOOL ROLES IN THE FORMATION OF MODERN CITIZEN (FLORIANÓPOLIS- 1946 TO 1951)

CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA¹
lola@projetocrer.org

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar vestígios de práticas escolares ligadas a diferentes papéis assumidos pela escola na formação do "cidadão moderno", evidenciados na materialidade de documentos ligados ao Grupo Escolar Lauro Müller, inaugurado em 1912, na região central da cidade de Florianópolis. Como primeiro grupo da capital catarinense, essa instituição tornou-se modelo de modernização pedagógica para o Estado de Santa Catarina na chamada "Reforma Orestes Guimarães", por meio da qual se buscou reformar o ensino público catarinense. Apesar de ter sua criação associada à primeira década do século XX, este artigo pretende dar visibilidade a práticas registradas em quatro relatórios escritos pela diretora da instituição nos anos 1946, 1947, 1950 e 1951, que evidenciam a permanência do discurso moderno ainda em meados do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: Grupo Escolar Lauro Müller • Modernidade • Educação.

ABSTRACT

This paper aims to present traces of school practices related to different roles played by the school in the formation of "modern citizen", as evidenced in the materiality of documents related to Lauro Müller Elementary School, opened in 1912, in the central city of Florianópolis. As the first group of the capital of Santa Catarina, this institution became a model for modernizing teaching in the state of Santa Catarina in the "Orestes Guimarães Reform", which sought to reform Santa Catarina public education. Despite its creation associated with the first decade of the twentieth century, this article aims to give visibility to practices recorded in four reports written by the institution director in the years 1946, 1947, 1950 and 1951, which show the permanence of modern discourse even in the middle of twentieth century.

KEY-WORDS: Lauro Müller school group • Modernity • Education.

¹ Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPG. E./UDESC), na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação.



INTRODUÇÃO

O grupo escolar é frequentemente representado na historiografia da educação brasileira como um modelo de escola primária graduada que sintetizava as expectativas pedagógicas e políticas de racionalização e modernização social e educativa. Sua inserção no sistema de ensino brasileiro aparece associada ao advento da República e, conforme indicado em diversas pesquisas da área, teve o estado de São Paulo como pioneiro na implantação desse modelo de escola, em 1893. Ao longo do século XX diversos grupos escolares foram sendo criados em outros estados na Federação, por meio de reformas que objetivavam, entre outras coisas, a reorganização do ensino público. Em Santa Catarina a inauguração do primeiro grupo escolar se deu em 1911, no município de Joinville. No ano seguinte é inaugurado o primeiro grupo da capital catarinense: o Grupo Escolar Lauro Muller que, assim como os demais grupos criados nesse período, fazia parte de um projeto político que tomava a escola como um lócus de instauração e consolidação de um modo de vida que se pretendia moderno e civilizado.

Tal pretensão não esteve restrita às primeiras décadas do século XX, pelo contrário, a função da escola como propagadora de valores ligados à modernidade pode ser percebida ainda nas décadas de 1940 e 1950, como pretendemos evidenciar neste artigo. Para tanto, tomamos como fonte de análise quatro relatórios escritos pela diretora do Grupo Escolar Lauro Müller e Curso Primário Complementar, referentes aos anos de 1946, 1947, 1950 e 1951, que foram enviados ao Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, sob a direção

de Elpídio Barbosa. Ao realizar a leitura desses documentos foi possível encontrar, entre outras coisas, vestígios de um discurso moderno e sua relação com a escola, instituição vista como um local privilegiado para a formação do "cidadão moderno". Assim, os relatórios aqui analisados constituem-se em importantes documentos de (re)construção de memórias da instituição e de sua preservação, contribuindo para a compreensão, ainda que fragmentada, de hábitos, preceitos, ideais e representações de uma outra época.

Segundo Ernildo Stein (2001, p. 17), "[...] a modernidade é o ponto ao qual chegou o movimento iluminista. Assim, a questão da modernidade se liga, fundamentalmente, também, à questão da ciência". Defendendo como eixo principal a razão, a modernidade buscava formar uma sociedade do conhecimento, da beleza, da moral e da ordem, aspectos que podem ser evidenciados nas páginas dos relatórios analisados. Podemos perceber que o empreendimento moderno influenciou não apenas a arquitetura dos prédios escolares ou a paisagem dos centros urbanos, mas também os discursos e práticas escolares, por meio da crença de que, para modernizar a sociedade seria necessário modernizar a escola, seguindo o modelo estadunidense e europeu, como afirmam Valdemarim e Souza (2011, p. 12): "os princípios de racionalidade administrativa e pedagógica estavam em absoluta sintonia com o movimento de modernização da educação popular em circulação no Brasil e nos Estados Unidos e países europeus considerados os mais adiantados na época".

Para efeitos da escrita deste artigo, optou-se pela organização em três itens:



no primeiro são pinçados trechos dos relatórios no intuito de identificar nesses documentos a presença de práticas utilizadas para moralizar, civilizar e ordenar as condutas dos alunos; no segundo são apontadas estratégias voltadas à disciplinarização de corpos e mentes; no terceiro e último item são contempladas algumas práticas vinculadas a preceitos higienistas que estiveram presentes no cotidiano do Grupo Escolar Lauro Müller. A discussão acerca da modernidade aparecerá como pano de fundo ao longo do texto.

1. Moralizar, civilizar, ordenar: papéis da escola na produção do "cidadão moderno"

Os objetivos ligados à criação dos grupos escolares em Santa Catarina estavam afinados com "o movimento nacional de crença no papel decisivo da educação do povo na resolução dos problemas da sociedade brasileira e, muito particularmente, do papel da escola primária na produção do 'cidadão moderno'" (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 35). Assim, o projeto modernizante encontrou no espaço escolar um solo fértil para seu desenvolvimento. Para realizar a "função" de formar desse cidadão, a escola precisava modificar sua forma, difundir novos hábitos e comportamentos no seu interior, de maneira a tornar-se mais eficaz na disseminação dos ideais modernos, devendo, para tanto, "civilizar e moralizar o povo, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade [...]" (TEIVE, 2008, p. 33).

Quase quatro décadas após a criação do primeiro G. E. em Santa Catarina, os saberes e habilidades prescritos para essas instituições permaneciam entrelaçados com a valorização do aspecto moral, como se pode observar no Capítulo I do Regulamento para os Estabelecimentos

de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina, de 1946, que estabelece como uma das finalidades do ensino primário "proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecem, dentro de elevado espírito de fraternidade humana" (SANTA CATARINA, 1946, p. 3 – grifos meus). Mais adiante, no mesmo regulamento, o caráter moralizador é novamente mencionado:

Art. 18 – Ao grupo escolar compete, pelo seu ambiente, pela ação do diretor, dos professores e dos funcionários e pela organização, de seus programas, uma obra intensa de educação integral, que se realizará: [...] d) – pela educação moral que utilize todos os meios de impressionar o espírito da criança no sentido de G. E. rar e despertar a consciência do dever (liga da bondade). (SANTA CATARINA, 1946, p. 6 – grifo meu)

A escola, desta forma, assume como um de seus papéis propagar os valores morais para a sociedade, como fica evidenciado nas palavras da diretora no relatório de 1947, quando esta fala sobre os programas de ensino do Curso Primário Elementar, salientando que estes "Têm valor pela sua clareza e simplicidade, pela harmonia do seu conjunto, perfeitamente adaptável à Escola que instrue, que educa: moral e socialmente" (GRUPO..., 1947, p. 8 – grifos do original).

Em diversas partes dos relatórios analisados, também foi possível perceber práticas destinadas a civilizar, uma vez que se considerava que uma sociedade moderna era uma sociedade civilizada. O nível de civilização dos sujeitos envolvidos no processo educacional evidenciava, assim, o "sucesso" ou o "fracasso" dos ideais modernos numa determinada



instituição de ensino. Os alunos precisariam aprender, portanto, a se portar civilizadamente, já que "A civilização se constrói sobre uma renúncia ao instinto", como nos lembra Bauman, ao citar Freud (BAUMAN, 1998, p. 8). No capítulo intitulado Provas e Exames (GRUPO..., 1947), a diretora apresenta uma relação com os pontos sorteados para compor a avaliação dos alunos do grupo. Abaixo, aparecem àqueles selecionados na disciplina Conhecimentos Gerais, a saber:

2ª série – quatro questões (fila A e B) extraídas dos assuntos: Civilidade – uso das fórmulas: "com licença, por favor, desculpe-me"; bondade, asseio, repartições públicas. *3ª série* – Idem – Civilidade; Pátria, imposto; mastigação, combate às moscas, poeira. *4ª série* – Idem – Cortezia; Pátria, eleição, tuberculose, outros males contagiosos. (GRUPO..., 1947, p. 15 – grifo meu)

Para além dos conteúdos "escolares", este excerto nos indica que a disciplina de Conhecimentos gerais voltava-se também a questões comportamentais e de higiene, reforçando a função civilizadora que a escola assumia neste contexto.

No mesmo relatório, ao escrever sobre a cooperação social nos recreios, a diretora relata que "evita-se o brinquedo violento e procura-se dar muita atenção nos jogos, para que se consiga vencer a tendência dos meninos para brinquedos que devem ser condenados: 'quadrilhas', 'mocinho', lutas e outros mais" (GRUPO..., 1947, p. 22). Com base neste trecho é possível inferir que, mesmo nas brincadeiras realizadas fora da sala de aula, havia uma orientação para o seguimento de uma conduta mais civilizada e moralmente aceita.

Intrinsecamente ligada aos processos civilizatórios, a ordem também aparece

como uma virtude na sociedade moderna, enquanto a desordem é vista como um mal a ser combatido. De acordo com Zigmunt Bauman (1998, p. 15), "'Ordem' significa um meio regular e estável para nossos atos; um mundo em que as probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita [...]"; sendo um dos pilares do empreendimento moderno. Nos relatórios analisados, a ordem estabelecida no Grupo Escolar Lauro Müller era frequentemente ressaltada pelos inspetores que visitavam o local. Em um trecho do relatório de 1951, a diretora da escola é elogiada pelo inspetor por sua "capacidade de trabalho, competência e espírito de ordem e justiça" (GRUPO..., 1951, p. 16). Ainda neste documento, ao enviar um comunicado aos pais, a diretora faz um pedido aos mesmos que evidencia a preocupação com esta questão na instituição:

Pedimos aos srs pais o grande favor de não deixar que seus filhos venham muito cedo para o Grupo, especialmente os da tarde, para que não fiquem a fazer desordens pelas ruas ou pelos pátios do recreio. As aulas começam à 1 hora; basta estar aqui 5 ou 10 minutos antes. (GRUPO..., 1951, p. 32)

Contudo, pode-se perceber através destes relatórios que nem todos os alunos se submetiam às recomendações de manutenção da ordem. Bauman (1998, p. 8) salienta que "os prazeres da vida civilizada, e Freud insiste nisso, vêm num pacote fechado com os sofrimentos, a satisfação com o mal-estar, a submissão com a rebelião". Aos rebeldes que insistiam em não se adaptar à conduta imposta, caberiam as medidas disciplinares.

2. Estratégias para disciplinar corpos e mentes



Com a proibição dos castigos físicos, novas medidas deveriam ser tomadas para a manutenção da disciplina, que não desapareceu com o advento da pedagogia moderna, mas tomou novas formas no interior das instituições escolares. Segundo Teive (2008, p. 63), "A palmatória, os bolões e os beliscões, os castigos físicos de modo geral deveriam ser substituídos por novas práticas pedagógicas, por constrangimentos mais sutis [...]", mas mantendo-se "o antigo tripé: 'manter, imprimir e reprimir', só que agora, 'com o coração e o cérebro', tal como costumava afirmar Orestes Guimarães" (TEIVE, 2008, p. 64).

A importância dada à disciplina fica evidente nos relatórios analisados, tendo um capítulo destinado à descrição da mesma em cada um dos quatro documentos. Sobre esse aspecto, a diretora diz: "A disciplina, tanto nas aulas, como nas festas internas e externas é boa. Há elementos que, uma vez ou outra, procuram perturbar a ordem" (GRUPO..., 1946, p. 6), ou ainda, "É boa. Há entretanto, todos os anos, aquêles para os quais não basta o conselho, a palavra amiga. A essas foram aplicadas as seguintes penas regulamentares [...]" (GRUPO..., 1951, p. 5). As penas apontadas nesses relatórios variam entre admoestação, repreensão e/ou suspensão.

Na tentativa de manter a disciplina mesmo com a proibição dos castigos físicos, a pedagogia moderna deveria inculcar nas crianças a autorregulação, ou seja, "o aluno teria que ser conscientizado do papel que jogava no interior da escola, a fim de que pudesse ser capaz de julgar e criticar os seus atos, depois dos resultados obtidos na atividade prática" (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 123). Esta estra-

tégia disciplinar pode ser observada em um dos relatórios, no qual a diretora registra que:

Tôda a disciplina foi orientada, no sentido de as crianças terem larga visão sobre o que pode ser feito e o que deve ser evitado; do bem que resulta de uma boa ação e do mal que trazem as atitudes que contrariam a ordem e a disciplina. Todos os castigos foram aplicados à margem de compreensão da criança, de maneira que ela própria pudesse analisar a sua presente situação e ver se é a escola que é severa, ou se é ela que contraria a boa disciplina do meio em que se educa. (GRUPO..., 1946, p. 7 – grifo do original)

Desta forma, pretendia-se disciplinar não apenas o corpo, mas a mente dos alunos, no intuito de que cada um pudesse realizar a autodisciplina através do controle de suas pulsões e desejos individuais, regulando seu comportamento com base nos padrões esperados para uma sociedade civilizada. O Regulamento de 1946, por sua vez, determinava aos grupos escolares catarinenses que "A disciplina escolar deve repousar na afeição recíproca entre professores e alunos, de modo que êstes não sejam dirigidos pelo temor, mas pelo exemplo e pela persuasão" (SANTA CATARINA, 1946, p. 29). Além disso,

A disciplina, em todos os assuntos da vida escolar, deverá ser mais preventiva do que repressiva, para o que os professores e os diretores explicarão aos alunos os inconvenientes da sua falta, de modo a despertar-lhes o sentimento de honra, a idéia do dever, o estímulo e a legítima ambição, antes de usarem dos prêmios e das punições. (SANTA CATARINA, 1946, p. 30 e 31 - Art. 210)

Neste mesmo documento, aparece em destaque que "Ao diretor e aos professores é expressamente proibido o uso de castigos físicos" (SANTA CATARINA,



1946, p. 31 - Art. 215). Assim, como uma forma de disciplinamento e estímulo à autorregulação, os grupos escolares podiam utilizar mecanismos de premiação-punição, materializados no Livro de Honra e no Livro Negro, respectivamente.

Apesar de estudos apontarem para o uso do Livro Negro nos grupos escolares catarinenses, especialmente nas primeiras décadas do século XX, não há nos relatórios analisados nada a respeito desse material, apenas registros sobre o Livro de Honra. Sobre este, consta no relatório de 1950 que "Assinaram o Livro de Honra, 29 alunos, que receberam um cartão – HONRA AO MÉRITO – e prêmios" (GRUPO..., 1950, p. 6) e a informação de que, na festa de encerramento do ano letivo, uma das atividades realizadas foi a "Entrega de prêmios aos alunos que assinaram o Livro de Honra" (GRUPO..., 1951, p. 55). Desta forma, não é possível saber se o Livro Negro não era utilizado no G. E. Lauro Müller nos anos em que os relatórios foram escritos, ou se o uso deste material foi apenas "silenciado" durante o processo de escrita.

3. Lições de higiene e civilidade

Os preceitos higienistas também aparecem de maneira recorrente nos discursos da pedagogia moderna, fruto da influência de concepções médico-higienistas que se aliavam à escolarização especialmente a partir do final do século XIX. Mas, mesmo em meados do século XX, a necessidade de higienizar recebeu atenção no interior dos grupos escolares.

Bauman (1998) nos ajuda a entender a permanência de certos hábitos de limpeza ao longo dos anos quando afirma que "os modelos de pureza, os padrões a

serem conservados mudam de uma época para outra, de uma cultura para outra – mas cada época e cada cultura tem um certo modelo de pureza e um certo padrão ideal a serem mantidos [...]" (BAUMAN, 1998, p. 16). No caso do G. E. Lauro Müller, nota-se que esse padrão tem como característica a preocupação com a higiene e a limpeza que fica evidenciada em trechos dos relatórios analisados.

No documento de 1947, por exemplo, ao expor os melhoramentos necessários a serem feitos na cozinha da escola, a diretora menciona a falta de "uma serpentina para água quente e um tanque, para esterilização das canecas" e acrescenta que "Não há um reservatório onde esse trabalho, de suma necessidade, possa ser feito diariamente" (GRUPO..., 1947, p. 2). O simples ato de solicitar a compra de materiais que favoreçam a esterilização das canecas dos alunos demonstra, além da preocupação com a saúde das crianças, a influência da ciência nos hábitos sociais modernos.

A atenção à higiene também estava associada ao ato de civilizar as crianças, disciplinando seus corpos e estabelecendo condutas mais condizentes com uma sociedade civilizada. Nas instruções gerais do regulamento de 1946, aparecem recomendações aos diretores e professores dos grupos escolares quanto à higiene e estética corporal dos alunos. Vejamos:

Art. 323 – Os diretores e os professores deverão zelar constantemente pela boa posição dos alunos, pois, a questão da compostura e das atitudes, afeta, também, a saúde, além de afetar a estética, para o que os diretores e professores se esforçarão: [...] 3 – por tornar efetiva a proibição aos alunos: a) – cuspirem no chão; b) – merendarem nas salas de aula; c) – merendarem com as mãos sujas; d)



– embrulharem os lanches em jornais ou colocá-los nos bolsos. (Recomenda-se o uso de papel limpo); e) – aglomerarem-se e fazerem paradas nos dejetórios e mic-tórios; f) – virem para a escola em jejum; g) – conservarem os calçados quando ês-tes estiverem umedecidos; h) – deixarem de se apresentar ao professor logo que sintam qualquer incômodo; i) – levarem o lápis à boca. (SANTA CATARINA, 1946, p. 48)

Apesar de não ser possível afirmar de que forma essas recomendações foram (ou não) apropriadas no interior do G. E. Lauro Müller é possível encontrar vestí-gios de preceitos de higiene nas páginas dos relatórios analisados, evidenciando a presença do discurso médico-higienis-ta nesse estabelecimento de ensino e a importância do asseio, tanto dos corpos quanto dos objetos e espaços onde as crianças circulavam.

No relatório de 1951, por exemplo, ao escrever sobre os dois prédios que com-punham a escola, a diretora relata que "Reina, em ambos os prédios, asseio e hi-giene" (GRUPO..., 1951, p.1). O fato desta informação ser registrada num documen-to que seria enviado ao Departamento de Educação, demonstra o interesse em mostrar às autoridades educacionais da época que tal instituição estava atenta às recomendações higienistas para os gru-pos escolares. No relatório de 1946, apa-rece no termo de inspeção uma expres-são bastante parecida com a utilizada pela diretora no trecho citado anterior-mente, mas desta vez é o inspetor quem afirma que "neste Grupo reina asseio e disciplina" (GRUPO..., 1946, p. 12).

Para auxiliar o trabalho de higieniza-ção, deveria ser criado nos grupos esco-lares o "Pelotão de Saúde". No caso do G. E. Lauro Müller, o Pelotão de Saúde

levava o nome de "Osvaldo Cruz", sendo fundado, de acordo com informações re-gistradas no relatório de 1951, no dia 23 de agosto de 1941. Neste documento, a secretária relata terem sido realizadas 7 (sete) reuniões desta associação duran-te aquele ano, sendo tratados assuntos como asseio e ordem, higiene do corpo e cuidado com as feridas, a higiene no lar, limpeza dos dentes, higiene da alimenta-ção, higiene das patentes, entre outros. A presença destas temáticas represen-ta um pouco o intuito de higienizar não apenas a escola, mas a sociedade, pois as lições aprendidas no G. E. possivelmente repercutiriam nos hábitos dos alunos no seio de suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fontes documentais exploradas, es-pecialmente os relatórios do G. E. Lauro Müller, permitiram encontrar indícios da pedagogia moderna em meados do sécu-lo XX e discursos envolvendo a moral, a ordem, a disciplina e a higiene, que po-dem ser associados ao desejo de civilizar a população catarinense com o auxílio da escola.

Apesar do Grupo receber uma popula-ção infantil relativamente pequena (uma média de setecentos alunos por ano) para a demanda social da cidade neste perí-odo, as práticas ali realizadas representa-vam aspectos do modelo de educação moderna que se pretendia consolidar na educação pública catarinense. A escola, neste sentido, era concebida como um lugar favorável para a propagação e o esta-belecimento de novos hábitos condizen-tes com a formação do cidadão moderno.

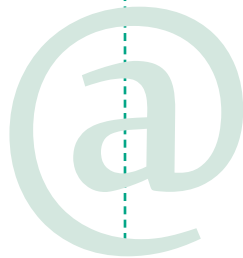
Além disso, é possível perceber que o caráter civilizador permanecia sendo di-fundido ainda em meados do século XX,



não apenas sob orientações presentes na legislação, mas especialmente na relação entre os sujeitos que faziam parte do cotidiano escolar. Essa relação favorecia a formação de hábitos tidos como "civilizados" e comportamentos disciplinados no interior da escola, os quais estavam ligados aos ideais modernos e à crença no progresso, especialmente por meio da ordem.

Analisar os documentos à luz dos referenciais teóricos aqui mobilizados

possibilitou investir numa reflexão para "desnaturalizar" práticas sociais realizadas no G. E. Lauro Müller nos anos 1946, 1947, 1950 e 1951, bem como resignificar o olhar sobre fontes documentais que fizeram parte da cultura material escolar desta instituição. Além disso, a leitura dos relatórios suscitou novos questionamentos e possibilidades de pesquisa sobre a presença do discurso modernizante no interior de grupos escolares catarienses.



NOTAS EXPLICATIVAS

(Endnotes)

- 2 Grupo Escolar Conselheiro Mafra.
- 3 O Curso Primário Complementar era constituído por dois anos, podendo ser cursado após a conclusão das quatro primeiras séries do ensino primário.
- 4 Modernidade, de acordo com Antony Giddens (1991, p. 11), "refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência".
- 5 G.E.: Grupo Escolar.
- 6 Não é possível afirmar que após a proibição legal dos castigos físicos, os mesmo foram completamente extintos, porém, o uso deste tipo de estratégia disciplinar estava oficialmente proibido.
- 7 Destacamos aqui as reflexões realizadas por Gladys Mary Ghizoni Teive e Norberto Dallabrida, publicadas no livro "A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)", de 2011.



REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. O sonho da pureza. In: _____. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p.13-26.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade: São Paulo: Universidade Estadual Paulista. 1991.

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER E CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR. Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar "Lauro Müller" em 1946: Florianópolis: Acervo Museu da Escola Catarinense. 1946.

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER E CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR. Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar "Lauro Müller" em 1947: Florianópolis: Acervo Museu da Escola Catarinense. 1947.

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER E CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR. Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar "Lauro Müller" em 1950: Florianópolis: Acervo Museu da Escola Catarinense. 1950.

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER E CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR. Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar "Lauro Müller" em 1951: Florianópolis: Acervo Museu da Escola Catarinense. 1951.

SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina: Decreto n. 3.735 de 17 de dezembro de 1946: Florianópolis: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. 1946.

STEIN, E. Paradoxos da modernidade. In: _____. Epistemologia e crítica da modernidade. Rio Grande do sul: UNIJUÍ, 2001. p.13-31.

TEIVE, G. M. G. Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico – (Escola Normal Catarinense – 1911 – 1935): Florianópolis: Insular. 2008.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N. A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911 – 1918): Campinas, SP: Mercado das Letras. 2011.

VALDEMARIN, V. T.; SOUZA, R. F. Ver para compreender (prefácio). In: _____. TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N. A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911 – 1918). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p.11-13.

RECEBIDO em 28/10/2013

APROVADO em 14/12/2013



EDUCADORES POPULARES DO MOVA EM GUAIANASES/SP E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.

POPULAR EDUCATORS OF MOVA AT GUAIANASES/SP AND THE CONTINUOUS EDUCATION CHALLENGES

LUIZ CARLOS FREDERICK¹
frederickalves@uol.com.br

ANGELA MARIA MARTINS²
Ange.martins@uol.com.br

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado que levou o título: “Análise do programa de formação continuada do MOVA/AVIB: a voz de educadores populares”. Este trabalho tem por objetivo compreender a apreensão de educadores do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) sobre a participação ativa de educadores e educandos no processo de alfabetização para além da leitura e da escrita a partir do referencial teórico e do legado do educador Paulo Freire; e também compreender o processo de formação continuada, realizada pela Associação dos Voluntários Integrados no Brasil (AVIB), no Bairro de Guaianases em São Paulo. Neste texto analisam-se especificamente a visão freiriana de alfabetização, as características históricas de construção do MOVA na cidade paulistana e a estrutura do programa de formação continuada ofertada pela referida entidade. Conclui-se que programas governamentais, quando realizados em parceria com entidades sem fins lucrativos, merecem ser objeto de monitoramento mais acurado.

Palavras-chaves: MOVA • Educação continuada • Docentes • Programas de alfabetização

ABSTRACT

This article is part of a master thesis named “Analysis of the Continuing Education Program of MOVA/AVIB: the voice of popular educators”. The objective of this work is to understand the worries of the educators from the MOVA – “Movement for the Literacy of Youth and Adults” about how educators and students are participating in the process of literacy beyond reading and writing taking as a theoretical reference the studies of the educator Paulo Freire and also to understand the continuing education process realized by AVIB – Association of Integrated Volunteers in Brazil in the neighborhood of Guaianases in São Paulo City. This text analyzes Paulo Freire’s views of literacy, the historical characteristics of the construction of MOVA in São Paulo City and the structure of the program of continuing education offered by the mentioned entity. It can be concluded that government programs, when realized in partnership with nonprofit entities, should be monitored more accurately.

KEY WORDS: MOVA • Education, continuing • Faculty • Education

¹ Luiz Carlos Frederick, Mestre em Educação pela universidade Cidade de São Paulo (UNICID), orientado pela Doutora Ângela Maria Martins.

² Angela Maria Martins. Professora do Mestrado em Educação/Unicid. Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas. Vice-Presidente da Anpae-sudeste.



INTRODUÇÃO

Conforme apontamentos da educadora Martins (2000), discutir aspectos documentais de programas de governo implica em realizar análises parciais de dinâmicas que se instauram quando educadores atuam em sua realidade cotidiana. Porém, pretende-se, neste trabalho, contribuir para o debate instaurado decorrente das questões que afetam milhares de jovens e adultos que se encontram fora do curso regular de escolaridade, ausentes do processo de alfabetização e, de certa maneira, excluídos do conhecimento sistematizado.

Entretanto, apesar dos limites da análise realizada nestes moldes, pretende-se discutir a concepção do educador Paulo Freire sobre alfabetização e educação popular, aspectos de surgimento do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) no município de São Paulo e, na sequência, analisar a estrutura e dinâmica do processo de formação continuada de educadores populares que atuam na entidade Associação dos Voluntários Integrados no Brasil (AVIB), um projeto destinado a atender jovens e adultos em situação de analfabetismo que contribui para a leitura da realidade social e política.

Sua história se inicia no período em que o educador Paulo Freire exerceu a função de Secretário Municipal de Educação do Município de São Paulo, 1990 a 1992, quando, dialogando com os grupos populares que trabalhavam a alfabetização, entenderam a necessidade do poder público de realizar parcerias com a sociedade civil para o fortalecimento desse trabalho.

Com as mudanças da gestão municipal e a não efetivação do MOVA como um programa de governo surgiram muitas dificuldades que, no entanto, não impediram

a continuidade de suas ações. Em 2001, o MOVA, tornou-se política pública, tendo suas diretrizes definidas pela Secretaria Municipal da Educação, construindo um Projeto Político Pedagógico e adotando uma metodologia de trabalho que privilegia a denominada “educação libertadora”². Num segundo momento, o texto apresenta a importância da formação de educadores e de sua formação continuada, no âmbito da Associação dos Voluntários Integrados no Brasil (AVIB), com destaque para a voz dos próprios educadores os quais apontam propostas e sugestões para melhorar a formação o que ocorre às sextas-feiras, e tem sido um dos pontos altos do processo formativo.

COMO PAULO FREIRE CONCEBE A ALFABETIZAÇÃO

Paulo Freire (2001) descreve a população não alfabetizada como aquela que vive geralmente de subemprego, que se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica (auxiliares na construção civil, faxineiras...); o nível de renda é insuficiente até para a satisfação de necessidades básicas como alimentação e moradia; habita nas periferias, nas ocupações, favelas ou cortiços, nos chamados bairros populares; consome grande parte de seu tempo no transporte e não tem acesso ao lazer; e a maioria da população analfabeta é constituída por mulheres.

Para ele, o analfabeto é aquele que vive nas grandes cidades, a qual altera as condições de moradia e de vida e tais condições só se alteram pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade.

Em Freire (1987), constata-se que o analfabetismo aparece numa visão ingênua ou astuta como a manifestação da incapacidade



dade do povo, de sua pouca inteligência, de sua preguiça. A partir dessa perspectiva a alfabetização “se rende ao ato mecânico de depositar palavras, sílabas e letras nos alfabetizando. Esse depósito é insuficiente para que os alfabetizando comecem a afirmar-se, uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico” (FREIRE, 1987, p. 15).

E observa que geralmente os textos das cartilhas de alfabetização nada tem a ver com a experiência existencial dos alfabetizando. Pois estes adultos são tratados de maneira paternalista, às vezes infantil, como passivos, receptores das letras.

Paulo Freire (ibidem, 1987) se contrapõe a essa visão deturpada, apresenta uma concepção crítica, em que:

O analfabetismo nem é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico, nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo e proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 1987, p. 18).

Os alfabetizando deverão perceber outro aprendizado: escrever a sua vida, ler a sua realidade, daí a importância de tomar a história nas mãos para fazer e refazer. E acrescenta que “a primeira experiência prática que a concepção crítica da alfabetização se impõe é que as palavras geradoras com as quais os alfabetizando começam sua alfabetização como sujeitos do processo sejam buscadas em seu universo vocabular mínimo! Que envolve sua temática significativa” (p. 21).

A partir dessa perspectiva, o analfabeto é colocado como aquele a quem foi nega-

do o direito de ler; ninguém é analfabeto por escolha, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra.

Paulo Freire (1987) apresenta o processo de alfabetização como uma ação cultural para a libertação, em que o educando assume um papel de sujeito em relação ao educador.

Para que haja esse processo de alfabetização, para que seja um ato de conhecimento, é necessário estabelecer uma relação de diálogo autêntico que os alfabetizando, “assumam desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores, aprender a ler e escrever já não são, pois memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (p. 59).

Assim, aprender a ler e escrever envolve ação e reflexão. O significado de dizer a palavra é profundo: é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar. O ato de conhecer “envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. Para o educando conhecer o que antes não conhecia, de se engajar num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre formas de orientação no mundo, em que se sobrepõem momentos de sua cotidianidade” (p. 60).

Sublinha o sentido da pronúncia do mundo, onde o processo de alfabetização deve relacionar o ato de transformar o mundo com o ato de pronunciá-lo. E ao referir-se ao diálogo educador-educando, tal diálogo não tem nada a ver, “de um lado com o monólogo do educador ‘bancário’, de outro, com o silêncio espontaneísta de certo tipo de educador liberal, o diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos



do ato de conhecer, educador-educando e educando-educador” (p. 61).

Nesse sentido, a alfabetização é vista como um processo que envolve educador e educando na busca de dar sentido à vida e ao mundo em que se está inserido. Como veremos, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) idealizado por Freire e sua equipe em conjunto com representantes dos movimentos sociais de educação popular explicita o desejo de organização e superação do analfabetismo, resgatando o direito à pronúncia da palavra em vista de contribuir nas transformações da sociedade.

INÍCIO E DESENVOLVIMENTO DO MOVA/SP E SEUS DESDOBRAMENTOS

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) foi formulado e implementado na cidade de São Paulo no final dos anos 1980, nascendo das experiências de alfabetização desenvolvidas pelos Movimentos Populares, sobretudo em parceria com a Administração Popular e Democrática instaurada a partir de 1989, na tentativa de responder à necessidade de enfrentar a situação de analfabetismo que caracteriza uma parcela significativa da população de jovens e adultos da cidade de São Paulo. O MOVA/SP foi criado pelo Decreto-lei 28.302, de 21 de novembro de 1989, assinado pela Prefeita Luísa Erundina de Sousa (1989-1993).

De acordo com Macena (2009), as práticas de movimentos sociais de educação de jovens e adultos na Zona Leste existiam desde 1987, quando as pessoas que participavam desses projetos não queriam apenas ler e escrever, mas procuravam se envolver efetivamente nas questões sociais em defesa de direitos e do exercício da cidadania. O autor aponta que havia diver-

sas experiências na cidade de São Paulo e analisa, dentre outras, a que foi implementada por Francisco de Assis Ferreira, presidente fundador do Centro de Educação da Zona Leste, o que resultou na criação do MOVA.

O próprio Freire (2001) testemunha o surgimento do MOVA, quando afirma que este se originou a partir de grupos populares que desenvolviam trabalhos de alfabetização e junto com outros setores, como as Universidades e as Igrejas, criou 2000 núcleos para atender 60.000 pessoas. Os objetivos eram: reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhavam com a questão, possibilitar aos educandos uma leitura crítica da realidade, desenvolver a consciência política e reforçar o incentivo à participação popular e a luta pelos direitos sociais do cidadão.

Ao tratar da importância do MOVA/SP para que este se tornasse uma política de governo, o educador Paulo Freire afirma:

A questão da alfabetização não é de natureza técnica. As questões principais na alfabetização são de natureza política, ideológica e científica e que se juntam aspectos técnicos necessários. O ponto de partida é a decisão, a vontade política de fazer, a arremetida dos recursos e a formação rigorosa dos educadores e das educadoras (FREIRE, 2001, p.118).

Observa-se que a criação desse projeto de educação não tinha como objetivo simplesmente suprir as dificuldades da não alfabetização, de ensinar a leitura e a escrita, mas eram outras questões de cunho social e político que estavam colocadas naquela conjuntura. Kunrath (2006) evidencia que a denominação de movimento de alfabetização, “traz em si a noção de mobilização, engajamento dos grupos organizados da sociedade civil, do constante movimento de participação dos grupos que desenvol-



vem alfabetização de jovens e adultos” (p. 4).

Quando o MOVA/SP foi criado, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989) tinha este objetivo geral:

Possibilitar ao educando jovem e adulto o processo construtivo de ampliação do próprio conhecimento através da intervenção sistemática do educador e a vivência com os colegas, numa relação dialógica. Sendo assim, na formulação dos princípios e diretrizes metodológicos não poderão faltar os subsídios da educação libertadora, do modelo construtivista-interacionista do conhecimento e dos modernos estudos sobre a linguagem. (SÃO PAULO, 1989, p.9-10).

Segundo Pontual (1996), o MOVA sofre um grande abalo com a não continuidade do Partido dos Trabalhadores no governo da cidade e ocorre uma tentativa de acabar com esse programa. No ano de 1993, com a eleição de Paulo Maluf (cuja posse se deu em janeiro de 1994) e com a eleição de Celso Pitta (cujo mandato se desenvolveu entre 1997 a 2000), a parceria da Prefeitura com a sociedade civil foi extinta enquanto programa ligado à Secretaria de Educação. O objetivo das duas últimas gestões era substituir o MOVA por outro projeto de alfabetização a partir de outras formas de parceria da Prefeitura Municipal de São Paulo com empresários da construção civil, lançando mão de metodologias diferentes das que haviam sido adotadas até então.

O MOVA passa por oito anos (1993 - 2000) de árduos trabalhos, na avaliação de Kunrath (2006), para manter-se em ação. Nesse período, buscaram-se alternativas de financiamento e subsistência, porém, o número de classes e de educandos diminuiu significativamente. Nesse processo de mudança, as ONGS procuram dirigir a própria formação dos educadores, o plane-

jamento das atividades didáticas e a elaboração da proposta político-pedagógica.

A reconstrução do MOVA realizou-se quando representantes dos movimentos de alfabetização do Fórum do MOVA/SP procuraram o novo Secretário de Educação na gestão da Prefeita Marta Suplicy (2000 - 2004) - para propor o resgate da parceria com o MOVA, retomada em setembro de 2001.

Assim, segundo Kunrath (2006), a operacionalidade do programa ficou a cargo das organizações conveniadas que organizam as classes de alfabetização e cumprem o termo de convênio, que determina um número mínimo de 20 educandos matriculados e frequência mínima diária de 15 educandos, com idade mínima de 14 anos para ingresso. Definiu-se também que as atividades aconteceriam quatro vezes por semana, reservando-se as sextas-feiras para a formação pedagógica de educadores e coordenadores.

Os educadores são denominados monitores, devem ter no mínimo o ensino fundamental concluído e experiência na alfabetização de jovens e adultos, sendo que o coordenador deve ter o ensino médio e também ter experiência na função.

As salas de aula e os núcleos de alfabetizando situam-se próximo da residência dos educandos, de salões de Igrejas – quer sejam Católicas, Evangélicas ou dos Centros Espíritas – bem como das sedes de Organizações Não Governamentais. A maioria desses espaços se localiza nas periferias, nos bairros, nas favelas, enfim nas comunidades onde as escolas não conseguem atender à população jovem e adulta em idade de escolarização, que se encontra fora da escola.



De 2001 em diante, na proposta de parceria, cabia ao movimento pensar e realizar a ação alfabetizadora e, ao Governo Municipal, apoiar financeira e materialmente os núcleos do MOVA, fomentando novos grupos onde estes não existissem para auxiliar na elaboração de orientação político-pedagógica e garantir a formação para os grupos.

A FORMAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DO MOVA/SP

A formação de educadores populares é um dos eixos do MOVA, considerando-se que todas as instâncias do programa são espaços de apropriação e construção de conhecimento: a mobilização que ocorre nas entidades para formalizar o convênio; os encontros no interior das próprias organizações; a participação nos Fóruns Municipais e Regionais do MOVA; as reuniões pedagógicas e os encontros de formação de educadores e coordenadores desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Segundo Kunrath (2006), o MOVA compreende a educação como processo integral e contínuo; assim, a formação dos educadores deve ser permanente, com vistas a estabelecer um compromisso com os educandos e a sociedade, na busca de uma prática pedagógica que possibilite a criticidade, a reflexão e a construção coletiva do processo pedagógico.

Ao tratar da importância da formação de educadores, o Projeto Político Pedagógico do MOVA/ SP considera que:

A formação do educador de jovens e adultos pressupõe que ele se assuma enquanto sujeito da ação pedagógica. Isso implica agir sobre sua prática, decidindo coletivamente sobre a realidade de sua sala de aula e construindo um trabalho a par-

tir dela, sempre tendo como referência a concepção de educação que anima esse processo. Assim, o seu procedimento será o de ação-reflexão e ação na articulação constante da prática e da teoria... O programa requer a garantia de um processo de formação permanente dos (as) educadores (as) de modo que se acompanhe a prática educativa dos núcleos de forma participativa, ativa e crítica. (SÃO PAULO, 2001, p. 4 e 6).

Desde 2002, tem ocorrido em toda a cidade de São Paulo a Semana de Alfabetização no mês de setembro em datas próximas ao Dia Internacional da Alfabetização, 08 de setembro. Essa proposta contempla atividades para envolver todos os participantes do MOVA de forma regionalizada, possibilitando o envolvimento dos educandos, educadores, supervisores das entidades conveniadas e das Diretorias de Ensino. Um dos objetivos da Semana de Alfabetização foi trazer a possibilidade da expressão cultural e artística dos educandos do MOVA, assim como discutir temas em debate na cidade e no país.

As atividades diárias em alfabetização não podem ser uma acumulação linear, de fragmentos isolados de informações, mas um conjunto sistemático e sequencial de ações orientadas por pressupostos claramente delineados e assumidos. Ao tratar da importância da metodologia que se aplica no MOVA, Ferreira (1996) afirma que:

A alfabetização exige um referencial teórico; toda prática já implica uma teoria que a fundamenta e não há prática neutra, ela é sempre política, supõe sempre uma visão de mundo, de sociedade, de homem. Supõe então um projeto histórico, uma teoria do conhecimento, opção por uma concepção de educação e uma concepção metodológica. Portanto, a teorização não é um processo de imposição de ideias alheias ou do pensamento já ela-



borado por especialistas e cientistas renomeados. Por outro lado, a teorização não é um processo meramente pessoal. É ao mesmo tempo pessoal e coletivo. O mais importante, então, é aprender a teorizar, apropriando-nos dos métodos e técnicas de conhecimento e colocando-nos numa atitude de questionamento constante sobre os fatos, fazendo nossas análises, deduções e generalizações, recriando o objeto conhecido, integrando-o num todo orgânico, atingindo níveis cada vez mais altos de síntese (FERREIRA, 1996, p.52).

OS EDUCADORES DO MOVA/AVIB EM GUAIANASES: PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A Associação dos Voluntários Integrados no Brasil (AVIB) surgiu em 1985 e foi idealizada pelo religioso italiano, Padre Jorge Gagliani, comprometido com a defesa dos direitos das Crianças e Adolescentes. A ONG é formada por um grupo de voluntários motivados pelo ideal de levar adiante ações que contribuam com a diminuição da violência e da exclusão social da população mais empobrecida de Guaianases, localizada no extremo da Zona Leste de São Paulo. Compreende os distritos do Lajeado e de Guaianases, cuja Subprefeitura leva o mesmo nome e faz divisa com a subprefeitura da Cidade Tiradentes, Itaquera, Itaim Paulista, São Miguel Paulista e o Município de Ferraz de Vasconcelos. Possui uma população estimada em 296.509 habitantes, destes 111.325 vivem no distrito de Guaianases e 185.184 pertencem ao distrito do Lajeado, dos quais 29,50% da população vivem em vulnerabilidade alta e muito alta, colocando Guaianases em oitavo lugar com um dos piores índices em relação à alta vulnerabilidade social, conforme dados do Censo de 2010²

O bairro de Guaianases tem uma história de 150 anos, constituído por migrantes, de diferentes lugares da cidade e de outras

regiões do país, que se concentraram num território de cerca de 20 quilômetros quadrados. Tal fenômeno ocorreu, sobretudo na década de 80, com as ocupações urbanas, organizadas pelo Movimento Sem Terra da Zona Leste, com os grandes complexos habitacionais e atualmente com os programas do governo estadual, o CDHU e os condomínios populares. É considerado um bairro dormitório, pois não possui indústrias de grande porte, o comércio é local, de pequeno porte e a população se desloca para outras regiões de São Paulo ou cidades vizinhas, como: Guarulhos, Osasco, Santo André, São Bernardo com intuito de trabalhar.

É também na década de 80 que se nota uma efervescência dos movimentos reivindicatórios e sociais que se organizam para conquistar a moradia, saneamento básico, luz, pavimentação de rua, creche, áreas de lazer, espaços de cultura, hospitais, postos de saúde e educação. Com as ocupações massivas, cresce também significativamente as organizações populares, ancoradas pelos setores progressistas da Igreja Católica através das Comunidades Eclesiais de Base e das Pastorais Sociais. Com o crescimento do Partido dos Trabalhadores e de um núcleo do partido Comunista do Brasil, inúmeras ONGS são formadas no bairro.

Portanto, é nesse contexto que a AVIB tem o seu surgimento e define como sua missão: democratizar o acesso às políticas públicas através dos serviços sociais de qualidade, fortalecendo a autonomia, a mobilização social e a garantia de direitos (LOPES, 2010).

O primeiro projeto trabalhado pela ONG foi uma Casa de Acolhida, que funcionou por 14 anos, atendendo crianças e ado-



lescentes em situação de risco ou vítimas da vulnerabilidade social. Atualmente desenvolvem-se outros projetos, tais como, Núcleos de Apoio às Famílias, Programa de Atenção Integral às Famílias, Centro de Juventude, Jovens Urbanos, Pastoral da Criança, Casa Viviane dos Santos, Núcleo de Atendimento às Mulheres Vítimas da Violência Doméstica e grupos de MOVA.

O MOVA é um dos principais programas da AVIB e tem uma história de mais de doze anos em Guaianases. Promove ações educativas para contribuir com o processo de Alfabetização de jovens e adultos⁴ proporcionando elementos para o pleno desenvolvimento humano através desse processo, em consonância com o pensamento de Paulo Freire. Desde o ano de 2001, iniciou-se a parceria com a Secretaria Municipal de Educação, em que se atendem 22 núcleos educativos, com uma média de 300 Educandos, 22 Educadores, e 03 Coordenadores.

A formação continuada desses educadores ocorre de diferentes formas: participação de seminários e oficinas promovidos pela Secretaria Municipal de Educação através da Supervisão da Diretoria Regional de Ensino, atividades formativas feitas pelos Fóruns do MOVA/SP e pelo Fórum da Leste. Outro momento importante de formação têm sido as Semanas de Alfabetização. Em Guaianases, em 2010, as atividades se realizaram de 13 a 17 de setembro no Centro Educacional Jambeiro (CEU) e contou com a participação de 04 ONGS que tem convênios com o MOVA, dentre elas, a AVIB. A participação dos educandos e educadores foi considerada significativa e no decorrer da semana foram diversas as atividades pedagógicas, culturais e sociais. Contou-se com sarau poético, apresentação de trava-línguas, coral, danças, ofici-

nas culturais, teatros de fantoches, depoimentos de educandos e educadores sobre as práticas pedagógicas e as conquistas na compreensão da leitura das letras e do mundo. (SÃO PAULO, 2010).

Entretanto, um ponto a ser examinado com mais atenção diz respeito à formação continuada implementada às sextas-feiras, quando todos os educadores se reúnem para estudo de temáticas importantes, trocas de experiências pedagógicas, planejamento, e cronograma de ações e compreensão do Projeto Político Pedagógico a partir da realidade em que os grupos de base estão situados. No termo de convênio do MOVA, afirma-se na subcláusula primeira: "As atividades de planejamento e formação permanente de coordenadores, monitores serão desenvolvidas por no mínimo três horas semanais às sextas-feiras em local a ser fixado pelo NAE, ouvindo-se a conveniada" (SÃO PAULO, 1992).

Nesses encontros de formação organizados pela própria Entidade Conveniada, os coordenadores do MOVA têm a tarefa de planejar e articular esse momento, tendo como enfoque principal as questões de organização interna mais específica, resolução de dúvidas e discussão sobre as demandas específicas dos educadores.

O eixo de análise seguinte retrata um dos pontos centrais da pesquisa, quando sistematiza a opinião dos educadores⁵ sobre propostas para melhorar a formação continuada nos encontros formativos às sextas-feiras, agrupados por temas recorrentes.

ANÁLISE DE PROPOSTAS PARA MELHORAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DA AVIB ÀS SEXTAS-FEIRAS

O primeiro aspecto apontado por 04



educadores destacou a necessidade de possibilitar mais momentos formativos, ou seja, a formação é um desafio a ser buscado constantemente. Kunrath (2006, p. 07) expressa a necessidade da reflexão crítica:

Como apontamento de alternativas para contribuir na superação das dificuldades na formação dos educadores populares, é necessário possibilitar aos mesmos a apropriação de habilidades pedagógicas para que eles mesmos possam conduzir o processo de ensino aprendizagem, bem como, ter condições de refletir criticamente sobre questões sociais, políticas e econômicas. Isso seria pelo menos, uma tentativa de garantir que o trabalho desenvolvido por esses agentes populares tenha condições de assegurar que os objetivos educacionais traçados pelos programas/projetos/movimentos sejam alcançados. (KUNRATH, 2006, p. 07).

Como já abordado neste trabalho sobre a formação continuada dos educadores do MOVA/SP na realidade de Guaianases, a formação adquire uma exigência indispensável para que o processo da educação popular possa acontecer coerente e eficazmente. Dussel (1977, p. 133) expressa tão bem essa necessidade quando afirma com

propriedade que o mestre, o educador, assim como o discípulo, entendido como educando, são sujeitos do aprender e não depositários do conhecimento:

(...) o mestre e o discípulo sempre têm algo a aprender (desde o nascimento até a morte)... nenhum discípulo é puramente discípulo; nenhum mestre é puramente mestre, também o que o mestre aprende, aprende-o a partir da novidade do projeto do jovem. Todo mestre deve ensinar mais do que simplesmente já dado anteriormente; deve ensinar de maneira crítica o modo como isso foi alcançado; não transmite o tradicional, mas revive as condições que o tornaram possível como novo, como único, como criação. (DUSSEL, 1977, p. 133)

Outra questão acentuada por vários educadores é a necessidade de se investir na formação através de oficinas temáticas, de inclusão, artesanato, leitura e libras o que indica a carência de oficineiros especialistas nas diversas áreas para ajudar a enfrentar os desafios pedagógicos. O MOVA/SP tem valorizado a importância da utilização das oficinas nos encontros formativos dos educadores, conforme en-

Destaques observados pelos educadores:	Opinião dos educadores
Necessidade de mais momentos formativos	04
Oficinas temáticas	04
Oficinas de inclusão	03
Oficinas de artesanato	02
Incentivo da ONG para que os educadores façam Curso Superior	02
Curso de Libras	01
Oficina de Leitura	01
Utilização de mídias (DVD, filmes)	01
Cantinho de leitura em cada núcleo	01
Utilização de mais dinâmicas	01
Estudar a alfabetização de Jovens e Adultos	01
Maior inserção nos Movimentos Sociais	01
Fortalecimento do trabalho coletivo	01
Necessidade de mais informações	01



fatizado por Santos (1996, p. 39):

Tentando superar as dificuldades surgidas em salas de aula, foram realizadas oficinas que discutiram a prática do ensino interdisciplinar da Língua Portuguesa, de matemática, de Geografia, de História, entre outros... As oficinas realizadas contavam com a participação dos servidores, pois eles também sentiam as dificuldades vividas pelos monitores (SANTOS, 1996, p.39).

A questão da inclusão apresenta-se como um importante desafio a ser discutido na educação formal e também na educação de jovens e adultos; no MOVA não tem sido diferente. Praticamente em todos os núcleos do MOVA/AVIB há um educando com necessidade especial. Em um desses núcleos, há uma especificidade interessante: metade dos educandos tem alguma necessidade especial, exigindo assim ações pedagógicas diversificadas. Segundo o relato da educadora que acompanha esse grupo específico, esses jovens e adultos passaram por várias escolas públicas, sendo geralmente pouco notados, no entanto no grupo do MOVA sentiram-se acolhidos e respeitados no seu processo de alfabetização. Esse exemplo ajuda a compreender a necessidade de ter formação específica para lidar com situações similares, o que justifica a importância das oficinas.

Outro aspecto explicitado por os educadores é a necessidade do incentivo da AVIB para que os educadores façam Curso Superior. Tal reivindicação tem sido apresentada nos Encontros Nacionais e Regionais do MOVA/Brasil, conforme já relatado neste trabalho. O Governo Federal na última década tem favorecido o incentivo à formação superior por meio do PRO-UNI e de financiamentos educacionais. Mas, essas iniciativas não dão conta de atender

à realidade de tantos educadores que precisam da formação superior. A AVIB dentro de suas possibilidades ajudou, concretamente, com bolsas de estudo para duas educadoras que cursaram Pedagogia.

A utilização de mídias modernas, proposta por um educador, é uma discussão interessante, um desafio importante a ser alcançado; também uma preocupação constante apontada nos relatórios dos últimos encontros nacionais, estaduais, regionais, municipais do MOVA/Brasil e conseqüentemente do MOVA/SP. Existem algumas tentativas de aproximação com o mundo da informatização, das mídias digitais, mas ainda são iniciativas tímidas que precisam ser aprimoradas. Os educadores da AVIB têm frequentado esporadicamente o laboratório de informática da DRE; são incentivados a fazer parceria com os telecentros mais próximos dos locais de alfabetização, mas encontram muitas dificuldades, uma vez que funcionam somente até as 20 horas.

O cantinho de leitura em cada núcleo é outra preocupação indicada por um dos educadores. Conforme visita aos núcleos, o que normalmente tem sido uma prática comum é a iniciativa dos educadores em promover a socialização de livros didáticos, histórias em quadrinhos, enciclopédias, jornais, romances e outros materiais colocados à disposição da classe pelo educador ou até a organização de uma pequena biblioteca que os próprios educandos ajudaram a organizar. Sem dúvida, essa reivindicação da criação de um cantinho de leitura é muito importante, pois estimula o gosto pela leitura e o incentivo à iniciação de sujeitos leitores.

A utilização de mais dinâmicas é uma sugestão importante para reforçar a ne-



cessidade de aprimorar uma metodologia mais envolvente em conformidade com um dos objetivos específicos do MOVA/SP, segundo São Paulo (2001, p. 03), quando afirma que cabe aos educadores “alfabetizar a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora, inspirada na pedagogia libertadora”. Tal metodologia sugere envolvimento, participação, dialogicidade, criatividade e dinâmica.

Estudar a alfabetização de jovens e adultos é outra proposta suscitada por um educador. Ler, estudar e discutir em grupo ou coletivamente os escritos de Paulo Freire, Álvaro Pinto e de outros educadores, pode ser um encaminhamento oportuno para o cronograma de formação. Outra possibilidade interessante com base nessa colocação poderia ser a formação de grupos de estudo, que programassem momentos formativos para além dos encontros de sexta-feira. A alfabetização de jovens e adultos é um assunto que requer estudo e aprofundamento. Freire (1987, p. 111) aponta esse desafio:

Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos deve, de um lado, necessariamente envolver as massas populares num esforço de mobilização e de organização em que elas se apropriem, como sujeitos, ao lado dos educadores, do próprio processo. De outro, deve engajá-los na problematização permanente de sua realidade ou de sua prática nesta. (FREIRE, 1987, p.111).

Outro destaque sugerido por um dos educadores é a necessidade de maior inserção nos Movimentos Sociais. O diálogo, a interação e a parceria com outros movimentos de alfabetização, com um trabalho na educação popular, devem ser uma constante; bem como a inserção nos movimentos locais atuantes na reivindicação de questões sociais, conselhos populares de educação, saúde, transporte e outros,

permitem que os educadores sintam-se partícipes dos problemas coletivos e assim possam despertar essa consciência nos seus alfabetizadores. Esse caminho de militância é incentivado por Arroyo (2001, p. 275):

Os educadores para Paulo Freire foram os movimentos sociais. O que fazer então para que o projeto popular seja educativo? Troca de experiências (mostrar o que já se faz o que já somos, as nossas lutas); temos importantes sujeitos coletivos educativos (os movimentos sociais), temos que explorar suas potencialidades, torná-los cada vez mais pedagógicos. (ARROYO, 2001, p.275).

O fortalecimento do trabalho coletivo é lembrado por um educador. Esta é uma tarefa imprescindível no processo de formação continuada do MOVA, pois, sem a participação de todos os envolvidos, o trabalho fica comprometido. É o que afirma Ferreira (1996, p. 63) ao tratar dessa questão: “(...) apostamos no movimento coletivo de reflexão da prática, nos encontros de formação permanente do educador... no processo construtivo do pensar e do fazer pedagógico”.

E, por fim, um educador observou a necessidade de mais informações nos encontros de formação às sextas-feiras. É importante observar, conforme apontado por Ribeiro (1996, p. 82), que existe uma variedade de materiais, documentos, escritos que podem contribuir tanto para o processo de formação dos educadores, como no cotidiano, no qual acontece a alfabetização de jovens e adultos:

No mundo letrado de hoje, há uma enorme variedade de material escrito: os mais diferentes tipos de veículos de leitura (documentos pessoais, indumentárias com que nos vestimos, jornais, revistas, boletins, cartões, livros de literatura, livros científicos, livros didáticos) e há os



diferentes tipos de conteúdos impressos (logotipos, logomarcas, anúncios de propaganda, rótulos, avisos, placas, bilhetes, cartas informais, comunicados formais, notícias, contos, bulas de remédios, provérbios, quadrinhas, parlendas, adivinhações, slogans, piadas, crônicas, poesias, cartuns, quadrinhos, gráficos estatísticos, ditados populares escritos nas carrocerias dos caminhões, receitas culinárias, frases escritas nas paredes das ruas, romances, textos informativos, literatura de cordel). São muitos os tipos de leitura que a vida social oferece ao usufruto. (RIBEIRO, 1999, p.82).

Portanto, o desafio colocado para o grupo de coordenadores e educadores diz respeito ao exercício contínuo de momentos formativos; e o exercício de socialização de informações, o que está acontecendo no bairro, na cidade, no país e no mundo e como fazer a leitura dessas realidades para que o processo formativo seja contínuo e permanente.

Nessa perspectiva, a AVIB incorpora a proposta de Paulo Freire, pois a formação de educadores é compreendida como um processo que ajuda na efetivação de práticas que possibilitam a transformação social. Para Freire:

A formação enquanto ato de conhecimento, não apenas deve centrar-se no ensino de conteúdos, deve desafiar o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas com ela realmente comprometer-se. Por isso, para mim um dos conteúdos essenciais e qualquer programa de formação é o que possibilita a discussão à natureza mutável da realidade natural como a história e veem homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo, mas, sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores (FREIRE, 1996, p. 43).

A formação continuada dos educadores do MOVA da AVIB tem levado em con-

ta a realidade social, política, cultural de seus educadores e educandos, dialogando com os diferentes desafios e experiências vividas por esses protagonistas, contextualizada na visão de educação popular, que apresenta exigências a esse educador, sobretudo no campo da competência científica e da sensibilidade para com a realidade, pois segundo (FREIRE, 2003), “uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares”. (p.27).

Conforme sistematizou Di Giorgi (1987), as principais características de um processo educativo de educação popular são:

- Valorização da cultura popular;
- Participação dos educandos na formulação dos objetivos e dos métodos;
- Afirmação do caráter político da educação;
- Ênfase na metodologia;
- Proposta de partir sempre da realidade de vida dos participantes;
- Ligação entre a aprendizagem e a organização, entre reflexão e ação político-social das camadas populares;
- Dialogicidade;
- Trabalho em grupo e estímulo a autoestima e desinibição;
- Prioridade à organização de base.

A educação popular é entendida como um processo permanente de refletir e de



mobilização dos objetivos dos próprios sujeitos nas situações sociais. A prática educativa não se prende à burocratização escolar, mas desde que os atores compreendam seu papel político, agem de forma mais consciente. Assim, o educador precisa no seu processo de formação ter um bom preparo, pois na pedagogia freiriana o educador é responsável por superar o senso comum dos grupos com quem atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa busca resgatar características do MOVA/SP, observando a trajetória empreendida ao longo da história recente brasileira dos projetos ou programas de educação de jovens e adultos e o combate ao analfabetismo. Não é possível realizar tal estudo sem recorrer ao trabalho do educador Paulo Freire - uma das maiores referências bibliográficas para a compreensão e realização dessa tarefa. Assim sendo, é preciso considerar que o MOVA/SP organizou-se a partir de experiências de educação popular que aconteciam em diferentes bairros da cidade, nas quais as propostas de Paulo Freire já eram debatidas e utilizadas. Quando implantado oficialmente, o Movimento percorreu um longo caminho de consolidação até tornar-se uma política de governo.

Faz-se necessário apontar algumas inquietações e desafios quanto à formação de educadores do MOVA. Tem-se observado que existem muitas lacunas no processo de formação, porque muitas vezes essa formação é planejada e sistematizada em movimento exógeno, formulada por órgãos centrais que desconsideram a dinâmica interna o grupo em questão.

Outro limite tem sido a própria precariedade dos planejamentos de formação, certa improvisação, aliado à falta de recur-

sos financeiros e técnicos, pois a Secretaria Municipal de Educação – por meio das Diretorias de Ensino Regionais - não tem investido adequadamente nesse processo, delegando às Entidades Conveniadas essa tarefa. Muitas vezes, a formação contínua dos educadores tem se resumido na capacitação inicial, carecendo de um processo mais organizado e estruturado que dê conta de permitir uma continuidade.

Essa descontinuidade no processo formativo, a rotatividade de educadores – a troca tem sido uma constante, uma vez que a ajuda de custo é pouco significativa, cerca de um salário mínimo – bem como a dificuldade nas leituras exigidas e na reflexão em torno dos problemas cruciais que atingem os alfabetizados têm sido alguns dos aspectos que merecem ser avaliados de forma mais acurada.

Ao analisar a voz dos educadores é possível estruturar algumas indicações a respeito da necessidade do redimensionamento do processo formativo ofertado pela AVIB, tais como: a utilização de uma metodologia mais participativa, ampliando as dinâmicas de grupos, as oficinas temáticas e promovendo maior aproximação com o mundo da informatização. É possível verificar também a necessidade de favorecer momentos formativos para além daqueles realizados semanalmente, tais como a participação em cursos de formação organizados pelo Fórum MOVA/SP, pela própria Secretaria de Educação ou mesmo de iniciativas dos próprios educadores, ao propor grupos de estudo e de pesquisa em busca de refletir, discutir, dialogar com outros educadores populares e mesmo da rede municipal.

Outro desafio a ser considerado na formação de educadores diz respeito ao exer-



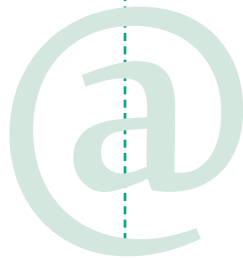
cício constante de análise da conjuntura política e educacional em que se está inserido, o que exigirá uma postura cotidiana e crítica de quem se coloca como protagonista de uma educação conscientizadora.

Brandão (1984), um atuante defensor e autor de muitos trabalhos sobre educação popular, ao falar em entrevista sobre o MOVA, aponta o papel a ser desempenhado pelos educadores,

O educador popular tem um diferencial a mais, quer dizer que ele é um educador que não pode deixar de ser ele mesmo um sujeito consciente e crítico, ou seja, ele além da competência da habilitação profissional, técnica profunda, tem que ter uma postura que o diferencia, por exemplo,

de um simples alfabetizador de uma paróquia católica, uma igreja evangélica, ou associação que apenas trabalha a dimensão técnica. O educador popular é alguém que torna a alfabetização como o primeiro passo de uma coisa muito mais complexa, séria e transformadora. (BRANDÃO, 1984, p.47).

A questão da educação de jovens e adultos tem sido um capítulo importante da educação brasileira, ou seja, o estudo em desenvolvimento é mais uma das contribuições para compreender a importância da formação dos educadores populares e de que forma essa questão deve estar contemplada nas agendas governamentais e nos movimentos da sociedade civil organizada.



NOTAS EXPLICATIVAS

- 2 Por educação libertadora, entende-se uma educação que propicie a emancipação e a constituição da criticidade e autonomia dos sujeitos - FREIRE, P. A educação na cidade: São Paulo: Cortez. 2001.
- 3 Ver: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 03/04/2010.
- 4 Em Guaianases a taxa de analfabetismo é 7,7%, enquanto a média da cidade é de 4,88% das taxas de defasagem escolar. Ver: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/perfil/perfil.php>. Acesso em 12/03/2010.
- 5 Parte do questionário feito junto aos educadores e coordenadores do MOVA/AVIB que contribuiu para uma análise mais aprofundada da atuação e formação desses educadores no processo de formação continuada, está na íntegra na dissertação de mestrado.



REFERÊNCIAS

- ARROYO**, M. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil In: FREIRE, P. *Vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- BRANDÃO**, C. R. *Saber e ensinar: três estudos de educação popular*: Campinas: Papirus 1984.
- DI GIORGI**, C. A. G. *O paradigma da educação popular e suas vertentes*. 1987. (Dissertação). São Paulo: PUC SP, 1987.
- DUSSEL**, E. *Para uma ética da libertação latino-americana, acesso ao ponto de partida da ética*: São Paulo: Loyola. 1977.
- FERREIRA**, M. J. V. *Educação de jovens e adultos a experiência do MOVA-SP: princípios político-pedagógicos do MOVA-SP*: São Paulo: Instituto Paulo Freire. 1996.
- FREIRE**, P. *Ação cultural para a liberdade*: São Paulo: Paz e Terra. 1987.
- FREIRE**, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*: São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE**, P. *A educação na cidade*: São Paulo: Cortez. 2001.
- FREIRE**, P. *Política e educação: ensaios*. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2003.
- KUNRATH**, J. L. *A formação de educação do MOVA/SP no contexto de educação popular*. 2006. (Dissertação). São Paulo: PUC SP, 2006.
- LOPES**, C. *AVIB 15 anos cordel social da AVIB*: São Paulo: AVIB. 2010.
- MACENA**, C. *De olho na educação, 20 anos de história e frutos do MOVA/SP*: São Paulo: Câmara Municipal de São Paulo. 2009.
- MARTINS**, Â. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio: uma avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 67-87, março 2000.
- PONTUAL**, P. *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do MOVA/SP 1989-1992*. 1996. (Dissertação). São Paulo: PUC SP, 1996.
- RIBEIRO**, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300010&nrm=iso>.
- SANTOS**, E. M. Programa MOVA/SP parceria entre estado e movimento popular. In. *Educação de jovens e adultos a experiência do MOVA/SP*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.
- SÃO PAULO**. *Prefeitura do Município de São Paulo. O que é MOVA/SP: documento base, outubro de 1989: lançamento oficial do Projeto MOVA/SP*: São Paulo: PMSP. 1989.
- SÃO PAULO**. *Prefeitura do Município de São Paulo. Construindo a avaliação do MOVA-SP*: São Paulo: PMSP. 1992.
- SÃO PAULO**. *Prefeitura do Município de São Paulo. Projeto político pedagógico do MOVA/SP*: São Paulo: PMSP. 2001.
- SÃO PAULO**. *Semana de alfabetização MOVA-SP*: São Paulo: PMSP 2010.
- RECEBIDO** em 05/11/2013
- APROVADO** em 14/12/2013



EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: MAPEAMENTO E TENDÊNCIAS TEMÁTICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES (1988-2011)

FULL-TIME EDUCATION: MAPPING AND THEMATIC TENDENCIES OF THESES AND DISSERTATIONS (1988-2011)

LARISSA KATSUMATA GUSMÃO¹

lkgusmao@gmail.com

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN²

adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

RESUMO

Caracterizado como um estudo sobre o estado da arte referente à Educação em Tempo Integral, o presente artigo debruça-se na compreensão da produção científica acerca dessa temática, realiza um mapeamento bibliográfico das teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da Capes, no período de 2009 a 2011 e identifica os eixos temáticos abordados em tais trabalhos. O recorte temporal justifica-se em função da complementaridade a um estudo já publicado, no qual se apresenta um mapeamento da produção científica entre 1988 a 2008. Os eixos temáticos identificados foram: Práticas Educativas; Jornada Escolar; Formação de Professores; Democratização da Educação e Políticas Educacionais. A comparação entre os resultados de ambas as pesquisas aponta um aumento de aproximadamente 92% na produção científica, ressaltando a relevância da experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que se manteve como principal foco de estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em tempo integral • Estado da Arte • Mapeamento bibliográfico • Tendências temáticas.

ABSTRACT

Characterized as a study on the state of art referred to Full-Time Education, this article focuses on understanding the scientific production on this theme, performs a bibliographic mapping of theses and dissertations available in Banco de Teses da Capes in the period of 2009-2011, and also identifies the thematic tendencies expressed in these studies. The period is justified from the intention of complementing a study ever produced on the subject, which presents a scientific production mapping on the period of 1988 to 2008. The themes identified were: Educational Practices, School Hours, Teacher Training, Democratization of Education and Educational Policy. The comparison between the results of both researches indicates an increase of approximately 92% in scientific production, highlighting the relevance of the experience of the Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), which remained as the principal focus of studies.

KEY WORDS: Full-time education • State of art • Bibliographic mapping • Thematic tendencies.

¹ PUC-Campinas. Mestranda em Educação e membro do Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” do Programa de Mestrado em Educação da mesma Universidade.

² PUC-Campinas. Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra, docente e pesquisador do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É Consultor da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, avaliador de cursos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e consultor Ad-hoc de fundações de amparo à pesquisa como FAPEMIG, FAPESB, FUNADESP. Publicações recentes: Gestão Educacional. Amigos da Escola em Ação (Editora Alínea, Fapesp, 2013), O ensino superior privado: uma estudo comparado Brasil-Portugal (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, p. 563-584, 2012), Extensão universitária: uma questão em aberto (Editora Xamã, 2011).



INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Ministerial nº 17/2007, regulamentado pelo Decreto 7083/10, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, objetiva a ampliação da jornada escolar e a organização curricular de instituições públicas. Conforme consta no referido decreto, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas em que estão matriculados, o Mais Educação foi desenhado focalizando, principalmente, a melhoria da aprendizagem a partir da educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010).

As escolas que optam pela adesão ao programa, sejam instituições municipais ou estaduais, devem estender a jornada escolar a, pelo menos, sete horas diárias durante todo o período letivo. O Ministério da Educação (MEC) conduz as atividades a serem desenvolvidas, por meio da publicação de manuais orientadores que englobam: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Além dessa orientação, as instituições que aderem ao programa podem contar com assistência financeira do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir da adesão ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), (BRASIL, 2010).

A temática da educação integral tem sido alvo de estudos no Brasil desde a década de vinte. Paro *et al.* (1988) apontam que, nesse período, embora as discussões

não estivessem voltadas necessariamente para a questão de horário integral, surgiram os primeiros elementos geradores que culminariam em uma proposta de educação em tempo integral na década de cinquenta. Com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a proposta de escolas-classe e escolas-parque, implantados por Anísio Teixeira em Salvador, na Bahia, no ano de 1953, passando pela década de oitenta, a partir da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro durante o primeiro mandato do governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, e outras experiências semelhantes, como a criação, de abrangência nacional, dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), a temática em questão ganhou um fértil campo de pesquisas, tanto de cunho teórico quanto empírico (COELHO, 2009).

A instituição de programas como o Mais Educação, dentre outras propostas atuais, contribui para a continuidade de tais discussões. É válido ressaltar que, no Brasil – desde suas experiências iniciais propostas por Anísio Teixeira –, a educação integral associa-se à ideia de ampliação da jornada escolar.

A Educação em Tempo Integral constitui uma temática que tem dividindo os analistas e intelectuais, gerando posturas a favor e contra a iniciativa. A respeito dessa questão, Ribetto e Maurício (2009), destacam Costa (1991), Cavaliere (2002), Cavaliere (2007) e Maurício (2004) como autores dispostos ao debate das possibilidades que podem ser oferecidas pela ampliação da jornada escolar, ao passo que Lobo Júnior (1988), Paro *et al.* (1988), Mignot (1989) e Kramer (1991) abordam a relação custo-benefício e a função da escola como inapropriadas, indicando o alto custo



da proposta, a falta de adequação ao aluno brasileiro que necessita trabalhar e até mesmo a inviabilidade para o sistema de ensino, por sua incapacidade de oferecer o mínimo de quatro horas diárias de escola.

Na tentativa de compreender a produção científica em torno da temática, a presente pesquisa se insere, precisamente, no campo de análises sobre a Educação em Tempo Integral, caracterizando-se como um estudo sobre o estado da arte referente à temática, dentro do período de 2009 a 2011. No tangente aos estudos sobre o estado da arte, destaca-se que a metodologia permite compreender a evolução do conhecimento científico, contribuindo para avaliar tal produção, traçando um panorama longitudinal das tendências do conhecimento sobre a temática em questão. Ferreira (2002) aponta que as pesquisas sobre o estado da arte, ou ainda, o estado do conhecimento, definem-se por um levantamento bibliográfico, um mapeamento que discute a temática em questão em diversos campos do conhecimento, e que, também, “[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar [...]”. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Romanowski e Ens (2006) apontam, ainda, a possibilidade de uma visão geral da produção científica em determinadas áreas, permitindo a percepção da evolução das pesquisas, sua caracterização, além da visualização de suas lacunas. De tal modo, os estudos dessa metodologia em questão contribuem para a compreensão da produção científica de determinada temática.

Este estudo debruça-se sobre o mapeamento da produção científica disponibilizada no Banco de Teses da Capes e sobre a identificação dos eixos temáticos abor-

dados nas teses e dissertações mapeadas, com foco na análise de seus conteúdos. A justificativa do período se estabelece em função da complementaridade a um estudo já publicado sobre a temática, por Ribetto e Maurício (2009), intitulado “Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros”, na revista *Em Aberto*, promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesse estudo, as autoras fazem o esforço de sistematizar a produção científica brasileira expressa, como pode ser observado no título, por vários meios de divulgação do conhecimento científico, compreendendo um período de 20 anos, de 1988 a 2008. O presente trabalho amplia o período de análise, de 2009 a 2011, focando especificamente dissertações de mestrado e teses de doutorado. O olhar leigo pode questionar a significativa relevância de uma análise da produção de três anos, entretanto, esse período ganha destaque ao se considerar a quantidade de teses e dissertações defendidas dentro dele, no Brasil: 50 estudos sobre a temática. Esse número ganha uma dimensão maior, se observarmos que as autoras em questão apontam que, entre 1988 e 2008, isto é, ao longo de 20 anos, foram produzidos 54 estudos entre teses e dissertações. Isso significa que, em um período de três anos houve um salto quantitativo no número de estudos produzidos, em torno de aproximadamente 92%.

No que tange ao mapeamento da produção científica, foram consideradas categorias como cronologia; distribuição geográfica; distribuição por instituições de ensino e formatos administrativos; áreas do conhecimento e de concentração; tipos de produção e respectivos orientadores, ao passo que para a identificação dos eixos temáticos e a análise de seus conteú-



dos considera-se a complementaridade aos estudos de Ribetto e Maurício (2009) de modo que as categorias de análise utilizadas são as mesmas indicadas na publicação das referidas autoras: Jornada Escolar, Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Democratização da Educação.

Registra-se que, durante o processo de agrupamento temático, houve a necessidade de incluir mais uma categoria de análise para dar conta de todas as tendências abordadas nas teses e dissertações encontradas. Trata-se da categoria que aqui denominamos Formação de Professores, totalizando, portanto, cinco categorias de análise.

Além do aumento quantitativo na produção científica, constatou-se, também, uma mudança significativa no foco dos estudos analisados. No período de 1988 a 2008, o foco predominante foi atribuído a Políticas Educacionais, englobando um percentual de 24% das 54 teses e dissertações, ao passo que, na produção de 2009 a 2011, houve um redirecionamento das preocupações teóricas dos pesquisadores, passando das Políticas Educacionais para as Práticas Educativas, tema que se apresenta em 52% das 50 teses e dissertações mapeadas.

Para a identificação dos eixos temáticos abordados e para o agrupamento das teses e dissertações, foi considerada tanto a leitura dos resumos quanto dos trabalhos na íntegra, quando necessário. Foram consideradas, também, as palavras-chave destacadas pelos autores, embora tal critério tenha sido reavaliado nos casos em que as palavras-chave não apontavam, de fato, o foco presente nas teses e dissertações. Nesse ponto, a leitura dos trabalhos na íntegra e a reavaliação das palavras-chave ocorreram no intuito de sanar as limita-

ções inerentes àquelas pesquisas sobre o estado da arte que se atrelam apenas à leitura dos títulos, palavras-chave e resumos coletados.

Convém registrar, de acordo com Calderón e Ferreira (2011), as limitações inerentes às pesquisas sobre o estado da arte que se baseiam nos títulos, nas palavras-chave e na análise dos resumos dos textos coletados, especialmente aquelas que se enquadram no campo das ciências humanas:

Entre outras limitações, podemos citar: títulos que não refletem necessariamente o conteúdo do texto, o caráter extremamente abrangente e genérico da grande maioria das palavras-chave utilizadas, a subjetividade existente no enquadramento dos textos e na definição das palavras-chave, além dos problemas de forma existentes em muitos resumos. (CALDERÓN e FERREIRA, 2011, p. 325).

Justamente por compreender as limitações supracitadas é que, além do acesso aos resumos disponibilizados pelo Banco de Teses da Capes, foram buscados os trabalhos na íntegra para coletar as informações necessárias à realização deste estudo.

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Na busca realizada, foram encontrados 50 trabalhos referindo-se à temática deste artigo, sendo 47 dissertações e três teses. Essas buscas foram feitas no Banco de Teses da Capes, e o índice mais expressivo de produção encontra-se nas universidades do Rio de Janeiro, com 20 estudos, sendo 19 dissertações e uma tese, seguido pelo estado de São Paulo, que possui o segundo maior número de trabalhos, sete, sendo cinco dissertações e duas teses de doutorado. Na sequência, encontram-se o Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Rio



Grande do Sul, todos com cinco dissertações cada um.

Observa-se que a maior parte da produção destina-se aos estudos voltados para os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e implantados durante o primeiro mandato do governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, com 19 estudos sobre a temática, 38% em relação ao total de trabalhos, fato que evidencia a expressividade das experiências do projeto no estado do Rio de Janeiro, considerando, ainda, que a segunda maior produção científica destina-se aos

Tabela 1 – Percentual atribuído aos Eixos Temáticos

Eixos Temáticos	% (N=50)
Práticas Educativas	52%
Jornada Escolar	22%
Formação de Professores	16%
Democratização da Educação	6%
Políticas Educacionais	4%
Total	100%

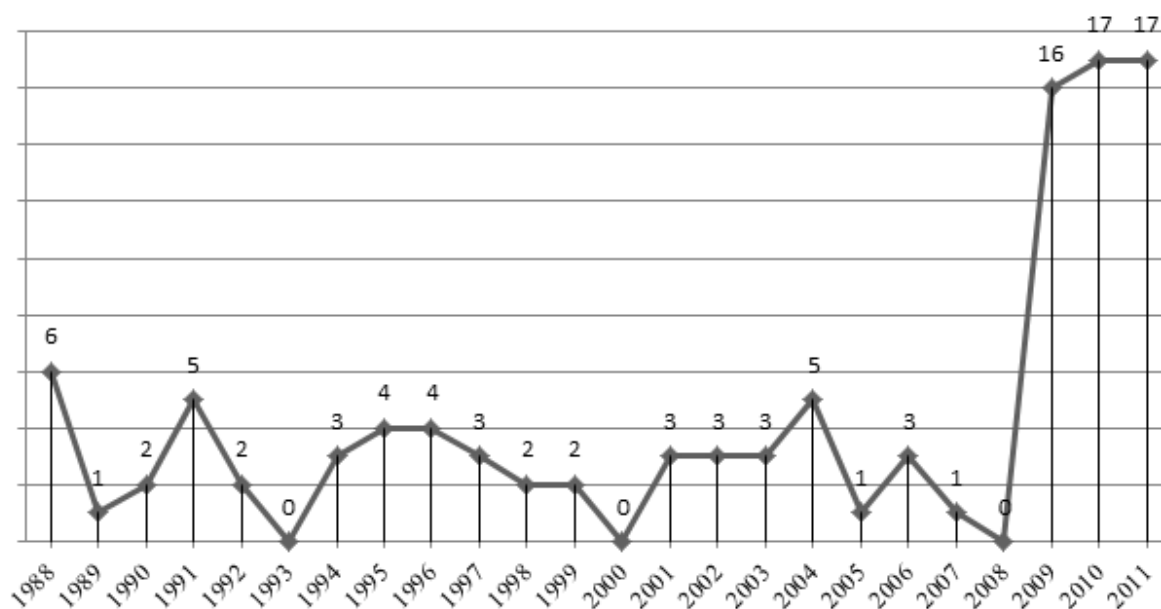
Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.

estudos dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), com uma parcela de 15 estudos, equivalente a 30%, salientando-se que este programa não prestava atendimento às crianças somente no âmbito educacional, mas também na área da saúde e possuía uma abrangência nacional. A obtenção de tais dados reforça os resultados apontados nas pesquisas de Ribetto e Maurício (2009): na produção científica de 1988 a 2008, os CIEPs detinham o interesse de 63% da produção levantada, ou seja, 34 trabalhos, seguidos pelos CAICs, com um percentual de 15%, oito trabalhos.

Com relação ao processo de agrupamento temático, destacam-se os percentuais mais elevados para as Práticas Educativas e a Jornada Escolar, que apresentam, respectivamente, 26 e 11 trabalhos, ao passo que o índice menos expressivo é atribuído aos estudos voltados para Políticas Educacionais, com apenas dois estudos.

Em comparação ao agrupamento temático realizado por Ribetto e Maurício (2009), destaca-se o aumento de 92% na

Gráfico 1 – Evolução quantitativa da produção científica acerca da temática





produção de teses e dissertações no período de 2009 a 2011, além da mudança atribuída ao foco dos estudos mapeados, já que no período de 1988 a 2008, a abordagem predominante nos trabalhos esteve associada às Políticas Educacionais, enquanto que, no período posterior, de 2009 a 2011, há uma quantidade muito mais expressiva de estudos voltados para a abordagem das Práticas Educativas.

As buscas feitas no Banco de Teses da Capes foram realizadas utilizando-se os descritores “Educação de Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral”, “CIEP”, “PEE”, “CAIC”, “PRONAICA”, “CEI” e “PROFIC” e resultaram na seleção de 50 trabalhos, 47 dissertações e 3 teses.

Tais descritores foram levantados a partir do trabalho de Ribetto e Maurício (2009), a fim de que se constitua uma con-

tinuidade mais coerente com o trabalho das referidas autoras. Entretanto, observa-se nos resultados apresentados no presente artigo, que nem todos os descritores utilizados proporcionaram resultados para a pesquisa. Registra-se também, que, após o mapeamento, foram obtidos 164 trabalhos e, somente após a leitura inicial dos resumos, é que foi possível descartar aqueles que não possuíam ligação com a temática da Educação em Tempo Integral ou, ainda, que não se relacionavam com os descritores supracitados, chegando-se, finalmente, ao número de 50 trabalhos.

O gráfico a seguir permite compreender de maneira quantitativa a evolução da produção científica durante os 23 anos sintetizados pelo presente artigo e reúne os resultados apontados por Ribetto e Maurício (2009) e os trabalhos mapeados nos últimos três anos disponibilizados pelo

Gráfico 2 – Dissertações/teses por estado

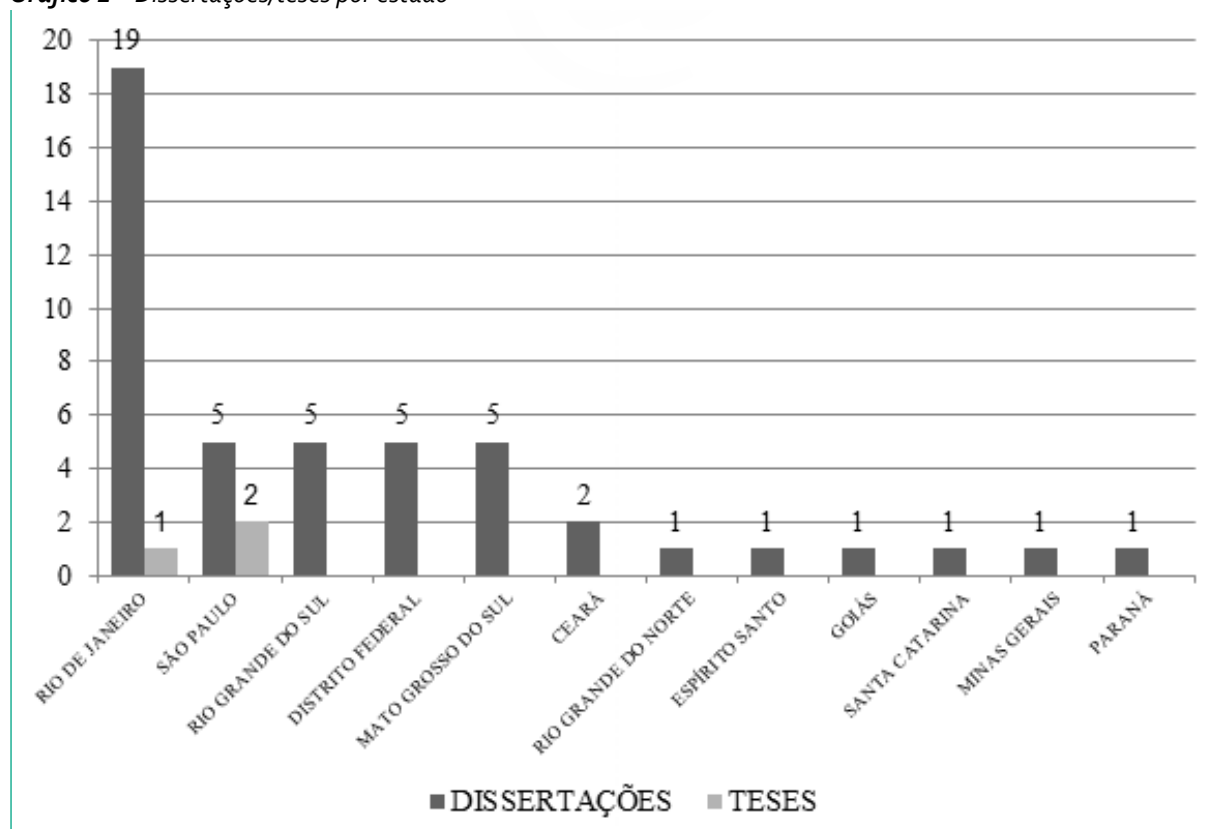
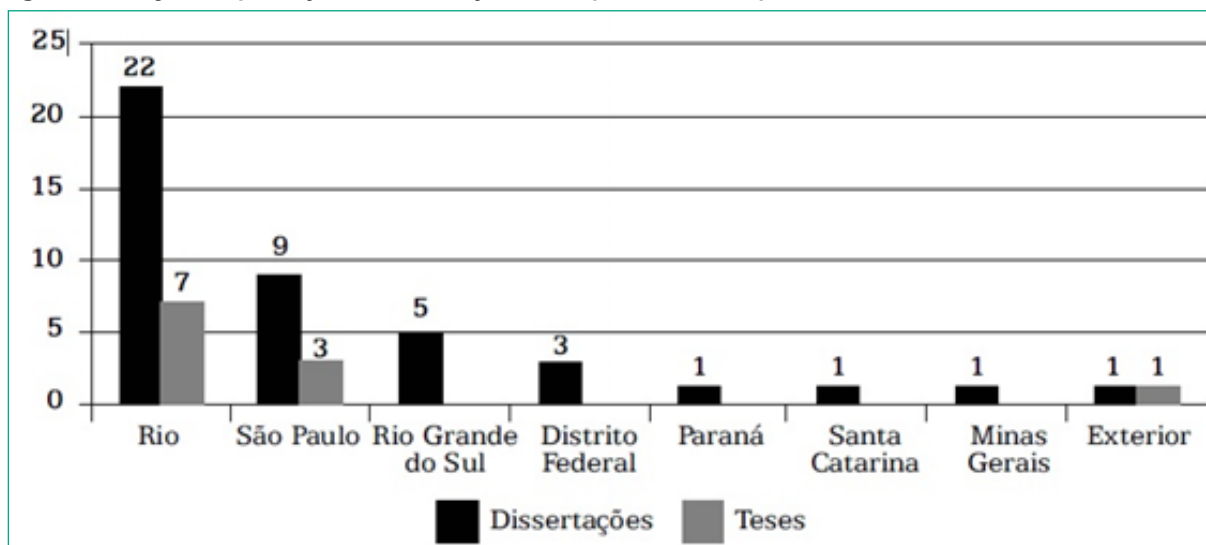


Figura 1 – Gráfico da produção de dissertações/teses por estado, no período de 1988 a 2008.



Banco de Teses da Capes, ou seja, 2009, 2010 e 2011.

Das três teses encontradas, duas foram defendidas no estado de São Paulo e uma no Rio de Janeiro. Já as dissertações estão divididas em 12 estados, exibidas no Gráfico 2.

A fim de que se possam comparar as produções mapeadas por Ribetto e Maurício (2009), apresenta-se, na Figura 1, a imagem do gráfico elaborado por essas autoras.

Nota-se que o índice mais expressivo de produção continua sendo no Rio de Janeiro, seguido pelo estado de São Paulo, que

Tabela 2 – Produção anual de teses e dissertações por estado – 2009-2011

Estado	2009	2010	2011	Total	Observações
CE	1	-	1	2	2 CAIC
DF	3	1	1	5	1 CIEP; 3 CAIC; 1 ETI
ES	-	1	-	1	1 CEI
GO	-	-	1	1	1 CAIC
MS	-	4	1	5	2 ETI; 3 CAIC;
MG	-	-	1	1	1 ETI
PR	-	-	1	1	1 ETI
RJ	7	8	5	20	15 CIEP; 3 PEE; 1 CAIC; 1 CIEP/PEE
RN	-	1	-	1	1 CAIC
RS	1	2	2	5	1 CIEP; 1 ETI; 3 CAIC
SC	1	-	-	1	1 ETI
SP	3	-	4	7	5 ETI; 1 CIEP; 1 CAIC
TOTAL	16	17	17	50	

Legenda: CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança; CEI – Centro de Educação Integrada; CIEP – Centro Integrado de Educação Pública; ETI – Escola de Tempo Integral; PEE – Programa Especial de Educação

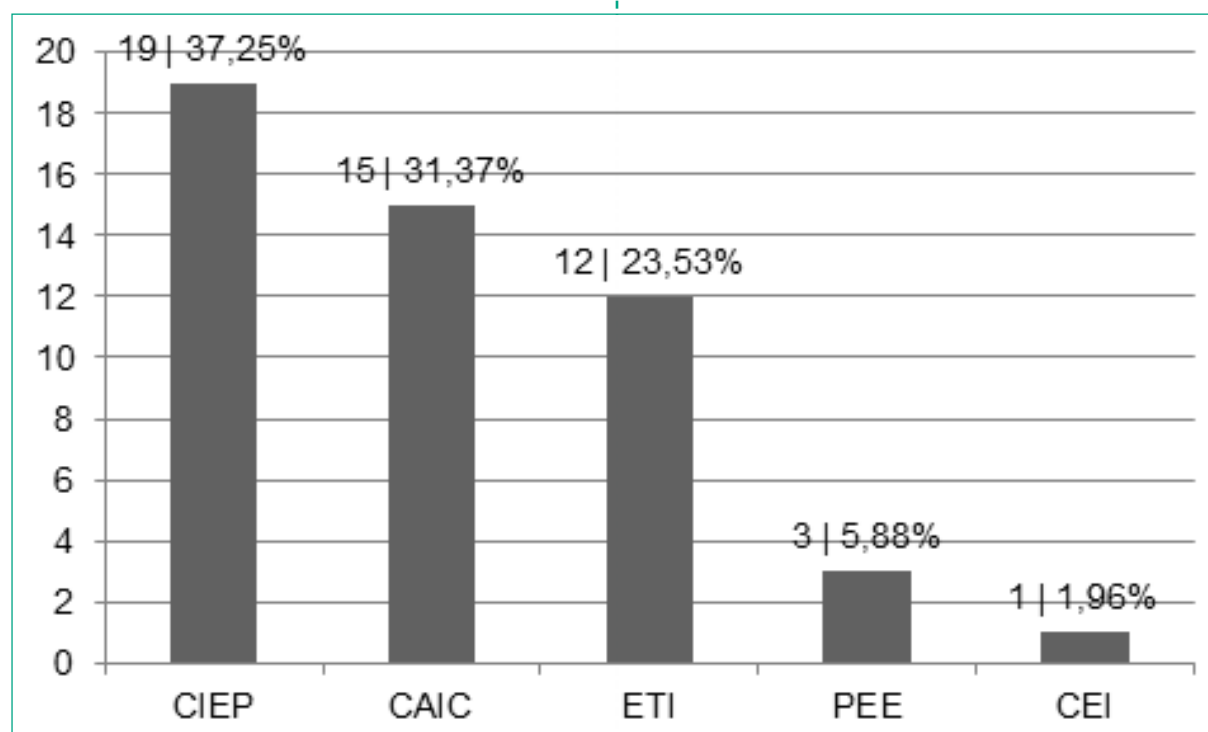
Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.



possui um maior número de trabalhos, se considerarmos as teses e dissertações. Na sequência, encontram-se o Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul, todos com cinco dissertações cada um, ao passo que, nos estudos de Ribetto e Maurício (2009), o estado com a terceira maior produção científica acerca da temática é o Rio Grande do Sul, seguido pelo Distrito Federal.

Observa-se que a maior parte da produção encontra-se nos estudos voltados para os CIEPs, com 19 trabalhos sobre a temática, 37,25% em relação ao total, fato que evidencia a expressividade das experiências do projeto no estado do Rio de Janeiro, considerando que a segunda maior produção científica se aglutina em estudos sobre os CAICs, com uma parcela de 16 trabalhos, equivalente a 31,37%, ressaltando-se que o programa possuía uma abrangência nacional. A obtenção de tais dados reforça os resultados apontados nas

Gráfico 3 – Tipos de escolas abordadas nas dissertações/teses

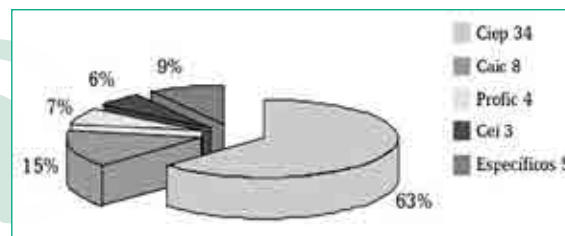


pesquisas de Ribetto e Maurício (2009): na produção científica de 1988 a 2008, os CIEPs detinham 63% das produções científicas, ou seja, 34 trabalhos, seguidos pelos CAICs, com um percentual de 15%, oito trabalhos.

A Figura 2 apresenta o gráfico utilizado por Ribetto e Maurício (2009), para que se possa comparar a produção a partir do tipo de escola.

Outro fato que confirma a importância atribuída à escola de tempo integral no Rio de Janeiro caracteriza-se pela quantidade de teses e dissertações defendidas no próprio estado, pois suas universidades detêm

Figura 2 – Dissertações/teses por tipo de escola



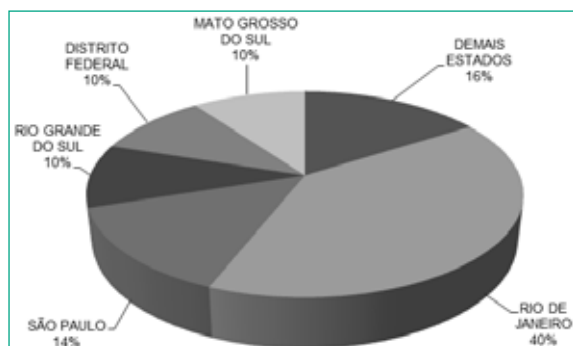


Gráfico 4 – Comparativo entre a produção científica no Rio de Janeiro e nos demais estados

o maior índice de produção científica, em comparação com os demais.

Tendo em vista a maior quantidade de produções encontrada no estado do Rio de Janeiro, por consequência, a região Sudeste lidera a segmentação por regiões, com aproximadamente 58% das teses e dissertações, destacando-se, na sequência, as regiões Sul e Centro-Oeste, com 14% e 12%, respectivamente. Como região com menor quantidade de produções em geral, encontra-se o Norte, região que não apresentou produções acerca da temática. Ao se compararem as produções científicas expostas na pesquisa de Ribetto e Maurício (2009), observa-se que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste não apresentavam teses ou dissertações no período.

Tabela 3 – Quantidade de produções por regiões do Brasil (2009-2011)

Região	Total	% (N=50)
Norte	0	0
Nordeste	3	6
Centro-oeste	6	12
Sudeste	29	58
Sul	7	14
Distrito Federal	5	10
Total	50	100

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.

Hoje, a produção do Centro-Oeste encontra-se com uma quantidade expressiva.

Ainda no que se refere à quantidade de produções, demonstra-se a seguir o percentual da distribuição por instituições de ensino, apontando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com índice mais expressivo, com seis trabalhos referentes à temática, englobando um percentual de 12%.

A Tabela 5 nos permite realizar uma análise minuciosa e aprofundada, pois apresenta: a) a separação da produção científica por estados; b) as instituições em que foram produzidas; c) a quantidade de produções por universidade; d) o total de produções por estado; e) o percentual de produções; e f) os autores dos trabalhos encontrados em cada instituição.

Em complementaridade à Tabela 5, a Tabela 6 apresenta os respectivos orientadores das teses e dissertações. Convém registrar que foram localizados cinco orientadores responsáveis pela orientação em mais de um trabalho, cada um desses tendo orientado dois trabalhos: a Prof.^a Dr.^a Lia Ciomar Macedo de Faria e a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Villela Cavaliere, ambas da

Tabela 4 – Quantidade de produções por regiões do Brasil (1988-2008)

Região	Total	% (N=54)
Norte	0	0
Nordeste	0	0
Centro-oeste	0	0
Sudeste	42	77,78
Sul	7	12,96
Distrito Federal	3	5,56
Exterior	2	3,70
Total	54	100

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados apresentados por Maurício e Ribetto (2009).


Tabela 5 – Estados, instituições, quantidade de produções e autores

Estado	Instituição	Produções por Universidade	Total de Produções	% (N=50)	Autores
ES	Universidade Federal do Espírito Santo UFES	1	1	2	Pinto (2011)
GO	Universidade Federal de Goiás UFG	1	1	2	Melo Neto (2011)
MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC-Minas	1	1	2	Figueredo (2011)
PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC-PR	1	1	2	Whiters (2011)
RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN	1	1	2	Medeiros (2010), Ança (2010)
SC	Universidade do Oeste de Santa Catarina UNOESC	1	1	2	Kirchner (2009)
CE	Universidade Estadual do Ceará UECE	1	2	4	Albuquerque (2011)
	Universidade Federal do Ceará UFC	1			Soares (2009)
DF	Universidade Católica de Brasília UCB	1	5	10	Silva Oliveira (2011)
	Universidade de Brasília UNB	4			Castro (2009), Bento (2009), Martinelli (2009), Almeida (2010)
MS	Universidade Católica Dom Bosco UCDB	2	5	10	Moraes (2010), Bertolim (2011)
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS	3			Jaime (2010), Morais (2010), Benevides (2010)
RS	Universidade de Passo Fundo UPF	1	5	10	Cella (2010)
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS	1			Salcedo de Medeiros (2010)
	Universidade Vale do Rio dos Sinos UNISINOS	1			Brandão (2009)



Estado	Instituição	Produções por Universidade	Total de Produções	% (N=50)	Autores
RS	Fundação Universidade Federal do Rio Grande FURG	2	5	10	Beherend (2011), Clarindo (2011)
	Universidade da Cidade de São Paulo UNICID	1			Vetorazzi (2011)
	Universidade de São Paulo - Luiz de Queiroz USP - Luiz de Queiroz	1			Aquino (2011)
	Universidade Estadual de Campinas UNICAMP	1			Da Silva (2009)
SP	Universidade Estadual Paulista - Pr Prudente UNESP - Pr. Prudente	1	7	14	Fiorelli (2011)
	Universidade Federal de São Carlos UFSCAR	1			Oliveira (2011)
	Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUC-Campinas	2			Gomes (2009), Triñanes (2009)
	Fundação Cesgranrio	1			Leite (2009)
	Universidade Estácio de Sá UNESA	1			Reis Moraes (2010)
	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro UENF	1			Silva Jr. (2009)
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ	1			Fonseca (2010)
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO	2			De Moraes (2009), De Souza (2010)
RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ	3	20	40	Souza (2009), Rocha (2010), Franklin (2011)
	Universidade Federal Fluminense UFF	5			Ferreira (2009), Rolim Silva (2009), Diniz (2010), Silva Pereira (2010), Oliveira Fernandes (2011)
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ	6			Desiderio da Silva (2009), Fernandes (2010), San'Tanna (2010), Mourão (2011), Vieira da Silva (2011), Santos (2011)
	Total		50	100	

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.



Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Prof. Dr. Joanir Gomes de Azevedo, da Universidade Federal Fluminense, a Prof.^a Dr.^a Elizabeth Adorno de Araújo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

e a Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Galiuzzi, que orientou um trabalho pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande e um pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tabela 6 – Orientadores das dissertações/teses

Instituição	Orientador	Nº de Orientações
UFES	Ivone Martins de Oliveira	1
UFG	José Henrique Rodrigues Stacciarini	1
PUC-Minas	Maria Inez Salgado de Souza	1
PUC-PR	Romilda Teodora Ens	1
UFRN	Susana Inês Molon	1
UNOESC	Roque Strieder	1
UECE	Francisco Josênio Camelo Parente	1
UFC	Ângela Terezinha de Souza Therrien	1
UCB	Tânia Mara Vieira Sampaio	1
UNB	Antonio Carlos Cabral Carpintero	1
	Lívia Freitas Fonseca Borges	1
	Cristiano Alberto Muniz	1
	Antônio Villar Marques de Sá	1
UCDB	Maria Cristina Lima Paniago Lopes	1
	José Carlos Rosa Pires de Souza	1
UFMS	Rosângela Villa da Silva	1
	Marco Aurélio Machado de Oliveira	1
UPF	Tito Carlos Machado Oliveira	1
	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	1
UFRGS	Maria do Carmo Galiuzzi	1
UNISINOS	Maura Corcini Lopes	1
FURG	Maria do Carmo Galiuzzi	1
	Vanise dos Santos Gomes	1
UNICID	João Gualberto de Carvalho Meneses	1
USP - Luiz de Queiroz	Ana Lucia Kassouf	1
UNICAMP	Maria Cristina Menêzes	1
UNESP - Pr. Prudente	Ana Maria Martins da Costa Santos	1
UFSCAR	Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula	1
PUC-Campinas	Elizabeth Adorno de Araujo	2
Fundação Cesgranrio	Lígia Gomes Elliot	1



Instituição	Orientador	Nº de Orientações
UERJ	Edil Vasconcellos de Paiva	1
	Helena Maria Bousquet Bomeny	1
	Lia Ciomar Macedo de Faria	2
	Carmen Lúcia Guimarães de Mattos	1
	Mailsa Carla Pinto Passos	1
UNESA	Helenice Maia Gonçalves	1
UENF	Adélia Maria Miglevich Ribeiro	1
UFRRJ	Suemy Yukizaki	1
UNIRIO	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	1
	Sul Brasil Pinto Rodrigues	1
UFRJ	Claudia Jurberg	1
	Ana Maria Villela Cavaliere	2
UFF	Joanir Gomes de Azevedo	2
	Osmar Fávero	1
	Arlette Medeiros Gasparello	1
	Valdelúcia Alves da Costa	1
Total		50

Fonte: *Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.*

A partir da consulta do Currículo Lattes dos orientadores supracitados, constatou-se que somente dois deles se dedicam a pesquisas que envolvem especificamente a temática de Educação em Tempo Integral: a Prof.^a Dr.^a Lia Ciomar Macedo de Faria possui publicações acerca dos CIEPs, bem como a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Villela Cavaliere, citada inclusive no presente artigo como pesquisadora que se dedica a estudos referentes a escolas de tempo integral, ambas do Rio de Janeiro.

A tabela 7 a seguir aponta a produção a partir das áreas do conhecimento, demonstrando a expressividade daquelas atreladas à educação.

A respeito da distribuição das instituições de acordo com o formato administrativo, observa-se que o maior número de produções concentra-se em instituições públicas federais e estaduais, que juntas somam, aproximadamente, 76% das pro-

Tabela 7 – Áreas do conhecimento e de concentração das teses e dissertações

Área de Concentração	Nº de Produções	% (N=50)
Ciências Humanas	49	98%
Educação	32	64%
Política Educacional	5	10%
Antropologia Educacional	1	2%
Currículo	2	4%
Educação Física	1	2%
Linguística	1	2%
Psicologia	2	4%
Sociologia	2	4%
Economia Agrária	1	2%
Arquitetura e Urbanismo	1	2%
Multidisciplinar	1	2%
Ciências Exatas	1	2%
Bioquímica	1	2%
Total	50	100%

Fonte: *Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.*


Tabela 8 – Distribuição das instituições a partir do formato administrativo

Tipo Institucional Quanto ao Formato de Administração	Instituições	Nº de Produções	% (N=50)
Públicas (federais)	UFC, UFRN, UFG, UFMS, UFES, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFSCAR, UFRGS, UNB, Fundação Cesgranrio e FURG	27	54%
Públicas (estaduais)	UECE, UERJ, UENF, USP - Luiz de Queiroz, UNICAMP, UNESP - Pr. Prudente	11	22%
Privadas sem fins lucrativos (confessionais)	UCDB, PUC-Minas, PUC-Campinas, PUC-PR, UCB, UNISINOS	8	16%
Privadas sem fins lucrativos (comunitárias)	UPF	1	2%
Privadas com fins lucrativos	UNICID, UNOESC, UNESA	3	6%
Total		50	100%

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.

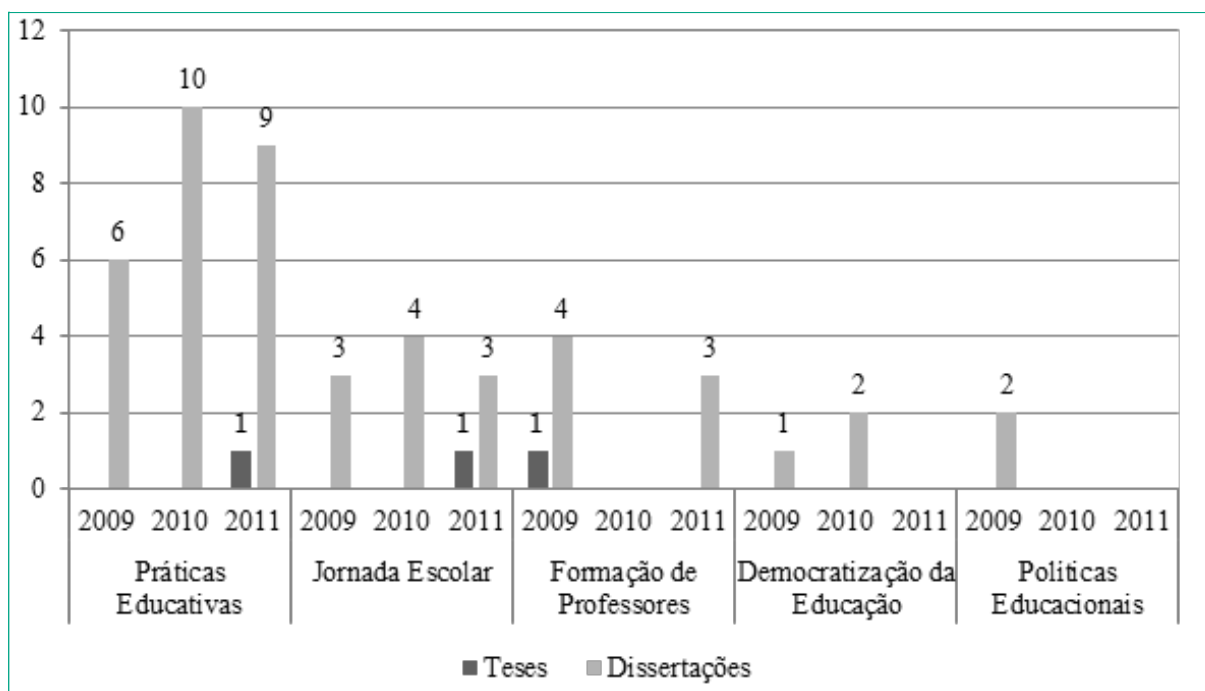
duções científicas mapeadas.

PRINCIPAIS EIXOS TEMÁTICOS

Conforme citado anteriormente, o agrupamento dos 50 estudos mapeados

foi realizado a partir de cinco eixos temáticos. O Gráfico 5 apresenta tais eixos com seus respectivos resultados, possibilitando uma melhor comparação entre eles:

A fim de que se possa estabelecer uma

Gráfico 5 – Eixos Temáticos




comparação entre os dados apresentados na pesquisa de Ribetto e Maurício (2009), a Tabela 9 representa o percentual em relação aos eixos temáticos expostos pelas autoras e o percentual obtido pela presente pesquisa.

Na comparação dos resultados, ressalta-se a mudança no foco das pesquisas: o índice mais expressivo apontado na pesquisa de Ribetto e Maurício (2009) atribuiu-se à Jornada Escolar que, com 38,4%, compreendeu o índice de 21 trabalhos, seguido pelas pesquisas referentes às Políticas Educacionais, 24% – correspondentes a 13 trabalhos. A presente pesquisa apresenta as Práticas Educativas como a tendência temática mais abordada nos estudos produzidos entre 2009 e 2011, com 26 trabalhos, correspondendo a 52% do total de produções, ao passo que o eixo Jornada Escolar se configura como segunda maior tendência, abrangendo 11 trabalhos, equivalentes a 22%.

Ressalta-se, ainda, a diferença percentual em relação às Políticas Educacionais, abordadas amplamente no período de 1988 a 2008, porém, focadas em apenas duas dissertações no período de 2009 a 2011, o equivalente a 4% do total das produções, revelando uma mudança de foco

significativa.

No que tange às tendências temáticas abordadas, ressalta-se que, no total, foram identificadas 23 categorias de análise, distribuídas entre os cinco eixos temáticos, conforme apresentadas a seguir.

a) Práticas Educativas

Este eixo temático possui a quantidade mais expressiva de trabalhos e agrupa as produções científicas que discutem questões que, embora não sejam de exclusividade da Educação em Tempo Integral, foram vivenciadas em tais instituições, discutem-se questões de currículo, avaliação, experiências de projetos, alfabetização, educação de jovens e adultos, dentre outros enfoques. Destaca-se, ainda, a abordagem de experiências e adaptações escolares em instituições de Tempo Integral localizadas em regiões de fronteiras do Brasil, que recebem alunos estrangeiros. Esse eixo contou com 26 trabalhos no total, dentre eles, apenas uma tese em nível de doutorado.

O eixo denominado Práticas Educativas englobou 12 categorias de análise, apresentadas na Tabela 10.

Na categoria “Ciências”, encontram-se três dissertações que abordam questões

Tabela 9 – Comparação percentual do agrupamento temático entre os períodos de 1988-2008 e de 2009-2011

Tipo de Publicação	Jornada Escolar		Políticas Educacionais		Práticas Educativas		Democratização da Educação		Formação de Professores	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
1988 a 2008	21	38,4%	13	24,0%	11	21,4%	9	16%	-	-
2009 a 2011	11	22,0%	2	4,0%	26	52,0%	3	6,0%	8	16,0%

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados desta pesquisa e de Ribetto e Maurício (2009).


Tabela 10 – Eixo temático: Práticas Educativas

Categoria	Práticas Educativas		Autores
	Quantidade de Trabalhos		
	nº	%	
<i>Ciências</i>	4	15,4%	<i>Souza (2009), Ança (2010), Beherend (2011) e Melo Neto (2011)</i>
<i>Estudos Relacionados à Linguagem em Regiões de Fronteira do Brasil</i>	4	15,4%	<i>Jaime (2010), Moraes (2010), Benevides (2010) e Oliveira (2011)</i>
<i>Questões do Cotidiano Escolar</i>	3	11,5%	<i>Ferreira (2009), Rolim Silva (2009) e Fernandes (2010)</i>
<i>Utilização de Recursos Tecnológicos</i>	3	11,5%	<i>Moraes (2010), Medeiros (2010) e Mourão (2011)</i>
<i>Educação de Jovens e Adultos</i>	2	7,7%	<i>Diniz (2010) e Leite (2009)</i>
<i>Práticas de Leitura</i>	2	7,7%	<i>Reis Moraes (2010) e Fiorelli (2011)</i>
<i>Práticas Esportivas</i>	2	7,7%	<i>Almeida (2010) e Oliveira (2011)</i>
<i>Qualidade de Ensino</i>	2	7,7%	<i>Soares (2009) e Franklin (2011)</i>
<i>Currículo Escolar</i>	1	3,8%	<i>Brandão (2009)</i>
<i>Participação Política</i>	1	3,8%	<i>Albuquerque (2011)</i>
<i>Relações Raciais</i>	1	3,8%	<i>Santos (2011)</i>
<i>Saúde</i>	1	3,8%	<i>Bertolim (2011)</i>
Total	26	100%	

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.

voltadas para a Educação Ambiental e uma que aponta os conhecimentos biológicos referentes aos microrganismos.

Souza (2009) realiza sua pesquisa com base na comparação de conhecimentos acerca dos microrganismos por alunos da sétima série, por meio de um questionário aplicado a 107 estudantes de duas escolas da rede particular e de um CIEP do Rio de Janeiro. De acordo com os resultados, o autor destaca a escassez do conhecimento de tais jovens quanto à temática, os quais associam os microrganismos a doenças e desconhecem os efeitos benéficos de alguns casos específicos. SOUZA (2009) retrata, ainda, a divergência de pensamento de pesquisadores da área que, ao serem questionados no decorrer de sua pesqui-

sa, ainda apontavam apenas os malefícios causados por microrganismos como fator importante a ser ensinado à sociedade.

Em sua dissertação, Ança (2010) busca analisar a forma pela qual as crianças pré-escolares compreendem as questões socioambientais no contexto em que se inserem. Pautada nas impressões das crianças, falas e olhares, a pesquisa foi realizada em um CAIC e contou com a observação e investigação de 11 crianças em idade pré-escolar.

Behrend (2011) também direcionou seus estudos para o campo da educação ambiental, entretanto, buscou compreender o entendimento que possuem as famílias de crianças com histórico de reprovação



em classes de alfabetização de um CAIC. Alicerçada na narrativa desses familiares, a autora busca inserir estudos voltados para a educação ambiental como contribuição para uma transformação social, que valorize as diferenças e construa uma escola “com” a comunidade e não “para” a comunidade.

Melo Neto (2011) discute as práticas pedagógicas atreladas ao ensino da educação ambiental na rede pública municipal de Catalão-GO. Tomando por referência as séries finais do Ensino Fundamental de um CAIC, questiona a eficácia de tal processo educativo e faz o esforço de traçar possíveis alternativas para a educação ambiental, capazes de gerar transformações positivas para toda a sociedade.

Ressalta-se que, da categoria “Estudos Relacionados à Linguagem em Regiões de Fronteira do Brasil”, das quatro dissertações, três se referem a estudos realizados nas fronteiras territoriais entre Brasil e Bolívia, ao passo que uma dedica-se à região fronteira entre o Brasil e a Argentina. Os quatro estudos se direcionam para aspectos referentes ao bilinguismo em instituições de Educação em Tempo Integral, bem como os processos que envolvem a permanência de alunos estrangeiros nessas unidades escolares.

Jaime (2010) aborda a construção de uma escola CAIC na fronteira entre Brasil e Bolívia e as adaptações necessárias no Projeto Político Pedagógico para atender à demanda de alunos advindos do país vizinho. Foca a necessidade de um trabalho intercultural e a função social da língua espanhola.

Moraes (2010) disserta sobre a interação e comunicação de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, advindos dos

territórios brasileiro e boliviano. O autor ressalta que, nessa unidade específica de um CAIC, os alunos já possuíam um repertório linguístico de fala bastante característico.

Em sua dissertação, Benevides (2010) retrata a quantidade de alunos que saem diariamente de seu país – Bolívia – por motivos tanto geográficos quanto econômicos, para estudar em instituições brasileiras, sejam elas municipais, estaduais ou particulares. Enfatiza os processos de inclusão desses alunos, especificamente, em um CAIC.

Retratando estudos em um CAIC na região de fronteira entre Brasil e Argentina, Oliveira (2011) investiga o Programa Escolas Bilingües de Fronteira (PEBF), que realiza o intercâmbio de professores entre esses países, com a finalidade de ensinar português a crianças argentinas e espanhol para crianças brasileiras.

A categoria “Questões do Cotidiano Escolar” possui dissertações que abordam aspectos pontuais de unidades de CIEPs pesquisadas, relatando e analisando as relações entre professores e comunidade no dia a dia, relações de poder, além de questões de violência na instituição.

FERREIRA (2009) disserta sobre conceitos de tradição e relações de poder, relacionando teoria com a prática de um CIEP localizado na Baixada Fluminense.

Silva (2009) estuda a temática a partir de uma experiência narrada em uma unidade do CIEP, em que se percebeu uma relação de incômodo entre os professores da instituição e um grupo de adolescentes não alunos que constantemente ocupava o espaço de entorno, especificamente o portão da instituição. O trabalho proporciona



uma reflexão sobre as relações entre professores de escolas públicas e adolescentes de classes populares.

Fernandes (2010) abrange a temática da violência nas escolas a partir de uma perspectiva diferenciada, de uma percepção dos próprios atores sociais inseridos nesse contexto, apontando as influências e relações das estruturas escolares com as experiências dos alunos em relação à violência.

São três estudos que compõem a categoria "Utilização de Recursos Tecnológicos", sendo duas dissertações e uma tese. Nas dissertações, analisam-se as implicações do uso do *laptop* individual em atividades educacionais e um projeto educativo que trabalha com o tema gerador "Telefone Celular", ao passo que a tese de doutorado aborda as percepções de alunos da educação básica sobre a TV.

Investigando o uso do computador individual por alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, MORAES (2010) analisa de que maneira o Projeto Político Pedagógico contempla esse uso e como alunos e professores lidam com essa mediação de tecnologia, bem como o desenvolvimento da autonomia do aluno atrelado ao uso dos *laptops*.

Medeiros (2010) apresenta em sua dissertação um projeto intitulado "Do que tudo é feito?", que foi aplicado em uma classe de 8ª série em um CAIC no Rio Grande do Sul, uma iniciativa com foco em questões históricas, científicas e de consumo. O autor ressalta a importância dos processos de formação permanentes e da necessidade de transformação na educação popular.

Mourão (2011) aborda o potencial da TV para inclusão ou exclusão sociocultural e educacional de alunos em situação de vul-

nerabilidade, a partir da maneira pela qual essa tecnologia é utilizada, enfatizando o conteúdo a que os alunos são expostos. O estudo ressalta a necessidade de um trabalho realizado pela escola a fim de proporcionar diferentes visões acerca do que é exibido diariamente aos alunos, priorizando percepções críticas e reflexivas.

Nas dissertações que compõem a categoria "Educação de Jovens e Adultos", discute-se a evasão de alunos entre 14 e 17 anos de um CIEP, bem como se apresenta o resultado de uma avaliação de um programa de História, implantado em um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao avaliar um programa disciplinar de História, Leite (2009) destaca que os alunos matriculados no EJA para o Ensino Médio obtiveram um bom desempenho e conclui que o referido programa se configura como eficiente para que os alunos adquiram os conhecimentos necessários e exigidos pela disciplina

Diniz (2010) faz uma análise sobre a influência que a localização de moradia dos alunos exerce sobre a evasão escolar no programa de Educação de Jovens e Adultos.

As dissertações na categoria "Práticas de Leitura" abordam a importância de projetos voltados para a leitura e a formação de leitores em instituições de Educação em Tempo Integral, abordando, inclusive, o papel de professoras designadas como titulares da sala e de professoras da sala de leitura de uma unidade do CIEP.

Moraes (2010) investiga as representações sociais atreladas às chamadas "professoras da sala de leitura" e "professoras regentes de turma", enfatizando o caráter substitutivo atribuído às professoras da sala de leitura, bem como a descaracteri-



zação do espaço que deveria ser destinado à formação de leitores.

Fiorelli (2011) busca diagnosticar as contribuições associadas à proposta de uma oficina de leitura para a formação de leitores. Aponta a necessidade de uma reestruturação nos cursos universitários de formação docente e o oferecimento de cursos de formação continuada, que ofereçam subsídios à efetivação de tais oficinas.

A categoria "Práticas Esportivas" é composta por duas dissertações. Na primeira, Almeida (2010) discute a experiência da utilização do xadrez e suas contribuições para o ensino-aprendizagem em uma Escola de Tempo Integral, enfatizando que a prática pode trazer benefícios para as disciplinas de matemática e alfabetização, bem como auxiliar em questões relacionadas à formação de caráter, como autocontrole, disciplina, confiança, dentre outros. Já Oliveira (2011) apresenta a implantação de um projeto de futebol que envolve a formação de cidadãos e a participação da comunidade de entorno no espaço escolar, contribuindo para a melhoria no comportamento dos alunos e desencadeando uma consciência de respeito e conservação dos espaços escolares e públicos.

A categoria "Qualidade de Ensino" é composta por dissertações que discutem questões que influenciam na melhoria da qualidade do ensino oferecido, tal como a prática docente e a instituição de avaliações externas em larga escala, como a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Dentro do contexto da influência da prática docente na qualidade de ensino, Soares (2009) observa a recorrência do discurso da qualidade, as formas de organização e execução das práticas docentes

e a influência hierárquica na redefinição de critérios qualitativos adotados dentro das instituições de Educação em Tempo Integral.

Franklin (2011) realiza um levantamento das condições educacionais do município de Trajano de Moraes-RJ, em que, dentre o bom desempenho das escolas, destaca-se uma instituição de Educação em Tempo Integral, especificamente um CIEP, que obteve um bom desempenho no IDEB; embora a situação socioeconômica do município não se apresentasse como favorável para uma educação de qualidade investiga-se a influência da atuação de tal CIEP, bem como sua articulação com outras instituições do município, para os resultados apresentados pelo IDEB.

Em "Currículo Escolar", Brandão (2009) discute a utilização do tempo-espaço no currículo escolar das instituições de Tempo Integral, bem como o propósito de formação de ordem e disciplina embutido em seus currículos.

A categoria "Participação Política" é composta pela dissertação de Albuquerque (2011), que retrata a atuação de jovens estudantes de um CAIC em um projeto de Fortaleza, que prevê um orçamento participativo na gestão municipal, saindo da condição de espectadores para a condição de sujeitos ativos e produtores da ação política.

Inserida na categoria "Relações Raciais", a dissertação de Santos (2011) gira em torno da ampliação dos conhecimentos relacionados à afrobrasilidade, bem como da compreensão do estabelecimento das relações raciais dentro de um determinado grupo de estudantes, com a finalidade de contribuir para a desconstrução do racismo, do preconceito e das desigualdades



raciais.

A última categoria atribuída ao eixo de Práticas Educativas denomina-se “Saúde” e é composta pela dissertação de Bertoli (2011), que investiga as percepções de imagem corporal dos educadores de uma Escola de Tempo Integral, enfatizando a busca constante do ser humano por sucesso e perfeição, além da valorização de padrões impostos pela sociedade que podem se tornar prejudiciais à saúde do indivíduo.

b) Jornada Escolar

Esse eixo englobou os estudos que tratavam de experiências relativas à ampliação do tempo escolar e às iniciativas de Tempo Integral vivenciadas por instituições escolares, bem como da história da Educação em Tempo Integral, questões voltadas para a organização de tais instituições e seus processos de implementação. Dentro desse eixo, foram relacionados 11 trabalhos, sendo 10 dissertações e apenas uma tese.

A Tabela 11 traz as categorias que compõem o eixo Jornada Escolar, apontando seus autores, quantidade de trabalhos e

percentual atribuído. Foram incluídas, nesse eixo, quatro categorias de análise.

A categoria “Organização e Concepção da Escola de Tempo Integral” discute as maneiras segundo as quais estão organizadas tais instituições e suas respectivas propostas, assim como as concepções dos professores acerca da Educação Integral em Tempo Integral.

Gomes (2009) realiza o esforço de compreender a concepção de educação integral demonstrada pelos professores da rede pública estadual, relatando que a visão mais marcante está atrelada a uma educação compensatória às camadas mais pobres da população. O autor destaca a necessidade de discussões acerca da temática, formação profissional adequada e reflexões que ultrapassem o dia a dia da escola e que possibilitem experiências significativas aos educandos.

Kirchner (2009) busca conhecer e entender a proposta educacional existente em uma escola de Tempo Integral, pesquisa as formas de organização específicas dessa instituição, classificando a integração entre escola e comunidade como um

Tabela 11 – Eixo Temático: Jornada Escolar

Categoria	Jornada Escolar		Autores
	Quantidade de Trabalhos		
	nº	%	
Organização e Concepção da Escola de Tempo Integral	5	45,5%	Gomes (2009), Kirchner (2009), de Moraes (2009), de Souza (2010) e Figueiredo (2011)
História da Educação de Tempo Integral	3	27,3%	Cella (2010), Fonseca (2010) e Vieira da Silva (2011)
Processos de Implementação das Escolas de Tempo Integral	2	18,2%	Rocha (2010) e Vetorazzi (2011)
Desempenho Escolar	1	9,1%	Aquino (2011)
Total	11	100%	

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.



importante fator para a consolidação da Escola de Tempo Integral.

Moraes (2009) estudou a organização do tempo em Escolas de Tempo Integral, observando que cada estabelecimento determina suas práticas a seu modo e dentro de seu ritmo, inferindo, ainda, que são diversos os fatores que interferem no desempenho dos alunos em cada instituição, como a quantidade de turmas atendidas, a localização da escola, a violência local, dentre outros.

Souza (2010) investiga as concepções e transformações da educação escolar na cidade do Rio de Janeiro, a partir de uma perspectiva de Educação Integral, abordando as práticas escolares que envolvem experiências culturais presentes no ambiente social em que a criança se insere.

A pesquisa de Figueiredo (2011) analisa a proposta de uma Escola de Tempo Integral com jornada diária de nove horas no estado de Minas Gerais e discute, também, o currículo e as práticas da instituição, assim como as concepções expressas por professores e alunos inseridos nesse contexto.

No que tange à categoria "História da Educação de Tempo Integral", resgata-se a educação de tempo integral no Brasil, pontuando as principais experiências realizadas e retratando a história de implantação de uma unidade específica de um CAIC, bem como a história acerca dos CIEPs, a partir de narrativas e testemunhos referentes à temática.

Cella (2010) destaca a consistência de experiências como as Escolas-Parque da Bahia e os CIEPs do Rio de Janeiro. O estudo aborda as políticas públicas atuais que têm fomentado a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas do país, como o

Programa Mais Educação, concluindo que, embora a proposta seja pedagogicamente valorizada, existem muitos obstáculos para que haja eficiência na implantação plena do horário integral.

Fonseca (2010) estuda a implantação de um CAIC na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – iniciativa com a intenção de atender às demandas da universidade, dos alunos dos cursos de licenciatura e crianças do município em que se insere –, apontando as dificuldades de uma gestão compartilhada entre os governos estadual e municipal e a própria universidade. O trabalho sugere a transformação do CAIC em um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação Agroecológica, que seria administrado apenas pela universidade, sanando as divergências encontradas na instituição.

Silva (2011) recupera as narrativas e testemunhos relacionados aos CIEPs no período de implantação do Programa Especial de Educação I (PEE-I), entre 1983 e 1987, aportando-se em produções acadêmicas, matérias de periódicos, falas e relatos de professores que atuaram em instituições à época, dentre outros pontos.

Por "Processos de Implementação das Escolas de Tempo Integral", apresenta-se a luta que possibilitou a construção de um CIEP a partir da reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto (MSTST). A referida pesquisa analisa a proposta da criação de Escolas de Tempo Integral na rede pública de um determinado município do estado de São Paulo.

Ao abordar a reivindicação da construção de um CIEP em uma área de terras ocupadas pelo MSTST e que posteriormente culminou na implementação do horário integral, Rocha (2010) descreve os processos internos de organização da instituição, as



relações entre o movimento social e a luta pela construção da escola, bem como a relação entre professores, pais e comunidade.

Vetorazzi (2011) investiga as formas como a proposta curricular que propõe uma jornada ampliada pode contribuir para a formação do aluno e para a comunidade em que se insere, apontando que a escola pública de tempo integral ainda tem questões a serem resolvidas pelo sistema de ensino, como a melhoria nas condições físicas do espaço e dos materiais disponibilizados pela escola, melhores salários para professores e formação profissional mais efetiva.

Como é possível verificar, a categoria "Desempenho Escolar" é composta por apenas um trabalho. Em sua tese de doutorado, Aquino (2011) questiona a relação entre a ampliação da jornada escolar e o desempenho dos estudantes, destacando que não são expressivos os ganhos observados em tal relação, apontando, entretanto, que a implementação de Escolas de Tempo Integral possa contribuir para fatores como a redução do trabalho infantil.

c) Formação de Professores

Este eixo é constituído pelas pesquisas

voltadas para a Formação de Professores, bem como a formação continuada. É composto por oito trabalhos, sendo uma tese e sete dissertações, que abordam, principalmente, os processos de formação contínua dos professores que atuam em jornadas ampliadas nas instituições de Tempo Integral.

Assim como para o eixo Jornada Escolar, foram atribuídas quatro categorias para o eixo de Formação de Professores, expressos na Tabela 12.

As quatro dissertações atribuídas à categoria "Programas e Projetos de Formação Continuada" relatam experiências realizadas em determinadas unidades escolares de Tempo Integral, abordando projetos de diversos temas que envolvem questões como educação ambiental, matemática e história, bem como a criação de um projeto no estado de Minas Gerais que visa ao oferecimento de formação para professores já atuantes no Ensino Fundamental.

Bento (2009) busca compreender de que maneira os conhecimentos adquiridos por profissionais inseridos no Projeto Veredas contribuíram para sua prática em

Tabela 12 – Eixo Temático: Formação de Professores

Categoria	Formação de Professores		Autores
	Quantidade de Trabalhos		
	nº	%	
Programas e Projetos de Formação Continuada	4	50,0%	Bento (2009), Martinelli (2009), Silva Pereira (2009) e Clarindo (2011)
Formação em Serviço	2	25,0%	Da Silva (2009) e Desidério da Silva (2009)
Formação Inicial	1	12,5%	Withers (2011)
Formação para Inclusão	1	12,5%	Oliveira Fernandes (2011)
Total	8	100%	

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.



sala de aula, enfatizando o caráter de Educação a Distância e os desafios dessa modalidade, enfatizando, ainda, a percepção de melhoria na atuação profissional dos egressos do Projeto.

Martinelli (2009) aborda o Programa Gestar II de Matemática, implantado no estado do Tocantins, analisando suas contribuições para a atuação dos professores e constatando que a proposta de formação continuada contribuiu para apontar novos caminhos para a educação matemática, como por exemplo, a incorporação de tecnologias pedagógicas que contribuem, principalmente, para a aprendizagem dos alunos.

O trabalho de Silva Jr. (2009) aborda o ensino de História na Baixada Fluminense, avaliando a construção de um material didático elaborado em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e utilizado em um CIEP, destinado a oferecer aos alunos de licenciatura do curso de História a construção de uma metodologia participativa. Silva Jr. (2009) ressalta que a construção do material didático pode contribuir para mudanças significativas no ensino de História, possibilitando a ressignificação dos conhecimentos.

Clarindo (2011) estuda um projeto de Educação Ambiental oferecido a professoras alfabetizadoras em formação continuada, abordando a desvalorização profissional discutida pelos participantes, a importância dos registros escritos, dentre outros temas abordados durante o projeto.

A categoria "Formação em Serviço" caracteriza-se por pesquisas que focam os processos de formação continuada que ocorrem com professores que trabalham em Escolas de Tempo Integral, além do Curso de Atualização de Professores de

Escola de Horário Integral, implantado nos CIEPs, no período de 1991 a 1994.

Silva (2009), em sua tese, investiga o processo de formação continuada em serviço, a partir da interferência que esse tipo de capacitação pode provocar na atuação do professor, e qual a percepção que esses profissionais possuem acerca do processo em que se envolvem.

Silva (2009) investiga a proposta de formação de professores em serviço oferecida por iniciativa dos CIEPs, identificando suas contribuições significativas, dentre elas, a concepção da escola como *locus* de formação contínua, que considera o saber do professor como base fundamental.

Para "Formação Inicial", destaca-se apenas uma dissertação, em que Whitters (2011) enfatiza as políticas de formação de professores de Escolas de Tempo Integral e as representações do pedagogo sobre seu próprio trabalho. Whitters (2011) destaca a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, para que a atuação do pedagogo seja melhorada nas escolas municipais de Tempo Integral de Curitiba-PR.

Na categoria "Formação para Inclusão", igualmente, se destaca apenas uma dissertação, de autoria de Oliveira (2011), que utiliza como objeto de estudo uma unidade do CIEP, avaliando o curso de formação de professores oferecido nessa unidade, a partir da perspectiva da inclusão das deficiências em sala de aula, e destacando o oferecimento de recursos que facilitam o acesso à aprendizagem e a reflexão do profissional acerca da sua prática docente.

d) Democratização da Educação

O eixo de Democratização da Educação envolve dissertações que tratam da inclusão de alunos, seja pela deficiência ou pela



diferença. Aborda a diversidade cultural em escolas de Tempo Integral e totaliza apenas três dissertações.

A Tabela 13 aponta as duas categorias que se fizeram necessárias à análise das tendências temáticas do eixo “Democratização da Educação”.

Observa-se que na categoria “Inclusão Social”, foram selecionadas duas dissertações, as quais investigam o Projeto de Alunos Residentes (PAR) no CIEP, apontando o tratamento diferenciado oferecido às crianças em situação de risco participantes, bem como estudam os processos educativos desenvolvidos em uma determinada comunidade cigana.

Sant’Anna (2010) aponta o tratamento diferenciado oferecido aos alunos do CIEP que se enquadravam no Projeto de Alunos Residentes (PAR), relatando a assistência oferecida pelos pais e mães sociais e a permissão para que tais alunos pudessem retornar para suas casas, aos finais de se-

mana.

Pinto (2010) procura conhecer os processos educativos dos alunos ciganos, a cultura desse povo, destacando a importância desse conhecimento para que sejam consideradas suas especificidades escolares. O pesquisador enfatiza que a cultura cigana é deixada de lado dentro das instituições que recebem esses alunos, praticando-se apenas uma educação pautada no modo de vida da maioria não-cigana.

Já à categoria “Inclusão da Deficiência” atribui-se uma dissertação em que se expressa uma experiência de inclusão de alunos com deficiência visual no contexto de uma Escola de Tempo Integral paulista. Triñanes (2009) discute a necessidade do desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência visual, bem como a necessidade da integração entre educação especial e educação básica, para que se possa oferecer e concretizar o ensino de qualidade para todos.

Tabela 13 – Eixo Temático: Democratização da Educação

Categoria	Democratização da Educação		Autores
	Quantidade de Trabalhos		
	nº	%	
Inclusão Social	2	66,7%	Sant’anna (2010) e Pinto (2010)
Inclusão da Deficiência	1	33,3%	Triñanes (2009)
Total	3	100%	

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.

Tabela 14 – Eixo Temático: Políticas Educacionais

Categoria	Políticas Educacionais		Autores
	Quantidade de Trabalhos		
	nº	%	
Políticas Públicas	2	100,0%	Castro (2009) e Silva Jr. (2009)
Total	2	100%	

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos resultados da pesquisa.



e) Políticas Educacionais

Como pode ser observado na Tabela 14, o eixo de Políticas Educacionais reuniu a quantidade menos expressiva de trabalhos. Com apenas duas dissertações, o eixo envolve as pesquisas voltadas para as políticas públicas relacionadas à temática de Educação em Tempo Integral.

A dissertação de Castro (2009) discute temas como a arquitetura escolar dos CIEPs, a partir de um ponto de vista que trata as construções dessas instituições como um instrumento de política pública da educação, identificando momentos em que arquitetura e educação são necessárias às políticas governamentais.

Já a dissertação de Silva (2009) expressa as configurações do campo político que permearam a implementação dos CIEPs, a associação entre políticas públicas com seus eventuais autores, limitadas ao começo e ao término de determinados governos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com aporte na metodologia de estudos sobre o estado da arte, a presente pesquisa possibilitou a visualização da evolução da produção científica acerca da Educação em Tempo Integral, tomando por base a pesquisa de Ribetto e Maurício (2009) e as teses e dissertações disponibilizadas no Banco de Teses da Capes. Romanowski e Ens (2006, p. 41) justificam a relevância de tais estudos a partir da possibilidade de se estabelecer uma visão geral acerca de determinada área do conhecimento, além da identificação de características específicas e foco abordado nos estudos realizados.

Acredita-se ainda que o presente estudo possui relevância na medida em que se

utilizada de diversas categorias de análise e sintetiza a produção científica por um período de 23 anos, podendo ser utilizado como base de consulta para estudos posteriores que abordem a temática em questão.

A partir do mapeamento realizado, constatou-se um aumento bastante expressivo na quantidade de trabalhos científicos produzidos, ao se confrontar o período de três anos indicados na presente pesquisa e as duas décadas abordadas por Ribetto e Maurício (2009), apresenta-se um aumento percentual de 92%, número elevado e passível de destaque.

Foi possível perceber também a expressividade da implantação dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro, tendo em vista que a maior concentração de produção científica se restringe às universidades do referido estado, desde os estudos de Ribetto e Maurício (2009). Ressalta-se que, embora a implantação dos CAICs tenha sido de abrangência nacional, a quantidade de pesquisas dedicadas a tal experiência não acompanha, em quantidade, a experiência do Rio de Janeiro.

Os resultados obtidos indicam um total de 22 trabalhos defendidos no Rio de Janeiro, dos quais 16 estão relacionados aos CIEPs - (DINIZ, 2010; FERNANDES, 2010; FERREIRA, 2009, FRANKLIN, 2011; LEITE, 2009; MORAES, 2010; MOURÃO, 2011; OLIVEIRA, 2011; PEREIRA, 2010; ROCHA, 2010; SANTOS, 2011; SILVA JR. 2009, SILVA, 2009; SOUZA, 2010; SOUZA, 2009). São encontrados ainda mais três trabalhos que abordam os CIEPs, sendo um no estado do Rio Grande do Sul (CASTRO, 2009), um no Distrito Federal (SILVA, 2009) e o terceiro em São Paulo (SILVA, 2009).

Embora a área do conhecimento que



detêm a maior quantidade de trabalhos seja a de Ciências Humanas, abrangendo 98% dos trabalhos mapeados em contraponto a 2% destinados às Ciências Exatas, destaca-se a produção atrelada a programas de Arquitetura e Urbanismo (CASTRO, 2009) e Bioquímica (SOUZA, 2009), contribuindo para a caracterização da multidisciplinaridade da temática em questão.

Além do considerável aumento na quantidade de teses e dissertações destacadas em cada uma das pesquisas, a própria configuração dos estados e universidades que possuem produções científicas acerca da temática apresentam características bastante diferenciadas, alterando o panorama traçado ao longo de duas décadas, enquanto Ribetto e Maurício (2009) apresentam um total de seis estados e o Distrito Federal como detentores de tais produções, no período de três anos foram acrescidos mais seis estados, demonstrando a expansão para as regiões Nordeste e Centro-Oeste que, a princípio, não apresentavam resultados.

O presente estudo possibilitou, também, a compreensão da abordagem das tendências temáticas presentes nas teses e dissertações mapeadas, evidenciando a importância atribuída aos estudos voltados para as Práticas Educativas, temática mais recorrente dentre os 50 estudos utilizados para esta análise. O eixo conta com as pesquisas direcionadas às mais diversas abordagens, ao englobar 12 categorias, discute questões desde o currículo escolar a práticas variadas que, embora não sejam exclusividade da Educação em Tempo Integral, foram realizadas em tais instituições.

Ainda acerca das Práticas Educativas, destaca-se a presença marcante de estudos realizados em regiões de fronteira do país, são quatro estudos que abordam questões

referentes ao bilinguismo em instituições escolares que recebem alunos da Bolívia (BENEVIDES, 2010; JAIME, 2010; MORAIS, 2010) e Argentina (OLIVEIRA, 2011).

Além desses estudos referentes ao bilinguismo, ainda no tangente às Práticas Educativas, chama a atenção, por exemplo, o estudo realizado por Franklin (2011) na medida em que demonstra a preocupação existente com a qualidade de ensino, tomando como referência o desempenho das escolas do município de Trajano de Moraes-RJ nas avaliações em larga escala, especificamente o IDEB e suas influências na melhoria do ensino ofertado.

Referente ao eixo Jornada Escolar, destaca-se o caso de implementação de um CIEP a partir da reivindicação de cidadãos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto (MSTST), caracterizando a mobilização comunitária na luta tanto pela moradia quanto pela educação (ROCHA, 2010). E ainda, o estudo de Fonseca (2010), em que são retratados os processos de operacionalização e gestão de uma instituição de Educação em Tempo Integral implantada através de uma parceria entre o Governo Federal e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que diante da dificuldade em aliar os interesses de gestores de diversos âmbitos – município, estado e universidade –, propõem uma transformação na instituição, para que somente a Universidade passe a assumir a gestão de tal instituição.

Há ainda a questão do eixo Democratização da Educação, com o estudo envolvendo a inclusão pela diferença, ao abordar os processos educativos vivenciados por alunos ciganos em uma instituição de Educação em Tempo Integral; evidencia-se que os aspectos culturais específicos destes alunos deveriam fazer parte de seu



processo de formação, entretanto, fatores como a predominância de professores não ciganos acabam por descaracterizar tal ensino (PINTO, 2010).

É válido ressaltar, ainda, os eixos de Políticas Públicas e Formação de Professores. O percentual atribuído ao eixo de Políticas Públicas, certamente, chama a atenção devido à mudança no foco temático, pois, ao passo em que se coloca em segundo lugar nos resultados entre 1988 e 2008, com um percentual de 24%, no período condicionado à presente pesquisa, de 2009 a 2011, o percentual atribuído ao eixo refere-se a apenas 4% dos trabalhos, representados por apenas duas dissertações, cujo foco se mantém aos CIEPs: a primeira discute a arquitetura escolar de tais instituições como um instrumento de política pública (CASTRO, 2009), ao passo que a segunda

discute a dependência da implementação dos CIEPs ao campo político estabelecido à época (SILVA JR, 2009).

Com relação ao eixo Formação de Professores, seu destaque se deve à expressiva quantidade de trabalhos voltados à temática no período de 2009 a 2011: são oito dissertações, divididas em quatro categorias de análise. A necessidade da criação de um eixo específico "Formação de Professores" em conjunto com o aumento de aproximadamente 92% na produção científica, evidencia a importância atribuída aos estudos voltados para a Educação em Tempo Integral, bem como o incentivo às novas experiências que vêm sendo implantadas no país. Acredita-se que tais experiências possam motivar pesquisadores que se interessam pela temática.



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. A. *Juventude, educação e participação política: estudo de caso sobre a participação de estudantes do ensino médio do CAIC Raimundo Gomes de carvalho no orçamento participativo de Fortaleza.* 2011. 108 f. (Dissertação). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2011.

ALMEIDA, M. F. L. *O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral: um estudo exploratório.* 2010. 135 f. (Dissertação). Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

ANÇA, C. S. *Com olhares e palavras de criança: o que elas pensam e falam sobre as questões sócio-ambientais.* 2010. 91 f. (Dissertação). Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2010.

AQUINO, J. M. *A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? uma avaliação do programa escola de tempo integral da rede pública do estado de São Paulo.* 2011. 76 f. (Dissertação). Piracicaba: Universidade de São Paulo, 2011.

BEHREND, D. M. *Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: uma escola com a comunidade.* 2011. 98 f. (Dissertação). Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

BENEVIDES, M. A. F. *Inclusão dos bolivianos nas salas de ensino regular da escola Caic.* 2010. 54 f. (Dissertação). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010.

BENTO, A. F. *As repercussões do projeto veredas na formação de professores do município de João Pinheiro de 2002 a 2005.* 2009. 145 f. (Dissertação). Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BERTOLIM, G. C. O. *Percepção da autoimagem corporal em educadores de uma escola de tempo integral.* 2011. 91 f. (Dissertação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2011.

BRANDÃO, A. R. *Tempo e espaço no currículo escolar.* 2009. 110 f. (Dissertação). São Leopoldo: Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2009.

BRASIL. Decreto nº7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm >.

CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. Administração da educação no Brasil: um diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero-Americana de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 2, p. 321-339, maio/ago. 2011.

CASTRO, C. D. M. S. *O espaço da escola na cidade: arquitetura escolar como instrumento de política pública em educação.* 2009. 136 f. (Dissertação). Brasília: Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação. *Revista Educação & Sociedade* v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.93-111.

CELLA, R. *Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas.* 2010. 94 f. (Dissertação). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010.



CLARINDO, T. T. *Tecendo saberes em alfabeturas: a educação no tear das rodas de formação continuada de professoras.* 2011. 142 f. (Dissertação). Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr 2009.

COSTA, M. A. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*, n. 40, p. 486-501, 1991.

DINIZ, C. H. A evasão/interrupção dos alunos adolescentes do programa de educação de jovens e adultos (peja) em um CIEP da zona oeste do município do Rio de Janeiro. 2010. 260 f. (Dissertação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010.

FERNANDES, R. B. *Violências nas escolas: uma comparação entre duas escolas diferenciadas dentro de uma mesma comunidade.* 2010. 91 f. (Dissertação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, H. C. *Quem não é não se mistura: o cotidiano no CIEP 120.* 2009. 130 f. (Dissertação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73302002000300013&nrm=iso >.

FIGUEIREDO, V. C. A. S. B. *O projeto escola de tempo integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades.* 2011. 273 f. (Dissertação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

IORELLI, E. C. M. "Oficina hora da leitura" na escola de tempo integral: contribuições para a formação do leitor. 2011. 96 f. (Dissertação). Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2011.

FONSECA, M. M. *Resgate da história de implantação do CAIC Paulo da Corso Filho na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação agroecológica.* 2010. 173 f. (Dissertação). Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

FRANKLIN, R. D. *Avaliação da qualidade da educação através do IDEB: o caso de Trajano de Moraes/RJ.* 2011. 150 f. (Dissertação). Macaé: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, M. C. R. L. *Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?* . 2009. 165 f. (Dissertação). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

JAIME, C. S. *CAIC: a construção de uma escola na fronteira do Brasil-Bolívia.* 2010. 89 f. (Dissertação). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010.

KIRCHNER, E. A. *Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo.* 2009. 102 f. (Dissertação). Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2009.

KRAMER, S. CIACs: falácias, equívocos e tentações. *Educação & Sociedade*, n. 40, p. 461-474, 1991.

LEITE, P. M. P. P. *Avaliação de um programa reformulado de história para a educação de jovens e adultos.* 2009. 63 f. (Dissertação). Rio Comprido: Fundação Cesgranrio, 2009.



LOBO JÚNIOR, D. *CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico*. 1988. (Dissertação). Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF), 1988.

MARTINELLI, E. L. *O impacto do Programa Gestar II de matemática na atividade docente, no Estado do Tocantins inserido na região Amazônica*. 2009. 316 f. (Dissertação). Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 40-56, dez. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300004&nrm=iso >.

MEDEIROS, A. L. S. *Do que tudo é feito? tecendo-nos na narração de uma unidade de aprendizagem ciência, tecnologia e sociedade*. 2010. 171 f. (Dissertação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MELO NETO, G. *Práticas pedagógicas de educação ambiental: dez anos (1999 a 2009) da política nacional de educação ambiental no município de Catalão (GO) - CAIC São Francisco De Assis*. 2011. 195 f. (Dissertação). UGoias: Universidade Federal de Goiás, 2011.

MIGNOT, A. C. CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação? *Em Aberto*, v. 8, n. 44, p. 45-63, 1989.

MORAES, A. C. *Sala de leitura: representações sociais de professores da rede municipal*. 2010. 107 f. (Dissertação). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2010.

MORAES, F. C. G. *A organização do tempo em escolas de jornada integral: um estudo nos CIEPs da 8ª CRE – Município do Rio de Janeiro*. 2009. 192 f. (Dissertação). Macaé: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

MORAES, M. R. V. *Implicações do uso laptop individual nas atividades educacionais: experiência de uma Escola de Tempo Integral da rede municipal de Campo Grande – MS*. 2010. 184 f. (Dissertação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2010.

MORAIS, G. N. F. *A presença dos artigos lo - la no ensino fundamental da escola Caic na região de fronteira*. 2010. 85 f. (Dissertação). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010.

MOURÃO, L. M. *Estudo etnográfico das percepções de alunos da educação básica sobre a TV*. 2011. 146 f. (Dissertação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, E. C. S. *A apropriação do projeto bola na mão gol cidadão pela comunidade da Vila Bandeirante - Teresina – PI*. 2011. 114 f. (Dissertação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2011.

OLIVEIRA, K. F. *Educação inclusiva: as experiências do curso de formação de professores do CIEP 179 - Professor Cláudio Gama / São João De Meriti / RJ*. 2011. 187 f. (Dissertação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2011.

OLIVEIRA, R. A. *Programa escolas bilíngues de fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu*. 2011. 128 f. (Dissertação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.



PARO, V. H., et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*: Rio de Janeiro: Cortez. 1988.

PEREIRA, J. H. S. *O ensino de história e as metodologias participativas na Baixada Fluminense: as contribuições de Seropédica*. 2010. 144 f. (Dissertação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010.

PINTO, A. K. P. *Pintando borboletas: processos educativos dos alunos ciganos*. 2010. 242 f. (Dissertação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1476/1224> >. Acesso em: 26 mar 2013.

ROCHA, D. A. S. *Da casa para a escola: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral*. 2010. 195 f. (Dissertação). Macaé: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

ROMANOWSKI, O. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. *Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em: < <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=237&dd99=view> >. Acesso em: 07 maio 2013.

SANT'ANNA, R. H. *Projeto alunos residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação sócio educativa*. 2010. 138 f. (Dissertação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, S. R. *"Tia, a senhora é negra porque quer": narrativas que bordam memória e identidades*. 2011. 129 f. (Dissertação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, J. D. *Uma experiência de formação de professores em serviço: curso de atualização de professores de escolas de horário integral*. 2009. 122 f. (Dissertação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA JR., P. S. R. *Uma sociologia dos conflitos a partir do programa dos CIEPS: configurações do campo político*. 2009. 127 f. (Dissertação). Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2009.

SILVA, M. I. R. *O portão da escola como espaço de narrativas nas e das fronteiras: uma experiência no CIEP Carlos Drummond de Andrade*. 2009. 120 f. (Dissertação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

SILVA, R. J. V. *O teatro político-educacional fluminense: narrativas e testemunhos dos anos de 1980 (1983-1987)*. 2011. 109 f. (Dissertação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Y. R. O. C. *A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores*. 2009. 245 f. (Tese). Faculdade de Educação, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SOARES, L. S. L. *Do sentir ao significar: um estudo das práticas pedagógicas de docentes face às exigências por melhora da qualidade de ensino*. 2009. 139 f. (Dissertação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.



SOUZA, M. *Educação patrimonial e educação integral: experiência metodológica através da escola de samba mirim Corações Unidos do CIEP.* 2010. 112 f. (Dissertação). Macaé: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, M. V. A. R. *Estudos de caso: diferentes visões sobre os microrganismos.* 2009. 167 f. (Dissertação). Macaé: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

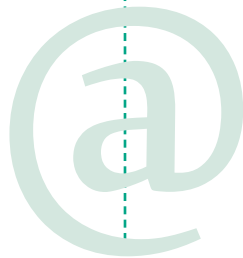
TRIÑANES, M. T. R. *Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral.* 2009. 165 f. (Dissertação). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

VETORAZZI, N. G. *Escola de tempo integral: da convenção à participação.* 2011. 111 f. (Dissertação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

WITHERS, S. W. *Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho.* 2011. 102 f. (Dissertação). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

RECEBIDO em 08/10/2013

APROVADO em 14/12/2013





CYBERBULLYING: INCIDÊNCIA, CONSEQUÊNCIAS E CONTRIBUTOS PARA O DIAGNÓSTICO NO ENSINO SUPERIOR

CYBERBULLYING: INCIDENCE, CONSEQUENCES AND CONTRIBUTIONS FOR THE DIAGNOSTIC IN THE HIGHER EDUCATION

Sidclay Bezerra de Souza¹
ssouza@campus.ul.pt

Ana Margarida Veiga Simão²
amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Sofia Mateus Francisco³
sofifrancisco@gmail.com

RESUMO

O cyberbullying constitui-se como uma nova expressão do bullying enquanto agressão, ameaça e provocação de desconforto, premeditada e repetida, realizada com recurso de dispositivos tecnológicos de comunicação. Embora os estudos sobre cyberbullying sejam relativamente recentes, evidencia-se que o mal-estar afeta todos os atores do contexto educativo, sobretudo os que estão diretamente envolvidos (vítimas e agressores). Tendo como base os indicadores de alguns estudos realizados sobre a problemática, verifica-se a importância de estudos que busquem compreender o fenômeno de uma forma mais ampla, abordando as questões contextuais onde o mesmo está inserido, e em quais aspectos os contextos educativos podem contribuir ou não para prática do cyberbullying.

PALAVRAS-CHAVE: Cyberbullying • Incidência • Análise de consequências • Diagnóstico • Educação superior.

ABSTRACT

The Cyberbullying is made with a new expression of bullying while aggression, threat and discomfort provocation, premeditated and repeated, performed using technological communication devices. Although studies on cyberbullying are relatively recent, It's evident that malaise affects all stakeholders in the education context, above all has directly involved (victims and aggressors). Based on some indicators of some studies performed above that regarding, there is the importance of the studies that seek understand the phenomenon more widely, addressing the contextual issues where it's insert and which aspects of the educational contexts may or may not contribute to the practice of cyberbullying.

KEY WORDS: Cyberbullying • Incidence • Consequence analysis • Diagnosis • Education, higher.

- 1 Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa (Doutorando em Psicologia, especialidade em Psicologia da Educação; Bolsista CAPES pelo Programa de Doutorado Pleno no Exterior Bolsista -Proc. n.º BEX 1710/13-3).
- 2 Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa (Professora Associada com Agregação).
- 3 Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa (Psicóloga do Serviço à Comunidade e Mestre em Psicologia da Educação).



INTRODUÇÃO

A partir da década de 60, com o rápido avanço das tecnologias, novos desafios têm surgido à educação no que se refere às novas formas de vitimização que emergem no contexto educativo. Nos dias atuais, o uso extensivo das tecnologias da informação e comunicação (TIC), incluindo a internet e os telefones móveis (SMITH *et al.*, 2008), transformou a atmosfera da aprendizagem tradicional num mundo cibernético em que os alunos podem obter novas vivências e sentimentos. Esse fato levou Ribeiro *et al.*, (2011) a afirmarem que os exponenciais aumentos das TIC repercutem-se em diversos fenômenos sociais que acompanham essa evolução, pautados nas implicações do uso das tecnologias.

Nesse cenário de novos fenômenos sociais consequentes das implicações do uso das tecnologias (MARTÍ-VILAR *et al.*, 2013) fazemos menção ao cyberbullying como uma nova manifestação do bullying que ocorre através de tecnologias modernas por meio de telefones móveis ou da internet (SLONJE e SMITH, 2008). Referimos, neste caso, a difusão de informações eletrônicas de forma prejudicial e difamatória através de mídias, tais como e-mails, mensagens instantâneas, mensagens de texto através dos telefones móveis ou através de publicação de vídeos e fotografias em sites e redes sociais (GARAIGORDOBIL, 2011; HINDUJA e PATCHIN, 2007) 2011, HINDUJA e PATCHIN, 2007.

Estudos sobre cyberbullying são relativamente recentes, publicados principalmente nos últimos dez anos (MENESINI e SPIEL, 2012). Levando em consideração as experiências ameaçadoras vivenciadas entre os jovens de diferentes países e culturas, sua prevalência, incidência e formas

de ocorrência têm sido objeto de estudo e intervenção em diversos países (ORTEGA *et al.*, 2008). Tendo em vista a repercussão negativa à aprendizagem, aos aspectos sociais e afetivos dos envolvidos, em seus mais diferentes níveis de escolarização, indica que a universidade não está salvaguardada desse problema.

Algumas investigações têm verificado que o cyberbullying está associado, inicialmente, à qualidade da aprendizagem dos estudantes, trazendo consequências à saúde psíquica e ao ajustamento psicológico adequado (HINDUJA e PATCHIN, 2010; MOLCHO *et al.*, 2009), angústia, depressão, baixa autoestima (MASON, 2008, SCHENK e FREMOUW, 2012; YBARRA e MITCHELL, 2004; YBARRA *et al.*, 2006).

Evidenciamos ainda a existência de uma correlação do cyberbullying com a segurança e ao bem estar dos estudantes (KEPENEKCI e CINKIR, 2006; LI, 2007; MASON, 2008; SOUZA, 2011; SOUZA *et al.*, 2012), estando ainda correlacionado com repercussões negativas nos ambientes educacionais (SOUZA e VEIGA SIMÃO, 2013).

Ao mesmo tempo, tais repercussões têm colocado em xeque o conceito e função do contexto educativo e comprometendo o que deveria ser a identidade do contexto educacional: lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem, de construção e solidificação de valores éticos, de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo e no reconhecimento da diversidade (ABROMOVAY e RUA, 2002). Espaço propiciador de aprendizagem, como também de construção de vínculos e afectos, ambos marcados por um processo de relação entre pessoas, objectos e símbolos, contextualizada no tempo e no espaço



(FREIRE *et al.*, 2006).

A partir da revisão de literatura sobre o cyberbullying, bem como da reflexão das informações por essa via coletada, o presente artigo objetiva discorrer sobre algumas definições e operacionalizações do fenômeno, apontando para a sua incidência no ensino superior, suas características, bem como as consequências na vida dos estudantes universitários.

Por outro lado, ressaltamos a importância e necessidade de continuar estudos nessa área, bem como sensibilizar as instituições de ensino superior para o desenvolvimento e implementação de ações e práticas educativas promotoras do bem-estar psicossocial (MASCARENHAS e MARTINEZ, 2012), por meio da convivência social ética, de acolhimento, apoio e reconhecimento das potencialidades individuais, respeito à diversidade, integração pessoal e criação de climas relacionais positivos.

CYBERBULLYING: DEFINIÇÕES E CARACTERIZAÇÕES DO PROBLEMA

Acredita-se que o termo cyberbullying foi inicialmente mencionado por Bill Belsey, educador canadense, que conceituou o fenômeno como o uso das TIC, seja por uma pessoa ou um grupo, de forma deliberada, repetitiva e hostil, com a intenção de prejudicar uma pessoa ou um grupo (BELSEY, 2005).

O cyberbullying constitui uma nova expressão do bullying enquanto agressão, ameaça e provocação de desconforto, sendo premeditadas e repetidas, realizadas com recurso de dispositivos tecnológicos de comunicação (e.g. e-mail, chat, blogue, telemóvel, etc.), contra uma vítima de es-

tatuto semelhante, mas que tem dificuldade em defender-se (AMADO *et al.*, 2009).

Autores como Ortega *et al.* (2009) têm caracterizado o cyberbullying como a utilização das novas tecnologias em todas as suas possibilidades para o comportamento hostil, de intimidação e agressão contra um ou contra outros.

Para Novo (2009) o fenômeno é caracterizado como todas as ações intencionais e repetidas, levadas a cabo por terceiros para molestar, humilhar, denegrir ou assediar um indivíduo usando recursos tecnológicos. As ações podem manifestar-se das mais variadas formas, sobretudo através de imagens, textos, ou mesmo áudio e vídeo. "Os efeitos que produzem vão desde o isolamento social, insucesso escolar, perturbações do sono, na alimentação, às tentativas de suicídio ou suicídio propriamente consumado" (SOUZA, 2011, p. 7).

Já para Price e Dalglish (2010), o termo usado para definir as formas agressivas e intencionais de prejudicar alguém por meio da utilização eletrônica tais como a Internet e os telemóveis. Evidencia-se que o cyberbullying, ou até mesmo o bullying face a face, envolve tipicamente o comportamento repetido e um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima.

Para fins de operacionalização, o cyberbullying é conotado por alguns autores como um tipo de agressão relacional (relational aggression) ou bullying psicológico (rumores, exclusão social, calúnias) (CASIDY *et al.*, 2013). No bullying presencial, esta forma de agressão está associada de forma mais significativa ao gênero feminino, enquanto que nos incidentes de cyberbullying, parece ter uma maior manifestação no gênero masculino (ORTEGA, *et al.*, 2009).



INCIDÊNCIA E PREVALÊNCIA DO CYBERBULLYING

No sentido de identificar a incidência e prevalência do ciclo bullying/cyberbullying, muitos estudos têm constatado que o problema está presente em todos os contextos e culturas, afetando de forma transversal todos os níveis de escolaridade. Ao mesmo tempo, Shetgiri *et al.* (2013) salientam uma significativa mudança na prevalência do bullying relativamente a sua forma de manifestação e do tipo de envolvimento, verificando-se uma maior prevalência do bullying/cyberbullying nos anos de transição escolar (CASTILLO, 2010; SOUZA, 2011).

Em contrapartida, há de se referir a pertinência do estudo de Chapell *et al.* (2006), em que, através de 119 estudantes de graduação, analisaram a continuidade de ser agressor, vítima ou vítima-agressor de bullying desde os anos do ensino fundamental à universidade. Os autores verificaram que mais de 70% dos alunos que foram vítimas na escola também foram intimidados na universidade. Ao mesmo tempo, mais de 50% dos estudantes que tinham sido vítimas-agressores ou agressores no ensino fundamental e médio repetiram o mesmo padrão de comportamento na universidade (CHAPELL, *et al.*, 2006). Tal fato revela a pertinência de maiores investigações entre os estudantes universitários, visto que as instituições de ensino superior não estão isentas da ocorrência do fenômeno.

Com o objetivo de identificar a incidência do cyberbullying no contexto do ensino superior, Macdonald e Roberts-Pittman (2010) desenvolveram um estudo com 439 estudantes dos Estados Unidos, sendo a amostra composta por 71,9% do sexo

feminino e 28,1% do sexo masculino. Os autores identificaram que 38% dos participantes relataram conhecer alguém que tinham sido vítima de cyberbullying, 21,9% relataram ter sido vítimas e 8,6% informaram já ter agredido alguém.

Já em pesquisa realizada por Akbulut (2011) com 245 estudantes universitários da Turquia para identificar a extensão do fenômeno numa universidade pública, os autores utilizaram um formulário de informações pessoais e um questionário composto por 56 itens que contemplavam questões relacionadas ao cyberbullying e a vitimização que fora desenvolvido e testado no presente estudo. Os resultados da investigação revelam uma relação moderada entre cyberbullying e vitimização, em que o sexo masculino possui mais suscetibilidade de ser tanto cybervítima como cyberagressor. Ainda foi possível evidenciar que as agressões ocorridas no ciberespaço eram resultantes de problemas de relacionamentos interpessoais entre os estudantes.

Nomeadamente em Portugal, um estudo de carácter exploratório desenvolvido por Souza (2011) objetivou identificar o fenômeno entre 118 estudantes universitários do ensino superior público português do 1.º ano do curso de psicologia. A partir dos dados obtidos, verificou-se que 18,6% dos participantes estiveram envolvidos como vítimas, 59,3% como testemunhas e 39,8% dos participantes mencionaram nunca terem se envolvido em casos de cyberbullying, não sendo possível identificar algum tipo de envolvimento dos participantes como agressores.

Posteriormente Francisco (2012) verificou em seu estudo, composto por uma amostra mais ampla de 349 estudantes do ensino superior português dos cursos



de psicologia e ciências da educação, que cerca de 25% dos estudantes já foram vítimas de cyberbullying algumas vezes e 2% muitas vezes, perfazendo um total de 93 alunos vítimas de cyberbullying, ou seja, 27% do total da amostra. Ainda no referido estudo a autora indentificou que cerca 8% dos alunos questionados já perpetraram algum tipo de agressão (algumas vezes), e que grande parte dos estudantes inquiridos (45.8%) refere já ter observado incidentes de vitimização, verificando-se que a maior parte das agressões envolve moças de forma individual (51.3%), seguindo-se o grupo misto, com uma grande diferença para as moças, e ainda foi possível evidenciar a presença de observadores de agressores (19,2%). Essa percentagem é bastante inferior à percentagem dos observadores das vítimas, isso porque sendo o cyberbullying um fenômeno "sem rosto" os agressores têm uma grande facilidade em manter o anonimato, e acredita-se que, quando são observados, tal acontece normalmente por sua vontade (FRANCISCO, 2012).

Na investigação realizada por Sticca, *et al.* (2013), verificou-se que uma menor prevalência ocorre em casos de cyberbullying quando comparados a casos de bullying tradicional. Uma razão possível para a diferença na prevalência pode ser o fato dos jovens passarem a maior parte do seu tempo interagindo diretamente com seus pares no mundo virtual (STICCA *et al.*, 2013), mas que traz consequências até mesmo irreversíveis no mundo real dos estudantes.

AS CONSEQUÊNCIAS DO CYBERBULLYING NA VIDA REAL DOS ESTUDANTES

Compreendemos que os fenômenos bullying/cyberbullying em contexto uni-

versitário atentam contra a saúde e integridade psicológica e, em muitos casos, física dos protagonistas, uma vez que exercem danos e traumas emocionais irreversíveis ou de difícil reversão (MASCARENHAS e MARTINEZ, 2012). A violência realizada pelos agressores e experienciada por parte das vítimas a partir do mau uso das TIC por estudantes universitários de diversos contextos e cultura possui efeitos nocivos sobre a saúde, o bem-estar, a inclusão social e a convivência positiva e saudável (FREIRE *et al.*, 2006; MASCARENHAS e MARTINEZ, 2012; SOUZA *et al.*, 2012). Suas repercussões têm colocado em xeque o conceito e função do contexto educativo, enquanto espaço propiciador de aprendizagem, de construção de vínculos e afetos, ambos marcados por um processo de relação entre pessoas, contextualizado no tempo e no espaço (SOUZA *et al.*, 2014).

Devido às extensas implicações e às consequências negativas que os comportamentos de cyberbullying causam, sobretudo nas vítimas, o problema necessita ser visto como uma questão de saúde pública e mental (DAVID-FERDON e HERTZ, 2007; SOUZA e SOARES, 2012). De fato, muitas pesquisas sugerem que o cyberbullying está relacionado a problemas comportamentais e psicossociais, incluindo raiva, agressão e quebra de regras de comportamentos (PATCHIN e HINDUJA, 2006; YBARRA *et al.*, 2007; YBARRA e MITCHELL, 2007).

Alguns autores (GOUVEIA, 2011; MASON, 2008; SCHENK e FREMOUW, 2012; YBARRA e MITCHELL, 2004; YBARRA *et al.*, 2006), mencionam que o cyberbullying apresenta ainda consequências à qualidade da aprendizagem dos estudantes, ocasionando, ainda, problemas psicológicos como angústia, depressão, baixa au-



toestima. O fenômeno é considerado um problema cada vez mais emergente, com repercussões nos ambientes educacionais, trazendo consequências ao rendimento escolar, à saúde psíquica, à segurança, ao ajustamento psicológico adequado, problemas psicossomáticos, e ao bem-estar dos estudantes e, em casos mais graves, podendo levar à morte (HINDUJA e PATCHIN, 2010; KEPENEKCI e CINKIR, 2006; LI, 2007; MASON, 2008; MOLCHO *et al.*, 2009; SOUZA, 2011).

CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES NA IDENTIFICAÇÃO DO FENÔMENO

Com o avanço das investigações a respeito do tema e das características encontradas nos estudos desenvolvidos, além dos critérios estabelecidos por Olweus (1993), outros critérios de identificação do fenômeno têm surgido a fim de melhor delimitar o problema, tais como o anonimato e a publicidade (SLONJE e SMITH, 2008).

Willard (2007) identifica sete categorias de violência verbal e escrita através das novas tecnologias bastante relevantes para uma melhor compreensão e identificação do cyberbullying, sendo elas: a) *Flaming*: envio de mensagens vulgares ou que mostram hostilidade em relação a uma pessoa. Essa mensagem pode ser enviada para um grupo *online* ou para a própria pessoa hostilizada, via e-mail ou mensagem de texto (SMS); b) *Agressão online*: envio repetido de mensagens ofensivas via e-mail ou SMS a uma pessoa; c) *Cyberstalking*: agressão online que inclui ameaças de dano ou intimidação excessiva; d) *Difamação*: envio de mensagens para terceiros ou postagem de comentários em ambientes digitais de caráter prejudicial, com informações falsas e afirmações cruéis sobre uma pessoa; e)

Substituição ilegal da pessoa: fazer-se passar pela vítima e enviar ou postar arquivos de texto, vídeo ou imagem que difamem o agredido; f) *Outing*: relacionado ao fato de enviar ou postar material sobre uma pessoa contendo informação sensível, privada ou constrangedora, incluídas respostas de mensagens privadas ou imagens; g) *Exclusão*: que seria a cruel expulsão de algum indivíduo de um grupo *on-line*.

Ainda conforme proposto por Willard (2007), é possível que o dano causado pelo *cyberbullying* possa ser maior que o causado pelo *bullying* tradicional, pois a comunicação *on-line* pode ser extremamente cruel, uma vez que o material pode ser distribuído em todo o mundo, sendo, na maioria das vezes, irrecuperável, não existindo formas de livrar-se quando a vitimização está em curso.

Gouveia (2011) alerta especificamente sobre a questão da intencionalidade, elemento chave nas definições de violência, agressão e de bullying/cyberbullying. Todavia, os atos de agressão repetidos e persistentes no tempo geram um profundo nível de intimidação e de medo, comparativamente com qualquer outro ato de agressão que ocorra de forma ocasional, e isso, sim, caracteriza o fenômeno de bullying (GOUVEIA, 2011).

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao anonimato, caracterizado pela dificuldade da identificação do agressor por ser praticado onde existam recursos necessários, seja na faculdade, em casa ou na rua (PESSOA *et al.*, 2011), aumentando ainda mais o sofrimento, frustração e sentimento de impotência da vítima (DOOLEY *et al.*, 2009; NOCENTINI *et al.*, 2010; SLONJE e SMITH, 2008).

No que se refere à questão da publici-



dade, caracteriza-se pelos atos onde um grande público está envolvido, ou seja, através de e-mails, SMS, MMS enviados para um grande público, como também infrações ocorridas em um fórum público, postagem de vídeos e/ou imagens distribuídas através de redes sociais (NOCENTINI *et al.*, 2010).

No estudo de Francisco (2012) antes mencionado, verificou-se que a apropriação da imagem da vítima parece ser outra componente específica do cyberbullying. Tal fato refere-se à utilização da imagem da vítima, quer a imagem em si mesma (usar a imagem da vítima sem autorização), quer a identidade da vítima (fazer-se passar pela vítima), revelando-se a competência tecnológica dos agressores (CASSIDY *et al.*, 2013).

Outro aspecto relevante a ser considerado diz respeito ao envolvimento dos agressores, em que, assim como nos casos de bullying, os episódios de vitimização apontam para uma agressão direta e indireta, ambas em busca de um prazer ou lucro através dos maus tratos de outro indivíduo ou até mesmo de um grupo (HINDUJA e PATCHIN, 2007)2007.

Uma diferença entre o bullying face a face e cyberbullying pode referir-se à relação de poder inerente ao fenômeno. Segundo Hinduja e Patchin (2007), enquanto que, no bullying presencial, a força ou estatura física muitas vezes transmite uma sensação de segurança ao agressor, no caso específico do cyberbullying, a presença da tecnologia pode resultar no mesmo sentimento de segurança devido ao aspecto do anonimato. Isso requer ainda mais a atenção dos seus intervenientes sobre o que pode ser feito em termos de prevenção e intervenção.

Por outro lado, começam a surgir muitos estudos com o objetivo de identificar os fatores de risco e de proteção que estão associados ao cyberbullying (FANTI *et al.*, 2012; GARCÍA-MALDONADO *et al.*, 2012; MENESINI e SPIEL, 2012; STICCA *et al.*, 2013). O que é comum na maior parte dos estudos e que se apresenta relevante diz respeito à abordagem ecológica ao cyberbullying, sendo o clima do ambiente universitário um fator relevante a ser estudado e que se relaciona com o risco e proteção do problema.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior precisam articular políticas de prevenção e de intervenção de uma forma consciente, responsável e democrática, para que, quando ocorram casos graves de bullying/cyberbullying, todos estejam preparados para atuar com responsabilidade social e de forma segura (OLIVEIRA e GOMES, 2012).

Martins (2009) salienta que se devem incluir estratégias pedagógicas que se têm revelado eficazes na prevenção desse tipo de problemas, tais como a resolução de conflitos de forma não violenta, a discussão de dilemas hipotéticos e da vida real, a dramatização e representação de papéis, a promoção da assertividade e das competências da comunicação social, etc. Tal aspecto também é mencionado por Calbo *et al.* (2009) ao alertar sobre a importância da priorização de ações de prevenção nas diversas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, objetivando a garantia da saúde e do bem-estar de toda a comunidade educativa. Logo, a construção de um clima positivo em que todos se sintam seguros e confiantes, onde haja espaço para o desenvolvimento de boas relações humanas, onde haja espaço para ensinar e para aprender, é e continuará a ser



cada vez mais uma preocupação dos administradores institucionais, dos professores e dos pais (FREIRE *et al.*, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O cyberbullying entre os pares coloca os alunos em uma ilha virtual sem supervisão e com poucas regras, o que permite que o bullying evolua, tornando-se perigoso, alcançando até os mesmos níveis potencialmente fatais” (SHARIFF, 2011, p. 170).

De acordo com os estudos revistos, a incidência do cyberbullying no ensino superior se apresenta menor do que nos anos escolares precedentes. Contudo, a intervenção nessa área é de extrema importância, tanto para a sua saúde mental dos jovens como para o seu sucesso acadêmico.

A taxa de incidência mais baixa pode relacionar-se com a possibilidade de o ambiente universitário aceitar melhor a diferença, ou dever-se ao fato dos jovens adultos estarem mais bem informados acerca de relações saudáveis e, dessa forma, procurarem ativamente evitar ou tomar medidas para prevenir essas situações.

Já se sabe, a partir das investigações existentes, que a vitimização é prejudicial nas crianças, contudo ainda não se tem uma noção clara do seu impacto em adolescentes mais velhos e jovens adultos. Os estudantes universitários também revelam consequências negativas ao nível acadêmico: fraca concentração, baixo desempenho e absentismo. Dessa forma, parece que os estudantes universitários apresentam tanto risco de sofrer de problemas psicológicos e de dificuldades acadêmicas, como as crianças (BERAN *et al.*, 2012).

Afigura-se fundamental investir na prevenção desse problema. Contudo, e lembrando que a investigação sobre o cyberbullying é ainda relativamente recente, poucos são os programas ou diretrizes para enfrentar e prevenir esse fenômeno, ao contrário do problema do bullying escolar que foi examinado nas duas últimas décadas e, como resultado, muitas escolas têm desenvolvido programas de prevenção eficazes (LI, 2007a).

De acordo com Li (2007b), muitos estudantes possuem conhecimentos superficiais sobre segurança no ciberespaço, no entanto, pensam possuir esse conhecimento. Esse fato pode torná-los mais vulneráveis à vitimização, salientando que as intervenções se foquem na segurança no ciberespaço (PRICE e DALGLEISH, 2010), pois para muitas vítimas, a utilização que fazem das TIC cria outra forma de vulnerabilidade (DAVID-FERDON e HERTZ, 2007).

Por esse motivo, devem tomar maior responsabilidade na utilização das tecnologias (LI, 2010) e a capacidade de pensamento crítico deve ser estimulada de forma a serem capazes de se proteger de uma má utilização das TIC (DOOLEY *et al.*, 2009), bem como deve ser promovida a utilização positiva das tecnologias (PYŻALSKI, 2011).

Considera-se que a segurança no ciberespaço não deve ser apenas trabalhada por profissionais especializados em TIC, mas envolver também psicólogos educacionais que sejam capazes de perceber as motivações que levam os alunos a correrem tantos riscos e, a partir daqui, tentar colmatar algumas necessidades que poderão estar inerentes a essa atitude e ajudar os jovens, nesse sentido. O psicólogo deve também investir no desenvolvimento de



atitudes saudáveis perante as TIC, desde idades precoces, e visando não só alunos como pais, professores e todos os que fazem parte da comunidade educativa.

Outra questão que pode ter implicações nas estratégias de prevenção adotadas relaciona-se com a relação entre bullying e cyberbullying. Sabe-se que o envolvimento no bullying face a face é um forte preditor de cyberbullying e cybervitimização. Sabe-se também que as vítimas de bullying são mais propensas a ser cybervítimas e, de forma semelhante, os agressores de bullying têm maior probabilidade de agredir outros no ciberespaço. Atendendo a que o bullying face a face é o fator longitudinal de maior risco para o cyberbullying, os programas de prevenção do bullying poderão indiretamente ter repercussões no cyberbullying (SALMIVALLI *et al.*, 2011).

Por esses motivos, surge uma questão importante a ser considerada quando se lida com o cyberbullying e se trabalha em programas de prevenção: um programa de prevenção eficaz deve ter em conta bullies, cyberbullies e as suas vítimas, e não apenas a prática corrente de tratar cada grupo separadamente (LI, 2007b). É essencial que os profissionais que atuam no contexto universitário desenhem programas capazes de abranger as necessidades e competências de todos os intervenientes, mostrando-se, assim, fundamentais na ativação de estratégias de sensibilização de toda a rede educativa (BERAN *et al.*, 2012).

Tem-se verificado que os observadores em situações de bullying possuem um papel importante (GOUVEIA, 2011) e, por isso, exige-se uma perspectiva holística desses programas, considerando agres-

sores, vítimas e observadores como um todo. Educar vítimas e observadores de cyberbullying pode ser uma estratégia-chave no combate desse fenómeno, e concentrar a atenção no *empowerment* desses dois grupos de envolvidos pode prevenir uma quantidade significativa de cyberbullying (LI, 2007b). Também a “apatia dos espectadores” (LAZURAS e OURDA, 2012) pode implicar o trabalho do psicólogo, envolvendo os alunos, com o objetivo de transformar atitudes mais passivas dos observadores em atitudes ativas de ajuda às vítimas.

Talvez pelo fato de o cyberbullying não ser frequentemente discutido nas instituições de ensino superior, os estudantes não veem a comunidade educativa como recurso útil quando se trata de lidar com o cyberbullying, e tendem a contar mais aos pais do que aos professores (AGATSTON *et al.*, 2007). Por esse motivo, considera-se importante fortalecer os laços entre os alunos, instituições de ensino e a família, tentando melhorar a comunicação entre todos os intervenientes, bem como a percepção mais aguçada desse tipo de comportamento.

Importa salientar que os programas antibullying e anticiberbullying devem ser um esforço sistemático e conjunto da sociedade em geral, e não apenas um projeto de âmbito escolar (LI, 2007a) ou universitário. Portanto, as instituições de ensino devem educar os profissionais, pais e alunos e estabelecer passos a serem seguidos quando acontece um episódio de cyberbullying (LI, 2010) de forma a lidar com a situação o mais cedo possível. Para além dessas questões, os psicólogos escolares, bem como outros intervenientes (pais, professores, etc) devem estar informados acerca da legislação relativa ao assédio e provedores



de internet (STANTON e BERAN, 2009).

A ideia base da intervenção será a de passar para lá dos muros das Instituições de Ensino Superior, tornando o papel dos pais mais ativo e interventivo nessas situações, quer na prevenção, quer na sinalização de casos e adequação da futura resposta em casos de bullying e cyberbullying. Uma vez que existe certa reticência das vítimas e observadores em pedir ajuda, é importante que se criem formas diversas e fáceis dos alunos pedirem ajuda, como por exemplo, uma linha telefônica, e-mails, etc., possibilitando o seu anonimato (LI, 2010).

A intervenção deve ter como foco a qualidade das relações entre pares (PRICE e DALGLEISH, 2010) e o fomento de um clima universitário de respeito (CAMPBELL, 2007), valorizando as relações positivas e a coesão social. Um bom programa de intervenção necessita de partir de uma avaliação do nível de cyberbullying nas instituições de ensino e do impacto que tem nos estudantes e no clima educacional (HINDUJA e PATCHIN, 2009). Contudo, esse impacto não se relaciona apenas com as vítimas e observadores; a segurança

e bem-estar dos agressores também são uma preocupação. Assim, não podemos esquecer que os agressores também têm um lugar na intervenção, sendo necessário intervir para auxiliar na mudança do seu comportamento.

Abordar a problemática do cyberbullying sob esta perspectiva significa aprofundar uma visão sistêmica e multifacetada dos fatores e das formas de intervenção perante o problema, onde os atores do contexto universitário se sintam investidos de uma responsabilidade ética para intervir e apoiar os que precisam (SOUZA et al., 2014, p. 583).

Pensamos, ainda, que o cyberbullying necessita de estudos mais alargados, que permitam a comparação entre os contextos educativos, no sentido de evidenciar os aspectos que constituem fatores potenciadores ou, pelo contrário, protetores do fenómeno da violência nos contextos de aprendizagem e sirvam para o desenvolvimento de proposições que contribuam para o seu enquadramento na contemporaneidade.



REFERÊNCIAS

ABROMOVAY, M.; RUA, M. D. G. *Violências nas escolas*: Brasília: UNESCO. 2002.

AGATSTON, P. W., et al. Students' perspectives on cyber bullying. *J Adolesc Health*, v. 41, n. 6 Suppl 1, p. S59-60, Dec 2007.

AKBULUT, Y. E., BAHADIR. Cyberbullying and victimization among Turkish university students. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 27, n. 7, p. 1155-1170, 2011.

AMADO, J., et al. *Cyberbullying: um novo campo de investigação e de formação*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 301-326

BELSEY, B. Cyberbullying: An emerging threat to the always on generation. 2005. Disponível em: < http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf >. Acesso em: 11 fev 2014.

BERAN, T. N., et al. Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyberharassment. *School Psychology International*, n. 33, p. 562-576, 2012.

CALBO, A. S., et al. Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, v. 2, n. 2, p. 73-80, 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000200001&nrm=iso >.

CAMPBELL, M. Cyberbullying and young people: treatment principles not simplistic advice. *QUT*, 2007. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/14903/1/14903.pdf>. Acesso em: 14 fev 2014

CASSIDY, W., et al. Cyberbullying among youth: a comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, v. 34, n. 6, p. 575-612, 2013.

CASTILLO, A. E. Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 8, n. 1, p. 353-372, 2010.

CHAPELL, M. S., et al. Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, v. 41, n. 164, p. 633-48, Winter 2006.

DAVID-FERDON, C.; HERTZ, M. F. Electronic media, violence, and adolescents: an emerging public health problem. *J Adolesc Health*, v. 41, n. 6 Suppl 1, p. S1-5, Dec 2007.

DOOLEY, J. J., et al. Cyberbullying versus face-to-face bullying: a theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, v. 217, n. 4, p. 182-188, 2009.

FANTI, K. A., et al. A longitudinal study of cyberbullying: examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, v. 9, n. 2, p. 168-181, 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.643169> >.

FRANCISCO, S. M. *Cyberbullying: a faceta de um fenómeno em jovens universitários portugueses*. 2012. (Dissertação). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2012.



FREIRE, I. P., et al. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico : um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 157-183, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872006000200008&nrm=iso>.

GARAIGORDOBIL, M. Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revision. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, v. 11, n. 2, p. 233-254, 2011.

GARCÍA-MALDONADO, G., et al. Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes: Asociación con bullying tradicional. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, v. 69, n. 6, p. 463-474, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462012000600007&nrm=iso>.

GOUVEIA, S. J. S. *Bullying escolar: os observadores e o seu papel supremo ao término deste fenómeno.* 2011. (Dissertação). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa: Secção de Psicologia Clínica e da Saúde - Núcleo de Psicoterapia Cognitivo, Comportamental e Integrativa, 2011.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Offline Consequences of Online Victimization. *Journal of School Violence*, v. 6, n. 3, p. 89-112, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1300/J202vo6no3_06>.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying:* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. 2009.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Bullying, cyberbullying, and suicide. *Arch Suicide Res*, v. 14, n. 3, p. 206-21, 2010.

KEPENEKCI, Y. K.; CINKIR, S. Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse Negl*, v. 30, n. 2, p. 193-204, Feb 2006.

LAZURAS, L.; OURDA, D. Using positive educational interventions to prevent cyberbullying incidents in adolescence. 2012. Disponível em: <http://www.bullyingandcyber.net/media/cms_page_media/59/Lazuras%20et%20al2..pdf>. Acesso em: 11 fev 2014.

LI, Q. Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 23, n. 4, p. 435-454, 2007.

LI, Q. New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, v. 23, n. 4, p. 1777-1791, 2007. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563205000889>>.

LI, Q. Cyberbullying in High Schools: A Study of Students' Behaviors and Beliefs about This New Phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, v. 19, n. 4, p. 372-392, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10926771003788979>>.

MACDONALD, C. D.; ROBERTS-PITTMAN, B. Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 9, n. 0, p. 2003-2009, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810025413>>.



MARTÍ-VILAR, M., et al. La universidad ¿en la era del conectivismo? un abordaje a las implicaciones de la investigación, la formación y la transferencia. *Revista @mbienteeducação* v. 6, n. 2, p. 210-223, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/edevanete/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o_02_2013_210-223%20(4).pdf. Acesso em: 12 fev 2014

MARTINS, M. J. D. *Maus tratos entre adolescentes na escola*: Penafiel: Editorial Novembro. 2009.

MASCARENHAS, A. N.; MARTINEZ, J. M. A. Ocorrência do bullying/cyberbullying como desrespeito à diversidade e à cidadania no contexto universitário amazônico. *Revista EDUCAmazônia*, v. 8, n. 1, p. 150-161, 2012.

MASON, K. L. Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, v. 45, n. 4, p. 323-348, 2008. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20301> >.

MENESINI, E.; SPIEL, C. Introduction: cyberbullying: development, consequences, risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, v. 9, n. 2, p. 163-167, 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.652833> >.

MOLCHO, M., et al. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: findings from Europe and North America. *Int J Public Health*, v. 54 Suppl 2, p. 225-34, Sep 2009.

NOCENTINI, A., et al. Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, v. 20, n. 02, p. 129-142, 2010. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129> >. Acesso em: 2010.

NOVO, C. Bullying e as tecnologias da comunicação: do uso ao abuso. *Revista Interações*, v. 5, n. 13, p. 327-337, 2009.

OLIVEIRA, J. R.; GOMES, M. A. Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. *Revista Educação por Escrito* v. 2, n. 2, p. 2-14, 2012.

OLWEUS, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*: Oxford: Wiley. 1993.

ORTEGA, R., et al. Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, v. 8, n. 2, p. 183-192, 2008.

ORTEGA, R., et al. The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology*, v. 217, n. 4, p. 197-204, 2009.

PATCHIN, J. W.; HINDUJA, S. Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, v. 4, n. 2, p. 148-169, 2006. Disponível em: < <http://yvj.sagepub.com/content/4/2/148.abstract> >.

PESSOA, T., et al. Cyberbullying - do diagnóstico de necessidades à construção de um manual de formação. *Revista Interuniversitaria* v. 18, p. 57-70, 2011.

PRICE, M.; DALGLEISH, J. Cyberbullying: Experiences, impact and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, v. 29, n. 2, p. 51-59, Jun 2010.

PYŻALSKI, J. Electronic aggression and cyberbullying: an old house with a new facade? new communication technologies in young people's lives. 2011. Disponível em: < http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Til%20nedlast/robusd-modul%205_eng.pdf >. Acesso em: 16 mar 2014.



RIBEIRO, K. R., et al. *Bullying e cyberbullying: estudo bibliométrico quantitativo e temporal das publicações nacionais e internacionais.* Confederación Iberoamericana de Asociaciones Científicas y Académicas de la Comunicación. São Paulo, 2011. p. 1-10

SALMIVALLI, C., et al. Counteracting bullying in Finland: the KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, n. 35, p. 405-411, 2011. Disponível em: <<http://jbd.sagepub.com/content/early/2011/07/19/0165025411407457.abstract>>.

SCHENK, A. M.; FREMOUW, W. J. Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, v. 11, n. 1, p. 21-37, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2011.630310>>.

SHARIFF, S. *Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família.* Porto Alegre: Artmed. 2011.

SHETGIRI, R., et al. Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. *Child Psychiatry Hum Dev*, v. 44, n. 1, p. 89-104, Feb 2013.

SLONJE, R.; SMITH, P. K. Cyberbullying: another main type of bullying? *Scand J Psychol*, v. 49, n. 2, p. 147-54, Apr 2008.

SMITH, P. K., et al. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *J Child Psychol Psychiatry*, v. 49, n. 4, p. 376-85, Apr 2008.

SOUZA, S. B. *Cyberbullying: estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses.* 2011. (Dissertação). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2011.

SOUZA, S. B.; SOARES, R. P. F. *Violência em contexto educativo: por uma ecologia do desenvolvimento e promoção da saúde mental* Anais do IV Congresso Internacional da Criança e do Adolescente. São Paulo: Centro de Estudos do Crescimento e Desenvolvimento do Ser Humano, 2012. p. 505

SOUZA, S. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. *Cyberbullying e ambientes universitários: a importância de ações educativas promotoras da convivência saudável entre os estudantes.* Anais do IV Congresso Internacional da Criança e do Adolescente. São Paulo: Centro de Estudos do Crescimento e Desenvolvimento do Ser Humano, 2013. p. 228

SOUZA, S. B., et al. *Cyberbullying: vivências e perspectivas dos alunos do ensino superior* Anais do IV Congresso Internacional da Criança e do Adolescente. São Paulo: Centro de Estudos do Crescimento e Desenvolvimento do Ser Humano, 2012. p. 282

SOUZA, S. B., et al. Cyberbullying: percepções acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento. *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 27, n. 3, p. 582-590, 2014.

STANTON, L.; BERAN, T. A review of legislation and bylaws relevant to school bullying. *McGill Journal of Education*, v. 44, n. 2, p. 245-260, 2009.



STICCA, F., et al. Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, v. 23, n. 1, p. 52-67, 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1002/casp.2136> >.

WILLARD, N. E. *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*: Research Press. 2007.

YBARRA, M. L., et al. The co-occurrence of Internet harassment and unwanted sexual solicitation victimization and perpetration: associations with psychosocial indicators. *J Adolesc Health*, v. 41, n. 6 Suppl 1, p. S31-41, Dec 2007.

YBARRA, M. L.; MITCHELL, K. J. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *J Child Psychol Psychiatry*, v. 45, n. 7, p. 1308-16, Oct 2004.

YBARRA, M. L.; MITCHELL, K. J. Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: implications for adolescent health. *J Adolesc Health*, v. 41, n. 2, p. 189-95, Aug 2007.

YBARRA, M. L., et al. Examining Characteristics and Associated Distress Related to Internet Harassment: Findings From the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, v. 118, n. 4, p. e1169-e1177, October 1, 2006 2006. Disponível em: < <http://pediatrics.aappublications.org/content/118/4/e1169.abstract> >.

RECEBIDO em 05/11/2013

APROVADO em 14/12/2013



ENFOQUE DIDÁCTICO DESDE UNA PERSPECTIVA HEURÍSTICO CONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS

TEACHING STRATEGIES AN HEURISTICS PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISM FOR THE DEVELOPMENT MATHEMATICAL SKILLS

DOCTOR JOSÉ THEÓDULO ESQUIVEL GRADOS¹
jotita_6@hotmail.com

RESUMEN

En general, el desarrollo del pensamiento se expresa de manera directa en las teorías pedagógicas constructivistas, y en particular, el desarrollo de habilidades constituye una pretensión intencional de los enfoques constructivistas en educación. Debe corregirse, entre otros aspectos, el procedimiento de la escuela tradicional que ha dedicado tiempo para que el estudiante comprenda los conceptos matemáticos, antes que desarrollar las habilidades que permitan aprender tales conceptos. El propósito del presente estudio es determinar la eficacia del uso de estrategias didácticas desde una perspectiva heurístico constructivista en el desarrollo de habilidades matemáticas. El estudio se realizó durante cuatro meses con estudiantes de segundo de secundaria de la institución educativa "San Juan" de Trujillo, Perú. Para contrastar la hipótesis se recurrió a un diseño cuasiexperimental con grupo de control y con pre y postest. Con la aplicación del estadístico t de Student y un nivel de significación de 0,05 se demostró que el tratamiento desarrolló significativamente las habilidades matemáticas.

PALABRAS CLAVE: Estrategias didácticas • Perspectiva heurística • Habilidades matemáticas • Constructivismo.

RESUMO

Em geral, o desenvolvimento do pensamento é expresso diretamente em teorias pedagógicas construtivistas e, em particular, o desenvolvimento de competências é uma intenção deliberada de abordagens construtivistas na educação. Deve ser corrigido, entre outras coisas, o processo da escola tradicional, que tem dedicado tempo para os alunos compreenderem os conceitos matemáticos, em vez de desenvolver as habilidades para aprender esses conceitos. O objetivo deste estudo é determinar a eficácia de uma perspectiva heurística e estratégias de ensino construtivista no desenvolvimento de habilidades matemáticas. O estudo foi realizado ao longo de quatro meses com alunos da oitava série da escola "San Juan" de Trujillo, Peru. Para testar a hipótese se utilizou um design de grupo-controle quasi-experimental com pré e pós-teste. Com a aplicação do teste T estatístico e nível de significância de 0,05 foi demonstrado que o tratamento desenvolveu significativamente habilidades matemáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de Ensino • Perspectiva heurística • Habilidades matemáticas • Construtivismo.

1 Docente del Posgrado de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI Trujillo-Perú



ABSTRACT

In general, the development of thought is expressed in a direct manner in constructivist and pedagogical theories, and particularly, the development of skills is an intentional pretension in constructivist approaches of education. Among others aspects, we must correct the procedure about traditional time in school dedicated to students in order to understand the mathematical concepts. The purpose of this study is to determine the efficacy of teaching strategies from heuristic constructivist perspective in mathematical skills development. This study was realized during four months, with students of the school "San Juan" in Trujillo, Peru. To test the hypothesis was used a design of a quasi-experimental control group with pre and posttest. With the application of Student statistical t test and a significance level of 0,05, it was demonstrated that the treatment significantly developed mathematical skills.

KEY WORDS: Teaching strategies • Heuristics perspective • Mathematical skills • Constructivism.

INTRODUCCIÓN

Según los resultados en las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2001 y 2012), aplicadas para medir conocimientos y capacidades en Matemática, ciencias y comprensión lectora en estudiantes de 15 años, el Perú ha ocupado los últimos puestos en la lista de países participantes. Estas pruebas se califican según una escala que va del nivel 1 (estudiantes que tienen serias dificultades en Matemática simple, ciencia elemental y lectura) al nivel 5 (estudiantes que encaran temas matemáticos y científicos muy elaborados y comprenden textos complejos). El informe de la prueba PISA del 2001, revela que el 80% de los estudiantes presentaron un desempeño que se ubicó en el nivel 1.²

Los resultados mostrados hacen notar que debe corregirse el procedimiento de la escuela tradicional que ha dedicado mucho tiempo en algo básico, como el hecho que el estudiante comprenda los conceptos matemáticos, antes que desarrollar las habilidades intelectuales que permitan elaborar tales conceptos. Del mismo modo, los textos y metodologías están orientados a ofrecer la clasificación de los objetos matemáticos, antes que al desarrollo de la habilidad de

clasificar. Asimismo, es poco frecuente encontrar estudiantes con predisposición a resolver un problema matemático, porque la educación tradicional le ofrece al estudiante algoritmos para resolverlos, sin tener en cuenta que lo mejor es desarrollar la habilidad de resolución de problemas.

Debe tenerse en cuenta que para lograr óptimos aprendizajes, el docente debe procurar que el estudiante aprenda a aprender, para que en su ausencia siga teniendo impacto las enseñanzas impartidas. En tal sentido, se hace necesario desarrollar las habilidades intelectuales, entre ellas las matemáticas, y cultivar el interés por aprender a conocer nuevos contenidos.

El interés por el conocimiento se hace cada vez más importante, teniendo en cuenta que la educación no tiene límites de edad, espacio y tiempo. Pues, como se sabe la educación en esta época, y en el futuro, ya no se imparte sólo en escuelas y universidades y se extiende a lo largo de toda la vida, de allí lo de la formación continua y la reconversión profesional; es decir, la educación se dará durante todo el periodo laboral de la persona, ganando espacio las capacitaciones, actualizaciones, perfeccionamientos, diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados, etc.



Aprender durante toda la vida todo tipo de contenidos, en particular los matemáticos, es un reto. El tener éxito pasa por tener una base sólida de conocimientos, en particular los conceptos, sus definiciones y clasificaciones, su aplicación en la resolución de problemas, así como las redes que se tejen entre éstos.

Estrategias didácticas desde un enfoque heurístico constructivista

Es importante cultivar la necesidad de hacerse todo tipo de preguntas y el interés por conocer la ciencia, la tecnología, el funcionamiento del mundo natural, social, económico, etc. Pero tal funcionamiento llegará a conocerse cuando se sepan los modelos que explican los fenómenos. Estos modelos, en muchos casos, se construyen con un conocimiento solvente de la Matemática, el mismo que se logra desarrollando las habilidades matemáticas. En este sentido, (2005), considera que se debe formar la mente disciplinada, pues debe dominar la ciencia, la Matemática, la tecnología, la Historia, el Arte y la Filosofía; pero a la par debe dominar diversas maneras de ampliar la propia formación durante toda la vida, de forma regular y sistemática.

El desarrollo de tales habilidades, según el presente estudio, se logra a partir del uso de estrategias didácticas desde un enfoque heurístico constructivista. Estas estrategias didácticas son un conjunto de métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se utilizan en un proceso formativo dinámico, y están orientados a efectuar una organización constructiva de la información de manera sintética, asociándola con los conocimientos previos y haciéndola perceptible a través de esquemas (gráficas y palabras). Tales estrategias, constituyen una combinación racional y sistemática de recursos,

procedimientos, métodos y técnicas como: la conversación heurística, el método heurístico, el método de adquisición de conceptos, los mapas conceptuales y los mapas mentales.

El método de la conversación heurística, orientado adecuadamente, promueve la discusión y lleva el razonamiento al análisis. El método heurístico está destinado a la resolución de problemas. Al respecto, Puig y Cerdán (1988: 20), afirman: "La resolución de problemas tiene que ver con la producción de conocimientos significativos para el que aprende. El conocimiento que se valora, no es el conocimiento transmitido, sino el conocimiento producido por el que está en situación de aprender." Y Bunge (2001: 119), expresa: "Se forma un cerebro estimulando su curiosidad; planteándose problemas interesantes y exigentes, y proveyéndolo de los conocimientos indispensables para resolverlos."

Ausubel y Sullivan (1983: 87), consideran que "los conceptos le permiten al hombre una versión y comunicación simplificada, abstracta y generalizada de la realidad." Por eso, la necesidad de recurrir al método de adquisición de conceptos, cuyos procedimientos permiten a los estudiantes comprender los conceptos a partir de la ejemplificación y examinación de hipótesis. Del mismo modo, los mapas conceptuales son recursos esquemáticos que permiten representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones (NOVAK e GOWIN, 1988; ONTORIA, 1999; ONTORIA *et al.*, 2002). El uso de estos mapas está orientado a la formación de conceptos, la clasificación, la inordinación y la definición de los mismos. La elaboración de estos esquemas ayuda a desarrollar la deducción con la diferenciación progresiva y la inducción con la re-



conciliación integradora. Para desarrollar las habilidades del pensamiento, también es necesario recurrir a los mapas mentales, que constituye una “poderosa técnica gráfica que aprovecha toda la gama de capacidades corticales y pone en marcha el auténtico potencial del cerebro” (BUZAN, 1996): 175). En tanto que Mc Carthy, 1991: 42 considera que el mapa mental es “un método que destila la esencia de aquello que conocemos y lo organiza en forma visual”. El mapa mental es una técnica que facilita la ordenación y estructuración del conocimiento en las estructuras cognitivas, por medio de la jerarquización y categorización.

Habilidades matemáticas

Las habilidades son los procedimientos que los estudiantes deben aprender. Se refiere fundamentalmente al saber hacer, que se expresa en saber cómo y hacerlo. El aprendizaje de procesos y procedimientos (o desarrollo de habilidades) es paulatino y exige mucha práctica.

Román (1994), considera que una habilidad es un potencial de tipo cognitivo que posee el alumno. Y López (1990:142) considera que la habilidad constituye un sistema complejo de operaciones necesarias para la regulación de la actividad, debiéndose garantizar que los estudiantes asimilen las formas de elaboración, los modos de actuar, las técnicas para aprender, las formas de razonar, de modo que, con el conocimiento se logre también la formación y desarrollo de habilidades.

Las ideas vertidas, en cierta medida coinciden de una u otra manera al considerar que la habilidad se desarrolla en la actividad y que implica el dominio cognoscitivo, motor y valorativo. Para el aprendizaje de ciertos oficios, se requiere desarrollar habilidades fundamentalmente motoras; mientras

que el aprendizaje de las ciencias formales, como la Matemática, exige desarrollar habilidades fundamentalmente intelectuales. En el marco del presente estudio, se considera a las habilidades intelectuales como las potencialidades inherentes a la persona que están referidas a desempeños fundamentalmente cognitivos, cuyo desarrollo puede ser permanente y permiten alcanzar determinados logros educativos.

Las habilidades se diferencian de las capacidades por su grado de generalidad. Éstas son más generales que aquéllas. Para Román (2001), una capacidad es una habilidad general que utiliza o puede utilizar una persona para aprender, cuyo componente es marcadamente cognitivo. Así por ejemplo, la construcción y comunicación matemática se consideran capacidades; mientras que clasificar y definir son habilidades. En tanto que Orbegoso Dávila (2006: 48), manifiesta que desde el punto de vista de las funciones psicológicas, pueden dividirse en dos dimensiones: procesos afectivos y procesos cognitivos. Cada dimensión a su vez se divide en capacidades y cada capacidad, en habilidades.

Según el tipo de función que realizan, las habilidades matemáticas se agrupan de la siguiente manera: habilidades conceptuadoras, aquellas que operan directamente con los conceptos (clasificar, definir, demostrar, etc.); habilidades traductoras, aquellas que permiten pasar de un dominio a otro del conocimiento (modelar, interpretar, recodificar, etc.); y habilidades operativo-heurísticas, aquellas que están relacionadas con la ejecución y uso de recursos heurísticos (calcular, graficar, resolver, etc.).

Por todo lo expresado, el propósito del estudio es determinar la eficacia del uso de estrategias didácticas desde una perspectiva heurístico constructivista en el desarrollo



de habilidades matemáticas en estudiantes de educación secundaria.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

La población del estudio estaba constituida por estudiantes de la institución educativa "San Juan" de Trujillo, Lima, Perú, matriculados en el año lectivo 2006. La muestra fue adecuada, en la medida que para determinar el número de sus elementos se usó la fórmula estadística para variables cuantitativas y tamaño de población conocida. Y se seleccionó con el muestreo polietápico y por racimos, por lo que fue representativa. Es decir, primero se seleccionó el turno, luego el grado (el segundo con 17 secciones) y finalmente las secciones, una para grupo experimental (30 estudiantes) y la otra para grupo de control (26 estudiantes).

La guía de observación permitió recoger información referente a del uso de estrategias didácticas desde una perspectiva heurístico constructivista.

Para contrastar las hipótesis se recurrió al diseño cuasiexperimental con pretest-postest y grupo de control. Para Hernández, Fernández y Baptista (2007), en este diseño la única diferencia entre los grupos debe ser la presencia- ausencia de la variable independiente y se controla todas las fuentes extrañas de invalidación.

Y la evaluación del aprovechamiento, permitió conocer el desarrollo de las habilidades matemáticas. La información respecto de esta variable se obtuvo al aplicar la prueba de aprovechamiento, la misma que previamente se sometió al estudio de su validez y confiabilidad. Se recurrió a determinar la validación por expertos y la confiabilidad mediante la técnica del test-retest, siendo $r = 0,65$.

Las medidas estadísticas de centralidad (media, moda y mediana) y dispersión (desviación estándar y coeficiente de variación), permitieron efectuar comparaciones de los resultados referentes al desarrollo de las habilidades matemáticas de ambos grupos, obtenidos de las mediciones efectuadas antes y después del tratamiento experimental.

Teniendo en cuenta que los grupos son pequeños, se recurrió a la prueba t de student como técnica paramétrica para las pruebas de hipótesis de diferencias de medias de los puntajes relativos al desarrollo de habilidades matemáticas, antes y después del tratamiento, con un nivel de significación de 0,05.

3. RESULTADOS

Cuadro 1

Estadígrafos del pre y postest sobre el desarrollo de habilidades matemáticas, antes y después del tratamiento

En el cuadro 1, cuyos valores se ilustran en el gráfico 1, se presentan los estadígrafos de las notas obtenidas al aplicar el pre y postest a los estudiantes de la muestra para medir el desarrollo de habilidades matemáticas. En el pretest, el grupo experimental obtuvo un promedio igual a 11,63 puntos y el grupo de control 11,77, lo que indica que los estudiantes presentan deficiencias en el desarrollo de sus habilidades matemáticas, resultado que se corresponde con el estudio realizado en la década de los noventa en estudiantes de nivel primario y medio superior en Cuba, en el que se encontró que presentaban pocas posibilidades para comparar, clasificar, explicar argumentar, definir, resolver problemas, etc. (Zilberstein, 1997); mientras que en el postest se incrementó el promedio a 14,67 puntos y el grupo de con-



Gráfico 1 Comparación de la media, moda, mediana y desviación estándar en el grupo experimental y de control, antes y después del tratamiento

Estadígrafos	Pretest		Postest	
	GE	GC	GE	GC
Media	11,63	11,77	14,67	11,81
Moda	12,00	12,00	15,00	12,00
Mediana	12,00	12,00	14,50	12,00
Desviación estándar	1,47	1,65	1,90	1,54
Coefficiente de variación	12,64%	14,02%	12,95%	13,04%

Fuente: Datos del cuadro 1.

Cuadro 2 Pruebas de hipótesis estadísticas para determinar la diferencia de medias referentes al desarrollo de habilidades matemáticas

Comparación	Promedios		Valor experimental t	Valor tabular t	Decisión para Ho	Nivel de significancia
	1	2				
Pretest GE vs. Pretest GC	11,63	11,77	0,33	2,00	Se acepta	$p > 0,05$
Pretest GE vs. Postest GE	11,63	14,67	6,91	1,67	Se rechaza	$p < 0,05$
Postest GE vs. Postest GC	11,81	14,67	6,22	1,67	Se rechaza	$p < 0,05$
Pretest GC vs. Postest GC	11,77	11,81	0,09	2,00	Se acepta	$p > 0,05$

Fuente: Datos de las mediciones con el pre y postest.

trol obtuvo 11,81. En la medida que no se han registrado variaciones en los promedio en el grupo de control pero sí en el grupo experimental, se deduce que esto se debe al tratamiento que recibió este grupo.

En el pretest ambas series de notas presentan la misma moda y mediana igual a 12 lo que significa que este puntaje es el que más se repite y que el 50% de los estudiantes tiene notas menores o iguales que 12; mientras que en las series de notas del postest el grupo de control mantiene el valor de la moda y mediana, en tanto que en el grupo experimental se incrementó la moda a 15 y la mediana fue igual a 14,5, lo que indica que en este grupo el 50% tiene notas mayores o iguales que 14,5, una variación

significativa respecto de los resultados del pretest. Debe notarse que las medidas de centralidad en el pretest en ambos grupos son iguales o próximas, lo que indica que las notas se ajustan a una distribución normal. Resultados similares se observan en las medidas de centralidad de las notas del postest en ambos grupos.

Los coeficientes de variación de las series de notas del pretest en los grupos experimental y de control son iguales a 12,64% y 14,02%, respectivamente, lo que indica que estos puntajes son homogéneos. De estos valores, más las medidas de centralidad, se puede observar que los grupos experimental y de control son similares, que es la condición para iniciar el tratamiento



en un diseño cuasi experimental con grupo de control. En el caso de las notas del postest los coeficientes de variación de los grupos experimental y de control son iguales a 12,95% y 13,04%, respectivamente, lo que indica que son homogéneas.

En el cuadro 2 se precisa los datos relativos a las pruebas de hipótesis estadísticas para determinar la diferencia de las medias referentes a los puntajes sobre el desarrollo de habilidades matemáticas en los estudiantes de la muestra, obtenidas antes y después del tratamiento. Para comparar los promedios del pretest de los grupos experimental y de control se formuló la hipótesis de investigación que afirma que existe diferencia significativa entre estas medidas; mientras que la hipótesis nula afirma lo contrario. Haciendo uso de la prueba t de student y teniendo en cuenta un nivel de significación de 0,05 y los respectivos grados de libertad, se encontró un valor tabular equivalente a 2,00, mayor que un valor experimental igual a 0,33, lo que significa que se acepta la hipótesis nula. Es decir, los grupos experimental y de control en términos de desarrollo de habilidades matemáticas fueron semejantes antes del tratamiento.

Para comparar los promedios del pretest y postest del grupo experimental se formuló la hipótesis de investigación que afirma que existe diferencia significativa entre estas medidas de resumen; en tanto que la hipótesis nula niega tal diferencia. Haciendo uso de la prueba t de student y teniendo en cuenta un nivel de significación de 0,05 y los respectivos grados de libertad, se encontró un valor tabular equivalente a 1,67, menor que un valor experimental igual a 6,91, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, los estudiantes del grupo experimental han desarrollado significativamente sus habilidades matemáticas, como

consecuencia del tratamiento experimental.

Para comparar los promedios del postest de los grupos experimental y de control se formuló la hipótesis de investigación que afirma que existe diferencia significativa entre estas medidas de centralidad; pero la hipótesis nula afirma lo contrario. Haciendo uso de la prueba t de student y teniendo en cuenta un nivel de significación de 0,05 y los respectivos grados de libertad, se encontró valor tabular equivalente a 1,67, menor que un valor experimental igual a 6,22, lo que significa que se rechazó la hipótesis nula. Es decir, los estudiantes del grupo experimental han desarrollado significativamente sus habilidades matemáticas como consecuencia del tratamiento, en relación de los del grupo de control que se mantuvo estable el desarrollo de tales habilidades.

Para comparar los promedios del pretest y postest del grupo de control se formuló la hipótesis de investigación que afirma que existe diferencia significativa entre estas medidas; mientras que la hipótesis nula afirma que no hay cambios. Haciendo uso de la prueba t de student y teniendo en cuenta un nivel de significación de 0,05 y los respectivos grados de libertad, se encontró un valor tabular de 2,00 mayor que un valor experimental igual a 0,09, lo que significa que se acepta la hipótesis nula. Es decir, los estudiantes del grupo de control no desarrollaron sus habilidades matemáticas, porque no recibieron el tratamiento.

Estos resultados, muestran que el uso de estrategias didácticas desde una perspectiva heurístico constructivista desarrolla habilidades matemáticas en estudiantes de educación secundaria, resultado que responde a un enfoque donde se cuestiona permanentemente, y lo que interesa es cómo se aprende antes del qué se aprende.



Sólo así los aprendizajes son significativos, porque el cómo se va construyendo el conocimiento matemático responde a un resultado que es fruto de un proceso secuencial y lógico. De ahí que lo óptimo, por ejemplo, es construir la definición antes de ofrecerla al estudiante o que aprenda a clasificar los objetos matemáticos antes de presentarle una serie de clasificaciones, pues ofrecer definiciones y clasificaciones ceden al olvido. En este sentido, De Guzmán (1985: 32), hace notar que “el saber matemático resulta ser esencialmente saber de método mucho más que saber de contenido.”

4. CONCLUSIONES

Al aplicar el pretest, el desarrollo de habilidades matemáticas en los grupos experimental y de control fue regular para el 76,8% y 76,9% , respectivamente; en tanto que deficiente para el 23,3% y el 19,2%, respectivamente, antes del tratamiento; sin embargo, al aplicar el postest en el grupo experimental, se mantuvo el mismo porcentaje en el segmento de desarrollo regular en el grupo de control, descendiendo a 40% en el grupo experimental; en tanto que en este grupo el 40% se ubicó en un buen nivel de desarrollo y el 16,7% en un nivel muy bueno. En términos de promedios del pre y postest, en el grupo experimental hubo un incremento de 3,03 puntos según la escala

vigesimal; en tanto que en el grupo de control solo hubo una variación de 0,04 puntos. Estos resultados hacen notar que los cambios se debieron al tratamiento.

Haciendo uso de la prueba t de student y un nivel de significación de 0,05, se determinó que no hubo diferencias significativas en los promedios del pretest de ambos grupos de la muestra, mientras que se observó que si hubo diferencia significativa entre los promedios de los puntajes del postest en dichos grupos. Del mismo modo, se encontró diferencia significativa entre los promedios de los puntajes del pre y postest en el grupo experimental, lo que no ocurrió en el grupo de control. De estos resultados, se concluye que tales diferencias son producto del tratamiento, ya que el diseño y la selección de la muestra permitieron controlar variables intervinientes.

De los hallazgos mostrados, se infiere que el uso de estrategias didácticas desde una perspectiva heurístico constructivista influye significativamente en el desarrollo de habilidades matemáticas en estudiantes de educación secundaria; pues estos resultados del estudio también hacen notar que el aprendizaje de procesos y procedimientos, como el hecho de desarrollar habilidades, es paulatino y exige mucha práctica.

NOTA EXPLICATIVA

2 Cfr. http://www.minedu.gob.pe/medición_de_la_calidad/2003

Resultados similares obtuvieron los estudiantes peruanos en la medición de la prueba PISA del año 2012. Asimismo, los resultados de esta prueba señalan que la educación en América Latina se halla por debajo del estándar promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (494 puntos para Matemática, 501 para ciencia y 496 para lectura). Chile y México son los países que están mejor posicionados en la región.



REFERENCIAS

AUSUBEL, D., SULLIVAN, E. Psicología Educativa: un punto de vista cognitiva: 2. ed. México: Trillas, 1983.

BUNGE, M. ¿Qué es filosofar científicamente? : Lima: Fondo editorial UIGV, 2001.

BUZAN, T. El libro de los mapas mentales: Barcelona: Urano, 1996.

DE GUZMÁN, M. Enfoque heurístico de la enseñanza matemática: aspectos didácticos matemáticos: España: Universidad de Zaragoza, 1985.

HERNÁNDEZ, R., et al. Fundamentos de metodología de la investigación: España: McGraw-Hill/ Interamericana de España, 2007.

LÓPEZ, M. ¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar? : La Habana: Pueblo y Educación, 1990.

MCCARTHY, M. Domine la era de la información: Barcelona: Robin book, 1991.

NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. Aprendiendo a aprender: Barcelona: Martínez Roca, 1988.

ONTORIA, A. Mapas conceptuales: una técnica para aprender: 8. ed. Madrid: Narcea, S.A, 1999.

ONTORIA, A., et al. Potenciar la capacidad de aprender a aprender: Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2002.

ORBEGOSO DÁVILA, L. Estructura de la mente humana: auto transformación y transformación de la realidad. En Senda Universitaria, v. 1, n. 1, 2006.

PUIG, L., CERDÁN, F. Problemas matemáticos escolares: Madrid: : Síntesis, 1988.

ROMÁN, M. Currículo y enseñanza: una didáctica centrada en procesos: España: s.e., 1994.

ZILBERSTEIN, J. ¿Necesita la escuela actual una nueva concepción de enseñar? En Desafío escolar, v. 0, febrero-abril 1997.

RECIBIDO en 08/10/2013

APROBADO en 14/12/2013



APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS BASADAS EN IDEOGRAMAS CARDINALES Y EL NIVEL DE DESARROLLO DE LA CONCEPTUALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

APPLICATION OF METHODOLOGICAL STRATEGIES BASED ON CARDINAL IDEOGRAMS IN THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC CONCEPTUALIZATION FOR THE SECONDARY STUDENTS

Dra. Valia Luz Venegas Mejía¹
valiavm@hotmail.com

RESUMEN

El propósito del estudio fue comprobar la eficacia del uso de estrategias metodológicas basadas en ideogramas cardinales en el desarrollo de la conceptualización lingüística en estudiantes del nivel secundario. Con esta investigación aplicada se buscó soluciones prácticas a determinados problemas en el campo de la educación, como es el deficiente desarrollo de la conceptualización lingüística, y se recurrió a un diseño cuasiexperimental con un grupo experimental y otro de control, a los cuales se administró pre y posprueba. Para contrastar las hipótesis planteadas se usó la prueba z con un nivel de significancia de 0,05. Se arribó a la conclusión que uso de estrategias metodológicas basadas en ideogramas cardinales influye significativamente en el desarrollo de la conceptualización lingüística; mejora que se debe precisamente al énfasis en el uso de la técnica de los citados ideogramas.

PALABRAS CLAVE: Estrategias metodológicas • Ideogramas cardinales • Conceptualización lingüística.

ABSTRACT

The purpose of this study was to test the efficacy of methodological strategies based on cardinal ideograms in the development of linguistic conceptualization among secondary students. This applied research aimed practical solutions to problems in the field of education as the poor development of linguistic conceptualization, and used a quasi-experimental design with an experimental group and a control group, to which was administered pre and posttest. To test the hypotheses the z test was used with a significance level of 0.05. The conclusion was that the use of methodological strategies based on cardinal ideograms significantly influences the development of linguistic conceptualization; this improvement is precisely because of the emphasis on the use of the technique of those ideograms.

KEYWORDS: Methodological strategies • Cardinal ideograms • Linguistic conceptualization.

1 Especialista en Comunicación del Centro de Investigación y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.



Resumo

O objetivo do estudo foi testar a eficácia de estratégias metodológicas baseadas em ideogramas cardiais no desenvolvimento de alunos do ensino secundário no que se refere a conceituações linguísticas. Soluções práticas para os problemas de pesquisa no campo da educação são requeridas, como o fraco desenvolvimento da conceitualização linguística. Foi usado um design quasi-experimental com um grupo experimental e um grupo-controle, ao qual foi administrado pré e pós-teste. Para testar as hipóteses o teste z foi utilizado com um nível de significância de 0,05. Chegou-se à conclusão de que o uso de estratégias metodológicas com base em ideogramas cardiais influencia significativamente o desenvolvimento de conceitualização linguística e a melhoria é precisamente por causa da ênfase no uso da técnica dos ideogramas.

Palavras-chave: Estratégias metodológicas • Ideogramas cardiais • Conceitualização linguística.

Introducción

En el proceso formativo de los estudiantes orientado desde la perspectiva del constructivismo, se sobredimensiona los factores metodológicos en desmedro de los contenidos. Se orienta dicho proceso desde un enfoque que se centra en creer que el problema educativo se resuelve afinando una metodología que acerque al docente con los estudiantes y el saber; sin embargo, no se abordan aspectos básicos como el hecho de la organización, jerarquización y secuenciación de contenidos, particularmente de los conceptos lingüísticos.

En verdad, la formación de conceptos lingüísticos no es un aspecto importante en la reflexión pedagógica peruana, en la denominada área de comunicación. Una innovación pedagógica debe estar orientada a establecer metodologías orientadas precisamente a la formación de estos conceptos, los cuales constituyen base esencial en la comunicación.

En el desarrollo de contenidos del área de comunicación se recurre a una serie de estrategias, métodos, técnicas, recursos, etc.; pero no orientados de manera directa y explícita al desarrollo de la conceptualización lingüística. De todas ellas, una técnica

usada con cierta frecuencia en el proceso formativo de conceptos es la de los mapas conceptuales, que se consideran jerárquicos por sus características (ONTORIA PEÑA, 1996); pero que no necesariamente lo es, ni permite anclar un concepto con otros que son supra ordenados, coordinados o subordinados.

En una época caracterizada por el incremento sustantivo de la información, se requiere ser capaz de resumir los inmensos volúmenes de información, sintetizarla de manera productiva y hacer que le sea útil; para ello se requiere formar la mente sintética (GARDNER, 2005). Pero esto no será factible si no se cuenta con la base del conocimiento, los conceptos. El mismo autor proyecta, como una necesidad, la formación de la mente disciplinada, la que permitirá al ser humano dominar las principales formas distintivas de pensar que ha creado el hombre, así como la posibilidad de ampliar la formación durante toda la vida. En tal sentido, para cultivar estos tipos de mentes, se requiere de propuestas que ayuden a su desarrollo.

Los diagnósticos y la experiencia concreta de los docentes han permitido constatar que un gran número de conceptos aprendidos durante el desarrollo del área



de comunicación son olvidados en tiempos relativamente cortos. Ante esta realidad, es necesario poseer un bagaje duradero y sólido de conceptos lingüísticos, los que permitirán con facilidad aprender nuevos conceptos o conceptualizar, así como la formación de habilidades como clasificar, definir, identificar, ejemplificar, analizar, etc.

Para poder incursionar en un nivel superior de la ciencia lingüística o de cualquier otra rama del conocimiento, se requiere que el estudiante posea una mente disciplinada, capaz de poder familiarizarse con las diversas teorías e inclusive con la posibilidad de aplicarlas en la solución de diversas situaciones problemáticas. Al respecto, Gardner (2005: p. 32, 33) expresa que el primer paso importante en la consecución de una mente disciplinada consiste en "identificar los temas o conceptos verdaderamente importantes dentro de la disciplina".

El aprender los lineamientos de las diversas disciplinas requiere de una buena comprensión lectora, lo que pasa por el hecho de interiorizar conceptos que faciliten el razonamiento y el desarrollo del pensamiento. Es decir, la carencia de ellos genera el analfabetismo funcional y la imposibilidad de poder identificar las ideas principales y la poca habilidad para realizar las tareas académicas y de investigación.

Es por esta razón que la formación de conceptos lingüísticos merece atención inmediata, lo que podría lograrse haciendo uso de nuevas estrategias que permitan afianzar las habilidades lectoras que necesitan los estudiantes. En esta perspectiva de cambio, se usó estrategias metodológicas basadas en ideogramas cardinales para desarrollar la conceptualización lingüística en estudiantes de educación secundaria,

sabiendo de antemano que la tarea de desarrollar las habilidades del pensamiento depende de la forma como conducen los docentes el ejercicio del pensamiento para la formación de conceptos y el desarrollo de capacidades en los estudiantes. Esa es la perspectiva de la investigación, que pretende formar los conceptos lingüísticos con la ayuda de estrategias basadas en esquemas organizadores de conceptos, denominados ideogramas cardinales.

Los ideogramas cardinales

Son formas gráficas esquematizadas de conceptos, elaboradas con el propósito de organizar las proposiciones en torno a un determinado concepto central, considerado como núcleo, y otros conceptos: supraordinado, coordinados y subordinados, y así lograr la preservación del conocimiento. Estas formas gráficas son elaboradas con el fin de representar la estructura interna de los conceptos.

Estos ideogramas, que responden a una técnica innovadora y diseñada para el presente estudio, se convierten en excelentes herramientas para representar conocimientos conceptuales y permiten asimilar en la mente los conocimientos esquematizados, que garantizan su permanencia en periodos más duraderos y servirán como conocimientos previos para lograr futuros aprendizajes; es decir lograr aprendizajes significativos.

El ideograma cardinal se diferencia del mapa conceptual en la medida que permite identificar a parte de los conceptos subordinados, los conceptos supraordinados y coordinados, haciendo más amplio el espectro en el que se presenta el concepto.

Se distinguen de los mapas semánticos, mapas mentales, redes conceptuales en la medida que permite formar proposiciones

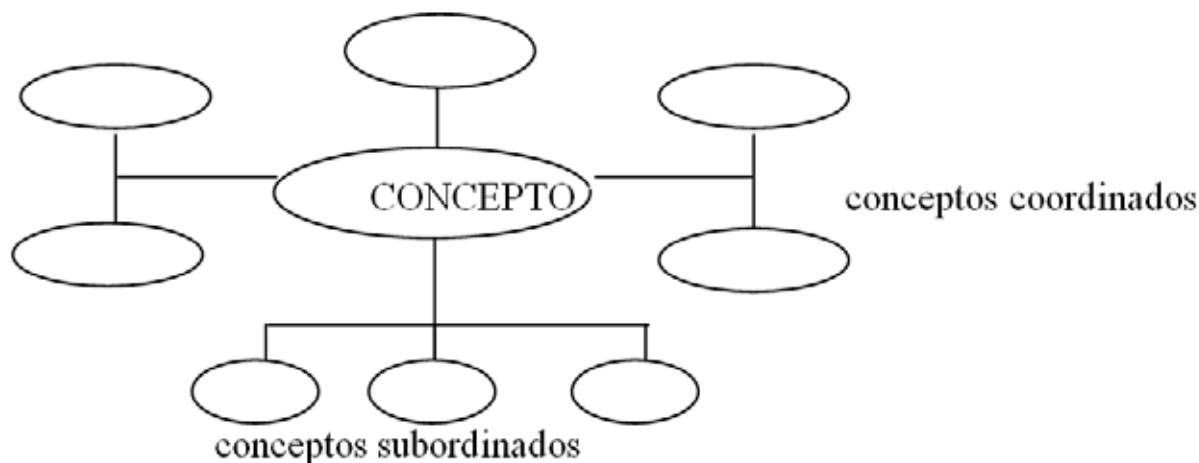
en torno al concepto núcleo en relación con su concepto supraordinado, sus conceptos coordinados y sus conceptos subordinados, a partir de los cuales se elabora la definición del concepto núcleo. La diferencia de los mentefactos, - esquemas de la Pedagogía conceptual que enfatizan en conceptos jerárquicos, incluyendo clases excluyentes respecto de un concepto dado -, es por la complejidad en su aplicación con estudiantes de secundaria, distraendo el proceso de formación de las habilidades que debe ser dinámico, resultando poco didáctico en la enseñanza media.

Este tipo de relaciones permitirán en los estudiantes formar los conceptos lingüísticos y lograr aprendizajes duraderos.

Para elaborar un ideograma cardinal de un concepto núcleo, y fijarlo en la estructura cognitiva del estudiante, se debe seguir los siguientes pasos:

- 1º Precisar el concepto central o núcleo;
- 2º Identificar el concepto supraordinado y ubicarlo en la parte superior del núcleo;
- 3º Identificar los conceptos coordinados del concepto núcleo y ubicarlos en el mismo nivel, en la parte derecha e izquierda;

Figura 1 Representación gráfica del ideograma cardinal



4º Identificar los conceptos subordinados y ubicarlos en la parte inferior del concepto núcleo;

5º Formar las proposiciones en torno al concepto núcleo;

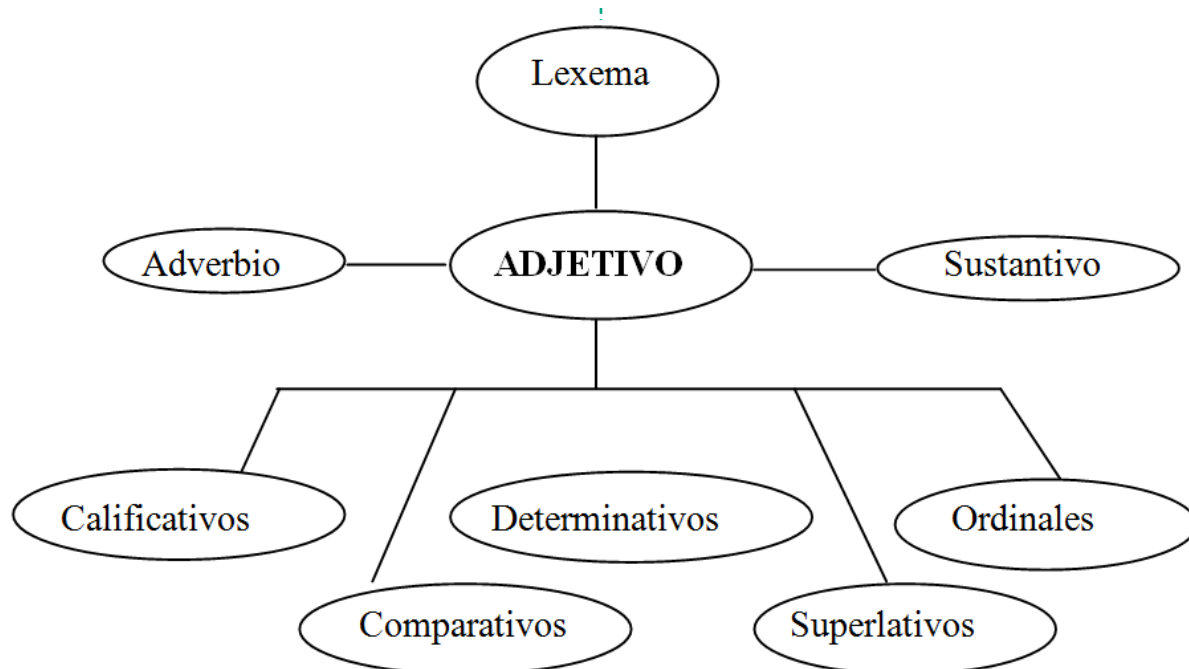
6º Definir el concepto núcleo a partir de las proposiciones elaboradas.

El ideograma cardinal responde a un modelo educativo que reúne las siguientes características:

- Conceder un rol protagónico al estudiante en el proceso de su aprendizaje.
- Desarrollar habilidades y destrezas, más allá del simple aprendizaje de determinados contenidos.
- Elaborar ideogramas en equipo permite la negociación de la ubicación de los conceptos, permitiendo así el desarrollo de actitudes favorables para lograr mejores aprendizajes y vivir en un mundo democrático y tolerante.

En el diagrama de conceptos se distinguen: el concepto núcleo (en el centro),

Ejemplo: Ideograma cardinal del ADJETIVO:



el concepto supraordinado (ubicado en la parte superior), los conceptos coordinados (en el mismo nivel del concepto núcleo) y los conceptos subordinados (ubicados en la parte inferior). De ahí que el ideograma se complementa con el término *cardinal*.

Tipos de conceptos en el ideograma cardinal de ADJETIVO:

Concepto núcleo: adjetivo

Concepto supra ordinado: lexema

Conceptos coordinados: adverbio, sustantivo

Conceptos subordinados: adjetivos calificativos, comparativos, determinativos, superlativos, ordinales.

Proposiciones asociadas al ideograma de adjetivo:

P₁: El adjetivo es un tipo de lexema.

P₂: El adjetivo, el adverbio y el sustantivo

son lexemas.

P₃: El adjetivo difiere del sustantivo por no disponer de existencia lingüística autónoma.

P₄: El adjetivo difiere del adverbio en tanto éste califica o determina al verbo.

P₅: El adjetivo tiene por función calificar o determinar a los sustantivos.

P₆: El adjetivo presenta tipos: calificativos, comparativos, determinativos, superlativos, ordinales.

Definición de ADJETIVO: El adjetivo es un lexema que tiene por función calificar o determinar a los sustantivos.

Fundamentos teóricos del ideograma cardinal.

Teoría de la dominación cerebral.

Esta teoría considera que los hemisferios cerebrales difieren en funciones, y llega



a la conclusión que el hemisferio izquierdo es diferente y superior al derecho, dada la importancia que le confieren a los procesos verbales que se localizan en el hemisferio izquierdo y por el hecho de que la mayoría de personas es diestra. En tal sentido (MALDONADO, 2001, p.16) manifiesta: "Las actividades que ocurren en cada uno de los hemisferios cerebrales son diferentes pero complementarias: uno es analítico y el otro, sintético". Esta teoría permite formular estrategias para el aprendizaje combinando formas verbales con estímulos visuales.

Teoría del cerebro total.

Esta teoría sostiene que los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho se encuentran en estrecha comunicación a través del cuerpo caloso y que poseen funciones complementarias para funcionar de manera integral. Bajo esta apreciación, es importante estimular ambos hemisferios para optimizar las funciones cerebrales. Los docentes deben tener en cuenta que "...la enseñanza deberá considerar experiencias de aprendizaje que estimulen de forma balanceada el pensamiento verbal y no verbal y hacer uso de estrategias diversas que influyan en todas las modalidades de pensamiento..." (MALDONADO, 2001: p.17).

Teoría del pensamiento irradiante.

Esta teoría refiere que el cerebro tiene un funcionamiento neuronal, en cuanto que establece múltiples relaciones o asociaciones ramificadas. Buzan (1996: p.67) utiliza la expresión pensamiento irradiante para referirse a "los procesos de pensamiento asociativos que proceden de un punto central o se conectan con él".

Teoría de los mapas conceptuales.

"Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significati-

vas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. En su forma más simple, un mapa conceptual constaría tan solo de dos conceptos unidos por una palabra de enlace para formar una proposición..." (NOVAK e GOWIN, 1988): p.33). En ese sentido, estos mapas son recursos esquemáticos para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones, que consiste en identificar y seleccionar los conceptos más importantes del texto leído haciendo una lista, luego ordenarlos jerárquicamente y enlazarlos de manera lógica con conectores que permitan el enlace de conceptos que se desprenden hacia abajo.

Teoría de la pedagogía conceptual.

Zubiría Samper (2002), uno de los creadores de esta teoría, sostiene que en la actualidad los estudiantes logran aprender a través de las personas de su entorno que se presentan como mediadores y ayudan a comprender mejor el mundo que le rodea a través de operaciones intelectuales. Como creador del enfoque de la Pedagogía Conceptual, postula dos propósitos formativos de la escuela: 1) formar el talento de todos y cada uno de sus estudiantes y 2) formar las competencias afectivas. Propósitos que se logran a través de la enseñanza de instrumentos de conocimiento (nociones, proposiciones o pensamientos, conceptos) y operaciones mentales propios de cada etapa del desarrollo del estudiante.

Conceptualización lingüística

La conceptualización lingüística es la idea general que tenemos de las cosas, el reflejo en el cerebro de las cualidades generales y particulares de los objetos y fenóme-



nos. Adopta un sistema de reglas que clasifica las impresiones.

Según Sánchez Carlessi (1983), a partir de la percepción se organiza la representación (o imagen subjetiva del objeto). La representación, por su carácter, permite saltar del nivel sensorio-perceptual concreto al nivel conceptual. Según este autor, existen cuatro niveles de conceptualización: nivel concreto, cuando se conceptualiza basándose en las propiedades fuertes y perceptivas de los objetos, está más ligada a la noción; nivel funcional: cuando se conceptúa en relación a la función que realiza el objeto o fenómeno; nivel abstracto, cuando se toma en cuenta las características comunes y esenciales de los objetos; y, nivel científico, que es el nivel propio de los especialistas del campo de las ciencias.

En la mente humana los conceptos se encuentran organizados, es decir su proceso de formación va constituyendo sistemas lógicamente relacionados que pueden ser de dos tipos: horizontales, cuando los conceptos aprendidos son iguales en extensión, por ejemplo: casa, edificio, palacio; y, verticales, cuando los conceptos adquieren extensión progresiva. Por ejemplo: casa, material de concreto, lugar para vivir, etc.

Respecto de la conceptualización lingüística, existen algunas teorías: La teoría del procesamiento de la información, propuso estudiar el funcionamiento de la mente humana y la manera en la cual el cerebro maneja o procesa la información recogida por los sentidos; la teoría estructuralista, en la que Saussure (1964) considera que en el cerebro tenemos organizadas las palabras o paradigmas (conjunto de palabras) y que las relaciones paradigmáticas permiten la apropiación de los conceptos.

La teoría generativa o transformacional,

cuyo creador es Chomsky (1981), plantea que la gramática de una lengua es un sistema de reglas al infinito y que a partir de un número finito de elementos el hablante puede crear un número ilimitado de elementos finitos de la lengua gracias a su competencia lingüística. En su planteamiento el lingüista precisa que todo hablante posee dos aptitudes lingüísticas: la competencia y la actuación o performance. La competencia lingüística se refiere al conocimiento intuitivo que tiene el sujeto de su lengua y que le permite crear y comprender mensajes nuevos. Es la suma de conocimientos lingüísticos que el sujeto posee y que le permite expresarse, comprender o decodificar cualquier enunciado lingüístico, aunque antes no lo haya oído. Entonces, el sujeto, según su competencia, podrá utilizar la lengua para producir una variedad de frases nuevas.

La actuación o performance se refiere al uso concreto que cada individuo hace de su lengua, es decir la manera de organización de su competencia lingüística en circunstancias reales del habla. La actuación viene a ser, entonces, el uso concreto que el hablante hace de la lengua en una situación concreta; en tal sentido, es la expresión de su habla. En ese sentido, el aprendizaje de conceptos debe darse en interacción social y siguiendo procedimientos didácticos que ayuden a construir el pensamiento de los estudiantes en las aulas.

Por ello, esta investigación tuvo como objetivo principal comprobar el grado de eficacia de la aplicación de estrategias metodológicas basadas en ideogramas cardinales en el nivel de desarrollo de la conceptualización lingüística en estudiantes de la Institución Educativa N° 135 "Toribio Rodríguez de Mendoza" de San Juan de Lurigancho, Lima-Perú, en el año 2008.



2. Material y métodos

Para contrastar las hipótesis se recurrió al diseño cuasiexperimental con grupo de control no aleatorizado. Según Sánchez Carlessi e Reyes Meza (1996) y Hernández *et al.* (2007), en este diseño, una vez que se dispone de los dos grupos, se debe evaluar a ambos en la variable dependiente, luego a uno de ellos se aplica el tratamiento experimental y el otro sigue con las tareas o actividades rutinarias.

La población del estudio estaba constituida por 388 estudiantes de la Institución Educativa N° 135 "Toribio Rodríguez de Mendoza" de San Juan de Lurigancho, Lima, Perú, matriculados en el año lectivo 2008. La muestra fue adecuada, en la medida que para determinar el número de sus elementos se usó la respectiva fórmula estadística para variables cuantitativas y tamaño de población conocida. Asimismo, fue representativa, porque se seleccionó con el muestreo aleatorio por racimos.

La observación, con la guía respectiva, permitió recoger y procesar información referente a la variable aplicación de estrategias metodológicas basadas en ideogramas cardinales. Y la evaluación del aprovechamiento permitió conocer el desarrollo de la conceptualización lingüística. La informaci-

ón respecto de esta variable dependiente se obtuvo al aplicar la prueba de aprovechamiento, la misma que previamente se sometió al estudio de su validez y confiabilidad. Se recurrió a determinar la validación por expertos y la confiabilidad mediante la técnica del coeficiente alfa de Cronbach, siendo $\alpha = 0,73$.

Las medidas estadísticas de resumen de centralidad y dispersión permitieron efectuar comparaciones de los resultados referentes al nivel de desarrollo de la conceptualización lingüística obtenidos en ambos grupos.

Como los estudiantes de ambos grupos, experimental y de control, superaron los 30 estudiantes, se recurrió a la prueba z como técnica paramétrica para las pruebas de hipótesis de diferencias de medias de los puntajes relativos a los niveles de desarrollo de la conceptualización lingüística, antes y después del tratamiento, con un nivel de significación de 0,05.

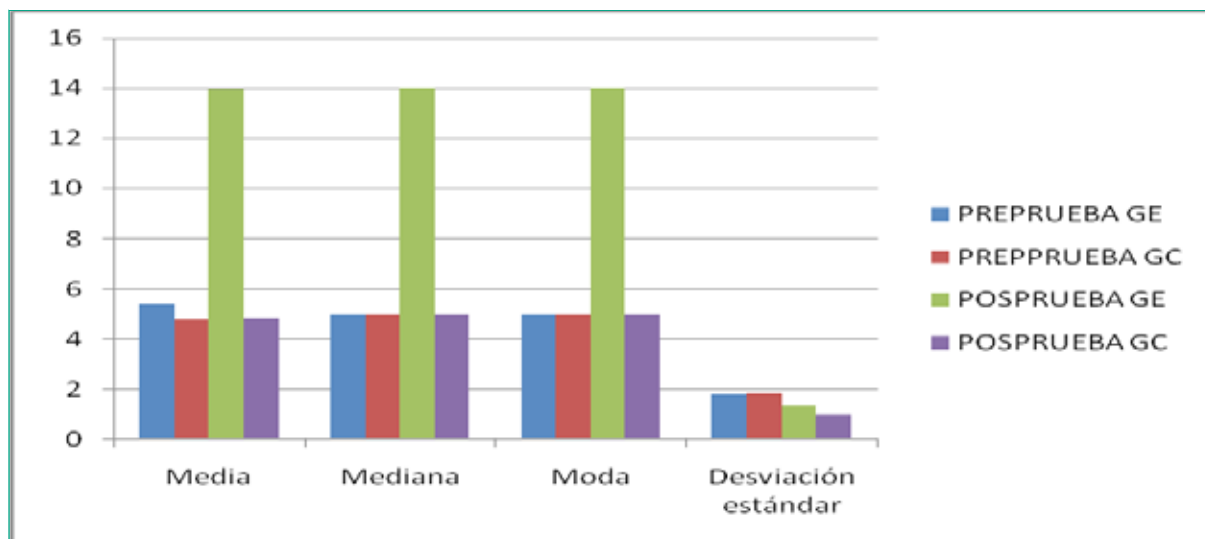
3. Resultados y discusión

En el cuadro 1 y gráfico 1, se presentan los estadígrafos de las notas obtenidas al aplicar la pre y posprueba a alumnos y alumnas de la muestra para medir la conceptualización lingüística. En la preprueba

Cuadro 1 - estadígrafos de las notas de la pre y posprueba sobre la conceptualización lingüística

Estadígrafos	Preprueba		Posprueba	
	GE	GC	GE	GC
Media	5,38	4,82	13,97	4,85
Mediana	5,00	5,00	14,00	5,00
Moda	5,00	5,00	14,00	5,00
Desviación estándar	1,82	1,84	1,36	0,99
Varianza	3,29	3,38	1,85	0,98
Coefficiente de variación	0,34	0,38	0,10	0,20

Fuente: Datos de las mediciones.


Gráfico 1. Comparación de estadígrafos de la pre y posprueba, GE y GC.

Cuadro 2 - Pruebas de hipótesis estadísticas para determinar la diferencia de medias referentes a la conceptualización lingüística

Comparación	Promedios		Valor experimental z	Valor tabular z	Decisión para Ho	Nivel de significancia
	1	2				
Preprueba GE vs. Preprueba GC	5,38	4,82	1,24	1,96	Se acepta	$p > 0,05$
Preprueba GE vs. Posprueba GE	5,38	13,97	22,03	1,96	Se rechaza	$p < 0,05$
Posprueba GE vs. Posprueba GC	4,85	13,97	32,57	1,96	Se rechaza	$p < 0,05$
Preprueba GC vs. Posprueba GC	4,82	4,85	0,08	1,96	Se acepta	$p > 0,05$

Fuente: Datos de los puntajes de la pre y posprueba.

el grupo experimental obtuvo un promedio igual a 5,38 puntos y el grupo de control 4,82; mientras que en la posprueba el grupo experimental obtuvo un promedio igual a 13,97 puntos y el grupo de control 4,85. En la medida que no se han registrado variaciones en el grupo de control pero sí en el grupo experimental, se deduce que esto se debe al tratamiento que recibió este grupo. Los alumnos del grupo experimental alcanzaron el nivel de conceptualización abstracto, pues lograron identificar mediante el uso de ideogramas cardinales las características más usuales y principales de los objetos. Respecto a este nivel, Sánchez Carlessi (1983: p.100) manifiesta

que se logra este nivel cuando "se toma en cuenta las características comunes y esenciales de los objetos."

En la preprueba, ambas series de notas presentan la misma mediana igual a 05, lo que significa que el 50% del alumnado tiene notas menores o iguales que 05, mientras que en las series de notas de la posprueba el grupo de control mantiene la misma mediana que en la preprueba y el grupo experimental presenta una mediana igual a 14. En el caso de este grupo el 50% del alumnado tiene notas mayores o iguales que 14, una variación significativa respecto de los resultados de la preprueba.



Algo que es bueno resaltar es lo referente a las notas que se repiten con más frecuencia, las modas, coinciden con las medianas. Es decir las modas y medianas son iguales, lo que permite afirmar que las series se ajustan a la distribución normal.

Los coeficientes de variación de las series de notas de la preprueba en los grupos experimental y de control son iguales a 0,34 y 0,38 lo que indica que estos puntajes son ligeramente heterogéneos, sin embargo en el caso de los puntajes de la posprueba los coeficientes de variación de los grupos experimental y de control son iguales a 0,10 y 0,20 puntos respectivamente. En este caso las series son homogéneas, lo que se debería a la regresión estadística.

En el cuadro 2, se precisan datos relativos a las pruebas de hipótesis estadísticas para determinar la diferencia de las medias referentes a la conceptualización lingüística en el alumnado de la muestra, obtenidas antes y después del tratamiento.

Para comparar los promedios de la preprueba de los grupos experimental y de control se formuló la hipótesis de investigación que afirma que existe diferencia significativa entre estas medidas de resumen, mientras que la hipótesis nula afirma lo contrario. Haciendo uso de la prueba z y teniendo en cuenta un nivel de significación de 0,05, se encontró valor tabular equivalente a 1,96, mayor que un valor experimental igual a 1,24, lo que significa que se acepta la hipótesis nula. Es decir, los grupos experimental y de control en términos de conceptualización lingüística son semejantes antes del tratamiento.

Para comparar los promedios de la preprueba y posprueba del grupo experimental se formuló la hipótesis de investigación que afirma que existe diferencia significati-

va entre estas medidas de resumen, mientras que la hipótesis nula niega la relación. Haciendo uso de la prueba z y teniendo en cuenta un nivel de significación de 0,05 se encontró valor tabular equivalente a 1,96, mayor que un valor experimental igual a 22,03, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, los alumnos del grupo experimental han desarrollado significativamente la habilidad de conceptualización lingüística como consecuencia del tratamiento.

Para comparar los promedios de la posprueba de los grupos experimental y de control se formuló la hipótesis de investigación que afirma que existe diferencia significativa entre estas medidas de centralidad, mientras que la hipótesis nula afirma lo contrario. Haciendo uso de la prueba z y teniendo en cuenta un nivel de significación de 0,05 se encontró valor tabular equivalente a 1,96, mayor que un valor experimental igual a 32,57, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, los alumnos del grupo experimental han desarrollado significativamente la habilidad de conceptualización lingüística como consecuencia del tratamiento, en relación de los del grupo de control que no recibió dicho tratamiento.

Para comparar los promedios de la preprueba y posprueba del grupo de control se formuló la hipótesis de investigación que afirma que existe diferencia significativa entre estas medidas de resumen, mientras que la hipótesis nula afirma lo contrario. Haciendo uso de la prueba z y teniendo en cuenta un nivel de significación de 0,05 se encontró un valor tabular de 1,96, mayor que un valor experimental igual a 0,08, lo que significa que se acepta la hipótesis nula. Es decir, los alumnos del grupo de control no desarrollaron la habi-



lidad de conceptualización lingüística, porque no fueron objeto del tratamiento.

Los resultados obtenidos producto de la aplicación de las pre y pospruebas aplicadas a los grupos experimental y de control han contrastado favorablemente las hipótesis de investigación, rechazándose las hipótesis nulas. Asimismo, concuerdan con los datos encontrados por una maestra de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, (UGARTE SILVA, 2007), quien realizó el trabajo de Investigación titulado "Influencia del modelo didáctico basado en procesos en el desarrollo de las habilidades del pensamiento", en el que concluye que la aplicación del modelo didáctico basado en procesos desarrolla significativamente habilidades del pensamiento, tales como clasificar, comparar, analizar, sintetizar, inducir y deducir. También, se encuentra semejanza con el estudio efectuado por Novak e González (1998), quien realizó un trabajo de investigación basado en los mapas conceptuales, en la Universidad de Cornell, donde llevó a cabo un seguimiento a estudiantes de educación básica para estudiar la forma de enseñanza de los conceptos básicos de ciencias, el cual concluye que los métodos usuales para evaluar los cambios en la comprensión de conceptos en los niños no son los adecuados para evidenciar cambios explícitos en el progreso del conocimiento conceptual y proposicional, desde la enseñanza inicial y a lo largo de su educación escolar.

5. Conclusiones

El desarrollo de la conceptualización

lingüística fue deficiente en ambos grupos de la muestra antes del tratamiento; sin embargo, el promedio de los puntajes del postest en el grupo experimental se incrementó en más de ocho puntos respecto del promedio del pretest, alcanzando un desarrollo regular de la conceptualización lingüística; mientras que se mantuvieron similares los niveles de desarrollo en el grupo de control.

Haciendo uso de la prueba z y un nivel de significación de 0,05, se encontró que no hubo diferencias significativas en los promedios del pretest de ambos grupos de la muestra, mientras que se observó que hubo diferencia significativa entre los promedios de los puntajes obtenidos al administrar el postest en dichos grupos. Asimismo, se encontró diferencia significativa entre los promedios de los puntajes de la pre y posprueba en el grupo experimental, lo que no ocurrió en el grupo de control. De estos resultados, se infiere que la diferencia significativa entre los promedios es consecuencia directa del tratamiento experimental, pues se mantuvieron constantes diversos factores y condiciones medioambientales.

De los resultados mostrados, se afirma que el uso de estrategias metodológicas basadas en la técnica de los ideogramas cardinales influye significativamente en el desarrollo de la conceptualización lingüística en estudiantes de educación secundaria. Constituyéndose esta técnica en una innovación y aporte para la enseñanza y el aprendizaje en el área de comunicación.



REFERENCIAS

BUZAN, T. El libro de los mapas mentales: Barcelona: Urano. 1996.

CHOMSKY, N. *Problemas actuales en teoría lingüística: temas teóricos de gramática generativa*: Argentina: Siglo Veintiuno. 1981.

GARDNER, H. *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*: Barcelona: Paidós. 2005.

HERNÁNDEZ, R., et al. *Fundamentos de metodología de la investigación*: España: McGraw-Hill. 2007.

MALDONADO, A. *Aprendizaje y comunicación: ¿cómo aprendemos?* : México: Prentice Hall. 2001.

NOVAK, J. D.; GONZÁLEZ, C. *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*: Madrid: Alianza. 1998.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Aprendiendo a aprender*: Barcelona, España: Martínez Roca. 1988.

ONTORIA PEÑA, A. *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*: Madrid: Narcea. 1996.

SÁNCHEZ CARLESSI, H. *Teorías del aprendizaje: enfoques contemporáneos aplicados al aprendizaje*: Lima: Repros-Offsets. 1983.

SÁNCHEZ CARLESSI, H.; REYES MEZA, C. *Metodología y diseños en la investigación científica: aplicados a la psicología de la educación y ciencias sociales*: Lima: Mantaro. 1996.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general*: Buenos Aires: Losada. 1964.

UGARTE SILVA, M. J. *Influencia del modelo didáctico basado en procesos en el desarrollo de las habilidades del pensamiento*. 2007. (Tesis). San Marcos: Escuela de Postgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007.

ZUBIRÍA SAMPER, J. *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*: Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. 2002.

RECIBIDO en 08/10/2013

APROBADO en 14/12/2013



HISTÓRIA DA INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO: AS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE ENSINO SUPERIOR

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TOWARDS RURAL REGIONS IN THE STATE OF SÃO PAULO: MUNICIPAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

MARTHA ABRAHÃO SAAD LUCCHESI¹
mgrlucchesi@uol.com.br

RESUMO

O sistema estadual de ensino superior no Estado de São Paulo conta com três universidades consolidadas (USP/UNICAMP e UNESP) e com um número significativo de Instituições Municipais de Ensino Superior (IMES). O objetivo geral deste artigo é destacar a gênese das IMES do Estado de São Paulo, na segunda metade do século XX, e o objetivo específico é mostrar que, no seu desenvolvimento, essas instituições são manifestações do poder local em articulação com o poder federal, visando a atender às exigências da classe média ascendente por mais vagas no ensino superior. Esta pesquisa apresenta ainda informações quantitativas sobre as IMES do Estado de São Paulo, sua história e memória, destacando sua importância e presença quantitativamente significativa no sistema público e evidencia sua contribuição para a interiorização e regionalização do ensino superior neste Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior • História da educação • Instituições Municipais de Ensino Superior (IMES)

ABSTRACT

The state system of higher education in the State of São Paulo comprises three consolidated universities (USP/UNICAMP and UNESP) as well as a significant number of Municipal Institutions of Higher Education (IMES). The general purpose of this paper is to outline the origins of IMES in the State of São Paulo in the second half of the twentieth century. The specific aim is to show that the development of these institutions reflects the interests of the local government in partnership with the federal government, aiming to meet the demands of a rising middle class for increased access to higher education. Additionally, this research presents quantitative information on IMES in the State of São Paulo, their history and memory, highlighting their importance and quantitatively significant presence in the public system. It also addresses the contribution of these institutions in fostering higher education in rural regions of the State of São Paulo.

KEY WORDS: Higher education • History of education • Municipal Institutions of Higher Education (IMES)

¹ Martha Abrahão Saad Lucchesi, pesquisadora permanente/sênior do Núcleo de Pesquisa em Políticas Públicas da Universidade de São Paulo. Pós-doutora em Políticas Públicas de Educação Superior pela Universidade de São Paulo. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo.



1. INTRODUÇÃO

Conjuntura histórica do ensino superior no Brasil

Nos séculos XVIII e XIX, surgiram as primeiras tentativas de criação do ensino superior no Brasil. Entretanto, ainda no início do século XX, havia apenas vinte instituições, muito diferentes em seu conceito e contribuição para a sociedade em relação às atuais. Assim, o histórico da universidade brasileira, com aproximadamente noventa anos, é bem menor em relação aos países da Europa, que contam com séculos de tradição e cultura. Na Itália, por exemplo, fundou-se a Universidade de Bolonha² em 1088; na França, a Universidade Paris-Sorbonne³ foi criada por volta de 1170, conforme demonstra a literatura.

Em meados do século XIX, ensaiávamos os primeiros passos de um ensino universitário, que nascia elitizado e se destinava apenas a dar um título aos filhos da aristocracia rural, pois não se podia ainda falar em burguesia nacional. Esta, quando começa a se tornar uma força na sociedade brasileira, no início do século XX exercerá papel importante para a expansão do ensino universitário no país.

Para Schwartzman (1979, p. 34), o Brasil não teve sucesso em desenvolver precocemente nem a ciência nem o ensino universitário. A expansão tardia da educação superior brasileira foi enunciada por Durham (2005, p. 191), ao ressaltar ser essa uma das características marcantes da educação superior no Brasil.

Por conseguinte, esta análise focaliza uma conjuntura histórica em que a expansão do ensino superior aparece tardiamente (meados do século XX). Apenas uma elite cultural tinha acesso ao ensino superior,

enquanto outros países da América, mesmo da América do Sul, já possuíam instituições de referência, como a Argentina, que “em 1613 fundou a primeira universidade do país: a Universidade de Córdoba, em mãos dos jesuítas e dominicanos, com base em uma concepção filosófica aristotélico-tomista, com os seguintes objetivos: formar o alto clero e a burocracia colonial” (ARGENTINA, 2010)⁴.

Apenas no século XX, em 1930, o Brasil registrava a presença de duas universidades: uma em Minas Gerais e outra no Rio de Janeiro⁵. No entanto, o ensino superior só foi, efetivamente, institucionalizado no Brasil com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Pode-se, portanto, constatar que a universidade pública cresceu principalmente entre 1930 e 1960.

Em 1934, surgia a Universidade de São Paulo, por iniciativa do interventor Armando Salles de Oliveira, através da fusão de várias faculdades e institutos isolados: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura, Escola Veterinária e o Instituto de Educação, que se transformou na Faculdade de Educação. Foram criados a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas-Artes, além de integrar diversas instituições complementares, como museus e centros de pesquisa. Professores estrangeiros foram contratados, pois o país não dispunha de um corpo docente capacitado para esse nível de ensino (LUCCHESI, 2002, p. 91).

Decorrentes da expansão da USP e com as determinações da Lei nº 161 de 1948, surgem os cursos superiores no interior de São Paulo, como as Faculdades de Medicina de Ribeirão Preto, Farmácia e Odontologia de Bauru e Engenharia de São Carlos, que funcionavam de forma isolada. Tais instituições foram criadas pela USP, a des-



peito de resistências internas em relação à criação de novas faculdades e à expansão para o interior. “Todo o movimento de expansão ocorreu, portanto, balizado pela USP, contando-se em geral com a sua resistência e pareceres contrários” (LEITE, 1997).

A rede de institutos isolados no interior de São Paulo expandiu-se, a partir de 1946, quando o governo estadual tomou para si a responsabilidade pela criação de faculdades isoladas no interior. Nesse momento, o País voltara à democracia, depois da queda de Getúlio Vargas, e a criação dos institutos isolados surge como uma resposta às pressões, principalmente dos polos ligados ao desenvolvimento urbano, agrícola e industrial.

O objetivo deste estudo é, portanto, descrever a criação das Instituições Municipais de Ensino Superior (IMES), no Estado de São Paulo, na segunda metade do século XX; e o objetivo específico é mostrar que essas instituições são manifestações do poder local, em articulação com o poder federal, visando a atender às exigências da classe média ascendente por mais vagas no ensino superior. Esta pesquisa apresenta ainda informações quantitativas sobre as IMES do Estado de São Paulo, sua história e memória, destacando sua importância e presença quantitativamente significativa no sistema público do Estado de São Paulo.

O presente trabalho constitui-se em parte integrante de uma pesquisa de pós-doutorado, sobre o ensino superior municipal no Estado de São Paulo, realizado no Núcleo de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo⁶, a partir de dados coletados nas próprias instituições e órgãos públicos, em nível nacional e estadual, documentos e legislação, fontes primárias

e secundárias, para embasar a pesquisa e a análise, bem como em autores como Vaidergorn (1995), Schwartzman (1979), Durham (2005), Castilho (2009), Dias (2010) e outros.

Este artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: inicialmente, situa-se a história da educação superior no Brasil, que se consolidou apenas em meados do século XX; na sequência, descreve-se a fundação da Universidade de Brasília; a seguir, apresentam-se a criação e os dados históricos dos Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) no Estado de São Paulo; em seguida, a história das IMES, sua expansão e situação, supervisionadas pelo CEE-SP até 2007; finalmente, conclui-se com algumas considerações a respeito do tema investigado.

2. AUTARQUIAS FUNDACIONAIS E A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM MODELO PARA AS IMES?

A Universidade de Brasília (UnB), criada em 1960, implantou um novo modelo de ensino superior, multifuncional e departamental, elaborado por educadores progressistas, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Visando à maior autonomia administrativa, seus idealizadores criaram a Fundação Universidade de Brasília (FUB), uma vez que, com as fundações, esperava-se contornar os obstáculos burocráticos e escapar dos exageros legalistas que travavam o desenvolvimento da universidade pública, introduzindo uma cultura administrativa aberta e compatível com a autonomia universitária.

A oposição do regime militar à UnB e à excessiva autonomia que esta mantinha,



associada à pressão dos funcionários e docentes para serem enquadrados no funcionalismo público, levaram a FUB e outras fundações a tornarem-se autarquias fundacionais ou fundações autárquicas (MORHY, 2000, p. 2), embora os juristas da época considerassem estranhas essas figuras jurídicas.

O Decreto-Lei nº 200/67 dispôs que “as fundações instituídas em virtude de lei federal e de cujos recursos participasse a União seriam equiparadas a empresas públicas”, devendo submeter-se à supervisão do MEC. Apesar disso, a UnB avançou no sentido da autonomia, servindo de modelo para outras instituições, entre as quais, as IMES.

O modelo da UnB reformulou a estrutura do ensino superior, criando a matrícula por disciplina e o sistema de créditos, eliminando a cátedra, implantando a estrutura de departamentos, a contratação de docentes com dedicação exclusiva e a pós-graduação com dois níveis, mestrado e doutorado, tornando-se um precedente para a diversificação do estatuto jurídico das IMES.

Segundo Morhy (2000, p. 3), reitor da UnB e presidente da FUB, fundação mantenedora da Universidade de Brasília, a adoção do sistema de unidades departamentais, faculdades, institutos e unidades complementares de pesquisa permitiu maior aproveitamento dos recursos, pois, sendo o departamento a unidade didática básica, a nova estrutura evitava a duplicação de bibliotecas, de disciplinas comuns a vários cursos e dos recursos materiais e humanos destinados ao ensino e à pesquisa.

A UnB trouxe um novo modelo para o ensino superior, indo além da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (atualmente Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas) da Universidade de São Paulo, a qual já constituía um grande avanço em relação às escolas isoladas que predominavam à época de sua criação. A UnB, criada para ter autonomia didática, técnica, científica e administrativa, necessitava de uma configuração jurídica inovadora que a liberasse dos entraves burocráticos do DASP⁷ e de outros órgãos da administração federal. Por isso, a inovação trazida pela UnB não se limitou à proposta organizacional no aspecto didático, mas também no modelo jurídico.

É interessante lembrar que a lei que criou a FUB-UnB (Lei nº 3.998, 15/12/61) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, 20/12/61) foram aprovadas com apenas cinco dias de diferença, mas com muitos anos de distância, no que diz respeito à inovação. Como disse Anísio Teixeira em seu depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados, destinada a estudar a estruturação do ensino superior no Brasil, em 1968: “Uma era timorata, cuidadosa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abre certas oportunidades de reforma, muito modestas. A da Universidade de Brasília, pelo contrário, era bastante radical.” [...] “Não deixa de ser curioso que se tenham votado duas leis, quase ao mesmo tempo, de tendências tão contrastantes [...]” (MORHY, 2000, p. 2).

Um precedente para a diversificação do estatuto jurídico das IMES foi a criação da Universidade de Brasília. Evidencia-se um paralelismo histórico na fundação da UnB com os IIES – Institutos Isolados de Ensino Superior – e as IMES.

3. A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS ISOLADOS DE ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR HISTÓRICO

Em 1947, a Constituição do Estado de São Paulo favoreceu o aparecimento dos



Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) de São Paulo (estaduais), determinando a gratuidade do ensino oficial em todos os níveis e graus, a implantação do ensino noturno e que o ensino superior fosse preferencialmente ministrado pelo Estado. No ano seguinte, a Lei Estadual nº 161 de 24/09/1948 regulamentou a criação de estabelecimentos públicos de ensino superior em cidades do interior do Estado, o que demoraria ainda uma década para se concretizar (CASTILHO, 2009, p. 24).

É possível afirmar, assim como fez Tanuri (*apud* CASTRO, 2006b, p. 188), que os IIES do Governo do Estado de São Paulo refletiram, durante a sua trajetória, “[...] a problemática, as aspirações e as contradições [...]” do contexto em que foram criados, marcados pelas ações de uma política desenvolvimentista em prol de uma modernização da educação, sobretudo do nível superior de ensino, de maneira a promover a sua articulação com as ações de ordem econômica.

Mas devem também ser contabilizadas as delicadas relações que Jânio Quadros estabeleceu com seu corpo docente. De toda forma, a USP fez suas escolhas, tomando para si várias das escolas criadas em áreas acadêmicas e geográficas de seu interesse. Por outro lado, os Institutos Isolados foram instalados apesar dos pareceres insistentemente contrários que foram apresentados. Os rumos da expansão do ensino público superior paulista estavam então pautados pela forma como a Assembleia Legislativa, o Governador Jânio Quadros e os dirigentes da Universidade de São Paulo traduziam e encaminhavam um conjunto das tensões, expectativas e contradições sociais (DIAS, 2010, p. 3).

Em São Paulo, em um primeiro momento, o Estado supriu a necessidade de ensino superior no interior, criando institutos estaduais. Alguns IIES criados na década

de 1950, em várias cidades do interior paulista, foram incorporados pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em sua fundação, em 1976.

Conforme Castro (2006b, p. 184):

[...] Corrêa (1998), no que diz respeito ao processo de expansão do ensino superior pelo interior paulista, Plínio de Arruda Sampaio, consultor técnico do programa de ação de Carvalho Pinto, teria afirmado que este último considerava que o estado “[...] havia passado por um grande crescimento econômico e cultural, mas de forma desordenada [...]” (idem, p. 150), sendo preciso fazê-lo de forma planejada, “[...] com um norte para onde se vai, para não estar acumulando uma escola em cima da outra, para não estar concentrando especialidade em uma região, em detrimento de outras coisas [...]” (SAMPAIO *apud* CORRÊA, 1998, p. 150).

Os IIES do Estado de São Paulo, ligados ao poder estadual, surgem em 1957 com a criação das Faculdades de Marília, Assis, Rio Claro, Araraquara e Presidente Prudente. De acordo com Castro (2006b, p. 161):

O conjunto dos institutos isolados de ensino superior constituído por 16 faculdades nas diversas áreas do conhecimento, Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara, Faculdades de Farmácia e Odontologia de São José dos Campos e de Araçatuba, Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu, Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária de Jaboticabal, Faculdade de Música Maestro Julião São Paulo e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, Assis, Franca, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, Ribeirão Preto e São José do Rio Preto.

A interiorização da expansão do ensino superior paulista, no final dos anos 1950, passa pela articulação dos interesses dos



municípios, ou seja, as elites e os políticos locais. Concorde-se com Gatti e Inácio Filho (2011, p. 9), “a cidade é a peça central para a estruturação do sistema político e administrativo da educação, pois as normas de civilidade são aqui estabelecidas, e a escola é o lugar que ajudará a propagar tais objetivos. A ideia de urbanização está ligada a projetos de sociedade dos grupos sociais com poder político.”

Nessa lógica, e para atender às “bases eleitorais”, os deputados pressionavam o governo estadual pela instalação de ginásios e faculdades em suas regiões.

Relativamente ao conjunto dos institutos isolados de ensino superior, Tanuri afirmou que, mesmo tendo sido eles motivados “[...] mais por razões políticas do que propriamente educacionais [...] de início restritos a segmentos minoritários da sociedade, passaram a ser objeto de procura de camadas cada vez maiores e mais diversificadas da população [...]”, em virtude do que teria havido “[...] a transformação do projeto pedagógico inicial e a adoção de medidas tendentes a adequá-las à ampliação da demanda” (TANURI *apud* CASTRO, 2006b, p. 185).

Muitos desses institutos superiores eram profissionais, como a “Escola de Pharmacia e Odontologia de Araraquara, fundada no dia 2 de fevereiro de 1923, por iniciativa de uma associação sem fins lucrativos, a Associação Escola de Pharmacia e Odontologia de Araraquara” (UNESP, s.d.), “a escola superior de Farmácia e Odontologia de Araraquara, criada em 1923 e estadualizada em 1951, transformando-se em Instituto Isolado de Ensino Superior, nos moldes da Lei nº 161/68, e incorporada pela USP, pela Lei nº 1.390” (CASTILHO, 2009, p. 47).

Em 1954, foram criadas, como institutos isolados, as Faculdades de Farmácia e

Odontologia de São José dos Campos e de Araçatuba, como comenta o professor Antonio Soares Amora:

Em 1958 foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Passados mais um, dois ou três anos, em Ribeirão Preto, onde havia já uma Faculdade de Medicina da USP, criou-se mais uma Faculdade de Farmácia e Odontologia. Foi encampada uma Faculdade de Farmácia e Odontologia antiga; foi estadualizada, portanto, Ribeirão Preto. Em fins dos anos 1950, os Institutos Isolados de Ensino Superior eram uma pequena rede de institutos disseminados, um pouco aleatoriamente, no Estado. Assis estava muito próximo de Prudente, Prudente estava próximo de Marília, quer dizer, ali naquelas três cidades, na Alta Paulista e Alta Sorocabana, logo três Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. E, depois, a outra estava muito longe, porque vinha aqui para Rio Claro. Logo depois, surgiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, que foi encampada, era municipal e foi encampada pelo Estado e depois surgiu a de Franca, tivemos a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca. Nessa altura, esse sistema era gerido por um Conselho chamado Conselhinho. Era Conselho... Eu não me lembro como chamava, Conselho de Direção dos Institutos Isolados, mas, enfim, Conselho dos Institutos Isolados, para não se confundir com Conselho Universitário dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, o dito Conselhinho era presidido pelo Zeferino Vaz (MALATIAN, 2008)⁸.

Em 27 de janeiro de 1957, a Lei nº 3781 criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, tendo sido nomeado como seu primeiro diretor, pelo governador Jânio Quadros, o Prof. Dr. José Querino Ribeiro⁹, que, embora não tenha tomado posse, implantou a Faculdade no período de 4 de julho de 1957 a 26 de abril de 1958. Por razões políticas e contra o desejo da população de Marília, foi substituído pelo Dr. Michel Pedro Sawaya, docente-livre da



cadeira de Zoologia, lotado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (CASTILHO, 2009, p. 103).

A USP oferecia aos Institutos Isolados do Estado um modelo de excelência, característico da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Conforme Vaidergorn (1995, p.212), estas trouxeram para as cidades “a formação de docentes para o ensino médio, as pesquisas científicas desinteressadas, [...]o preparo profissional para o setor terciário [...] e, acima de tudo, o enriquecimento da cidade, a pujança da vida urbana, o acesso à cultura.”

Os primeiros professores desses institutos procediam da FFCL da USP e traziam uma formação e postura científica inspiradas nesses padrões. Muitos Institutos Isolados procuraram a renovação, embora a USP fosse o único modelo. O Prof. Dr. José Querino Ribeiro, oriundo da USP, criticava o excesso de burocracia, pois desejava concentrar seus esforços na direção de um ensino de qualidade, que, em seu entender, era muito necessário. Pediu biblioteca e equipamentos e propôs a contratação de professores estrangeiros para assegurar o alto nível do ensino, tendo em vista a carência de professores brasileiros que atendessem às necessidades de uma renovação pedagógica (CASTILHO, 2009, p. 103).

A maior parte dos Institutos Isolados de Ensino Superior mantidos pelo Estado são anteriores à Lei nº 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e impôs uma estrutura tradicionalista para as suas instituições. Cabia ao Conselho Federal de Educação, constituído junto ao Ministério da Educação, fixar currículos e autorizar novos cursos em instituições federais e privadas, o que resultou em

pressões por parte do setor privado (DURHAM, 2003, p. 9).

Castilho (2009, p. 36) ressalta a relação entre desenvolvimento e surgimento das faculdades no interior de São Paulo. A expansão da malha ferroviária em todas as direções do Estado de São Paulo diversifica seu crescimento. As cidades que se tornaram centros regionais de desenvolvimento foram escolhidas para receber os Institutos Isolados de Ensino Superior.

Antes da instalação do Conselho Estadual da Educação de São Paulo, CEE-SP, os Institutos Isolados careciam de uma administração coordenada em âmbito estadual. Pensou-se em criar universidades regionais que os integrassem, mas a Câmara do Ensino Superior do CEE-SP, criada em 1963, supriu essa necessidade.

Segundo Dias (2004), a Câmara do Ensino Superior do CEE-SP, em 1963, teria feito estudos visando a integrar os Institutos Municipais de Ensino Superior às Universidades Regionais. Ao Serviço dos Institutos Isolados do Ensino Superior cabia produzir e controlar os documentos referentes a essas instituições, a fim de orientar as políticas de ensino superior para o Estado de São Paulo, o que veio a resultar, dez anos depois, na criação da UNESP, cujos *campi* se espalham por todo o território estadual (CASTILHO, 2009, p. 89).

A Unesp, criada em 1976¹⁰, resultou da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos 50 e inícios dos anos 60. Entre essas escolas que vieram compor a Unesp, pode-se observar, de um lado, uma certa identidade. Um grupo bastante expressivo, forma-



do por sete unidades universitárias, num conjunto de 14, ocupando amplo espaço, constituído pelas chamadas Faculdades de Filosofia, voltadas preferencialmente para a formação de professores que deveriam compor os quadros das escolas secundárias do Estado. Desse conjunto, fizeram parte a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, a de Araraquara, de Franca, de Marília, de Rio Claro e de São José do Rio Preto (UNESP, s.d.).

Em visita à Câmara Municipal de Marília, em 19 de dezembro de 1957, o Dr. José Querino Ribeiro, diretor da Faculdade de Filosofia, anunciou a sua instalação em 1959 em virtude das exigências burocráticas: legalização da Escola sujeita à Diretoria de Ensino Superior, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Presidência da República e publicação em Diário Oficial da União, como também da verba de dez milhões, pagável em duas parcelas pelo governo estadual para compra de material. Explicitou o Dr. Querino, nesta mesma visita, que as secções de funcionamento estariam assim distribuídas: o primeiro ano teria as secções de Filosofia, História, Pedagogia e Ciências Sociais; o segundo ano teria o acréscimo de Psicologia; o terceiro ano, o acréscimo de Geografia e o quarto ano, uma série única de Didática (CASTILHO, 2009, p. 89).

A expansão do ensino superior estava diretamente ligada às questões do ensino médio ou secundário. A necessidade de formar professores para atuarem nos ginásios e nos colégios levou à necessidade de formar professores de nível universitário, sendo, por consequência, essencial a criação de vagas em faculdades e universidades (CASTILHO, 2009, p. 47). Essa parece ter sido a grande motivação do surgimento das IMES.

4. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A LDB DE 1961

Ainda que tardia, a expansão do ensino superior brasileiro foi determinada sob

a égide democrática pelo esforço de modernização, iniciado no governo Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), e prosseguiu nos regimes seguintes de cunho militar, pois o Brasil, como outros países da América Latina, esteve por cerca de duas décadas sob a tutela dos militares.

Nos anos 60, um surto de desenvolvimento, com um dinâmico crescimento industrial, transformou o interior do Estado em uma das mais ricas e desenvolvidas regiões do País:

Para Schwartzman,

O Estado de São Paulo apresenta diversas peculiaridades no ensino superior. Para começar, além da Universidade de São Paulo, existem duas outras universidades estaduais: a Universidade de Campinas (Unicamp), cerca de metade do tamanho da USP, fundada nos anos 1960 como uma instituição de alta tecnologia e uma maior proporção de alunos de pós-graduação do que qualquer outra universidade do país; e a Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), que se formou a partir de uma rede de instituições locais em diversos municípios do Estado, voltada sobretudo para a formação profissional e de graduação universitária (SCHWARTZMAN, 2006, p. 9).

No período de 1964 a 1986, sob o governo militar, havia forte pressão da classe média por aumento de vagas em busca de *status* social, o que trouxe para o debate a função do ensino universitário, evidenciando que as necessidades sociais é que o determinavam.

A história dos IES permite estabelecer um paralelismo com a criação das IMES. No período ainda anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, as prefeituras começam a assumir essa tarefa de criação de institutos de ensino superior, iniciando o crescimento dos



IIES no interior do Estado de São Paulo, embora já existissem alguns nos anos antecedentes, como Franca (municipal), instalado desde 1951.

É nesse contexto histórico que se pode perceber a importância das IMES¹¹ não só para o Estado de São Paulo, mas também para o Brasil. Sendo o País uma federação, São Paulo é o Estado mais populoso e com maior renda e produção. Entretanto, na metade do século XX, embora o interior de São Paulo estivesse em desenvolvimento, não possuía meios para oferecer ensino superior a seus jovens, embora houvesse, nessa época, expansão do ensino superior brasileiro como um todo.

O Estado de São Paulo buscava a transformação da educação por meio de uma reforma radical, e nesse contexto a universidade pública cresceu principalmente entre 1930 e 1960. De acordo com Durham (2005, p. 193), o período entre 1945 e 1964 caracterizou-se pela expansão do ensino público.

Schwartzman (1979, p. 83) destaca a importância que o Estado de São Paulo adquiriu como polo mais dinâmico da economia, a partir do final do século XIX. Como consequência, surgiram novos cursos e institutos de pesquisa. As IMES desse Estado surgiram e multiplicaram-se em um período posterior, época especialmente controversa da história brasileira, o governo militar, de 1964 a 1985.

Até 1961, as IMES, assim como as instituições federais e estaduais, eram criadas por decreto federal, por meio do poder central brasileiro. A partir da aprovação da primeira LDB, a Lei nº 4.024/61, em seu Art. 21 § 1º, enunciou, pela primeira vez em um texto legal, a possibilidade de criação das IMES como fundações, "escolas pú-

blicas, mantidas por fundações de apoio, com patrimônio e dotações provenientes do Poder Público" (BRASIL, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961.) (BRASIL, 1961).

Segundo Sampaio (2000), a expansão do ensino superior no Brasil, durante a década de 1960, foi impulsionada pela LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que permitia a criação de instituições de ensino superior isoladas.

Essa lei criou mecanismos de controle do Estado sobre a educação superior, inclusive de cunho privado, cabendo ao Conselho Federal de Educação autorizar e reconhecer os cursos e as instituições de ensino superior, com exigências apenas burocráticas. Ressalte-se que a LDB prescrevia, em seu Art. 9 § 2º: "a autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) na forma da lei estadual respectiva" (BRASIL, 1961).

Dessa forma, deslocava-se o controle do poder central para o poder estadual. Portanto, a única instância governamental do Estado, a que essas instituições estão subordinadas até a atualidade, é o CEE, responsável pelo seu credenciamento e supervisão.

A LDB de 1961 doutrinava ainda, em seu Art. 69:

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento



e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

Todas as categorias de IES vivenciaram grande expansão durante o regime militar, o que fez parte do projeto desenvolvimentista do País, embora tivesse apresentado aspectos contraditórios na repressão às universidades consolidadas e no atendimento da demanda da classe média emergente que clamava por acesso a esse nível de ensino.

As IMES desenharam uma nova geografia para o ensino superior ao contribuírem para o processo de interiorização. As fronteiras demarcadas que restringiam as IES às capitais dos Estados foram deslocadas pela iniciativa dos municípios que as fundaram.

Na metade do século XX, embora o interior do Estado estivesse em desenvolvimento, não possuía meios para oferecer ensino superior a seus jovens. Nesta época, houve também uma grande expansão do ensino superior brasileiro como um todo, e surgiram as Instituições Municipais de Ensino Superior do Estado de São Pau-

lo (LUCCHESI, 2010, p. 3).

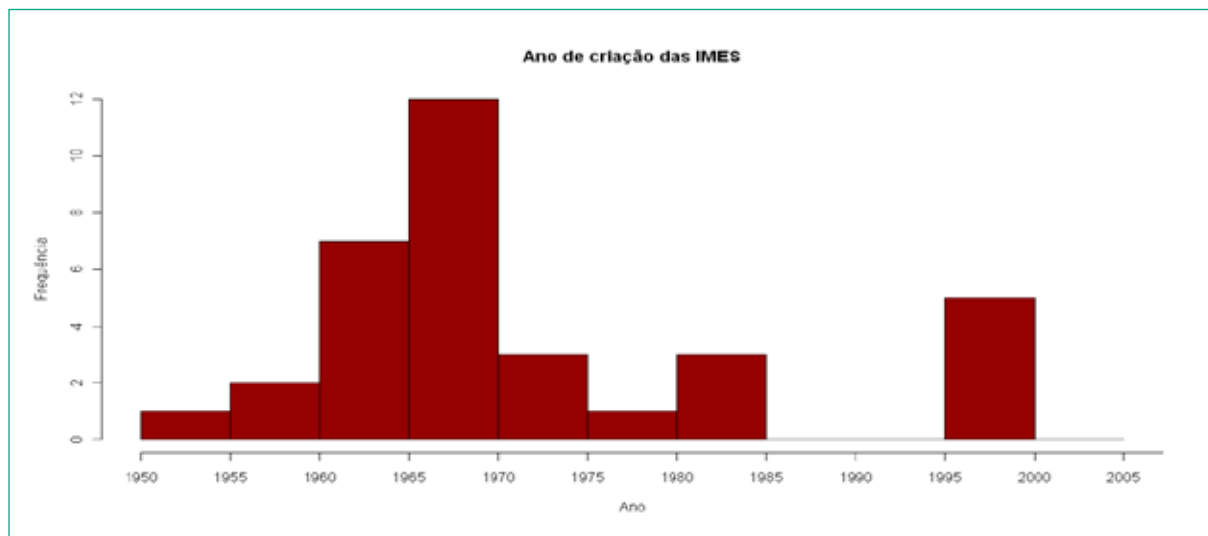
As primeiras instituições foram criadas por decretos federais e, em seu percurso histórico, transformadas por leis municipais em autarquias ou fundações. Com base na Lei nº 4.024/61, passaram a ser criadas por lei municipal, caracterizando uma resposta do poder local às demandas da população desses municípios.

A Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Franca, criada em 20 de março de 1951, pelo Decreto Federal nº 29.377/51, que autorizou o seu funcionamento, foi a primeira e antecedeu o período que reúne a criação da maioria das instituições do Estado.

De acordo com Levy (1997, p. 51), “[...] o papel do **governo local** varia em cada época e circunstância, segundo os atores que participam da definição da cena política e as funções exercidas pelo Estado, no qual aquele **governo local** está inscrito”¹², e buscava atender às exigências da classe média local.

Essas instituições surgem, portanto,

Gráfico 1 – Ano de criação e início das IMES



Fonte: Conselho Estadual de Educação de São Paulo e sites das instituições [elaborado pela autora].



como políticas públicas municipais em resposta à demanda da sociedade civil, diante das necessidades de mão de obra qualificada para o processo de industrialização da nação brasileira.

A expansão das IMES ocorre entre 1960 e 1975, sendo que a maior concentração de criação das instituições acontece entre 1965 e 1970, pois o governo militar tinha, entre seus objetivos educacionais e desenvolvimentistas, o crescimento da oferta de ensino superior no Brasil.

A localização das instituições municipais, disseminadas pelo interior do Estado de São Paulo, consistia em mais um elemento favorável no contexto de interiorização do desenvolvimento, que era uma das metas do Estado brasileiro naquele momento.

Conforme Durham (2005, p. 14), “[...] o golpe militar alterou inteiramente o quadro político. O movimento estudantil se

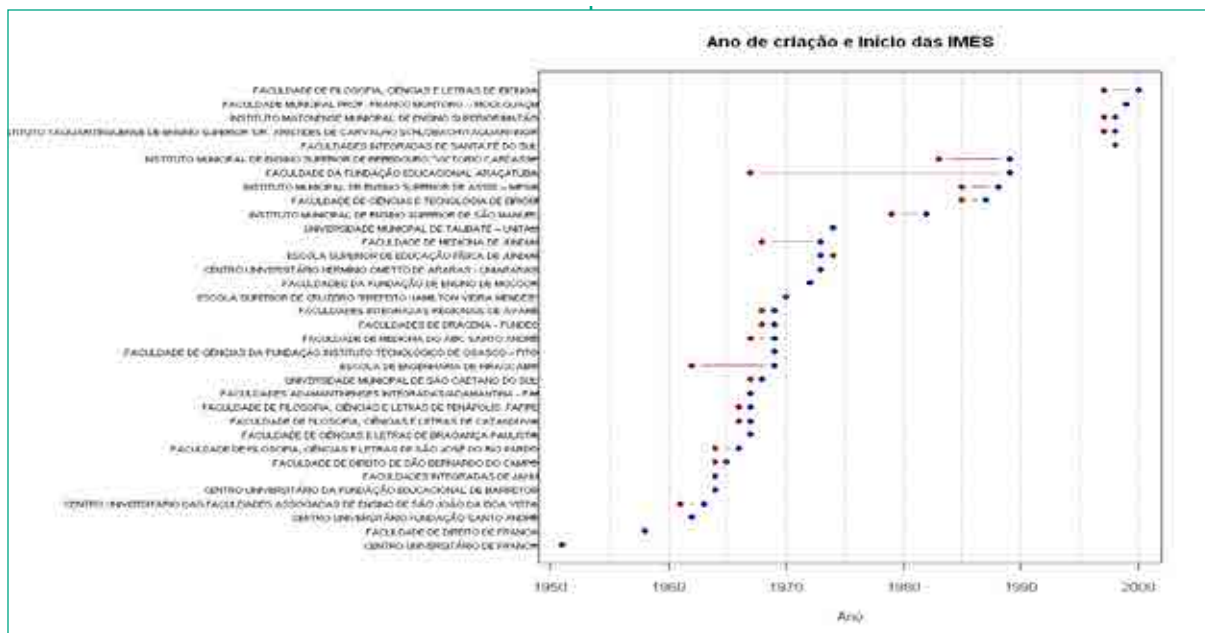
reorganizou então como resistência ao regime e a universidade pública foi seu baluarte.”

A criação das IMES, na qualidade de instituições de ensino superior “públicas”, ainda que muitas vezes com cobrança de taxas (simbólicas ou não), pode ter sido uma resposta do **poder local** a essas reivindicações¹³.

Depois de 1975, há um acentuado decréscimo no surgimento de IMES, com leve recuperação entre 1980 e 1985, e total desaparecimento na década seguinte. Entre 1985 e 1995, nenhuma instituição foi criada, o que nunca ocorrera desde o início da década de 1950, quando começaram a surgir.

Ainda mais intrigante é a franca recuperação que começa a se delinear a partir de 1995 até 2000, quando se encerram as criações das IMES. Parece que, tendo sofrido uma retração muito séria na metade

Gráfico 2 – Ano de criação e início das IMES



Fonte: Conselho Estadual de Educação de São Paulo e sites das instituições [elaborado pela autora].



da década de 1980, as instituições buscam encontrar novos caminhos de desenvolvimento depois de 1995.

5. A EXPANSÃO DAS IMES NO ESTADO DE SÃO PAULO

As IMES se expandem mais acentuadamente entre 1965 e 1970, quando o governo militar procura atender à reivindicação da classe média por acesso ao curso superior. Além disso, disseminadas pelo interior do Estado de São Paulo, representavam mais um elemento favorável para a interiorização do desenvolvimento, uma das metas governamentais. Segundo Lucchesi, (2007, p.522) “durante o governo militar, a universidade pública brasileira cresceu, mas não o suficiente para atender à demanda.” As IMES, embora públicas, constituíam-se em alternativa, pois podiam ser financiadas através de mensalidades dos alunos, exceção que o regime jurídico da época preconizava.

A história das IMES mostra grande disparidade entre a data de sua criação e o início de funcionamento, como indica o Gráfico 2. Os dados de 2006 apontam

35 IMES, conforme nomeadas no gráfico abaixo:

A demora de autorização para os cursos provocava lacunas entre o ano de criação e o início de funcionamento das IMES.

As faculdades criadas na década de 1950, antes da criação do Conselho Estadual de Educação, foram autorizadas a funcionar por decreto federal. São faculdades isoladas, a ponto de surgirem duas na mesma cidade, destinando-se à formação de quadros qualificados para a indústria, com exceção da Faculdade de Direito de Franca, curso tradicionalmente portador de *status* social.

As IMES, embora tenham começado a existir na segunda metade do século XX, refletem a tendência de IIES, demonstrada no Quadro 1:

Os trechos extraídos dos históricos das instituições, transcritos abaixo, demonstram o início dessas primeiras instituições, algumas de caráter privado e subsequentemente transformadas em autarquias municipais, após a legalização desse estatuto jurídico na década de 1960. As au-

Quadro 1 – História da criação das IMES anteriormente a 1961, no Estado de São Paulo

Ano de início	IMES no Estado de São Paulo	Atos legais
1951	FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS DE FRANCA	Decreto Federal nº 29.377/51, transformada em Autarquia Municipal, com base nas Leis Municipais nº 1.143/63 e 1.452/66
1953	FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS DE SANTO ANDRÉ	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FAECO), Decreto Federal nº 35.540 20 de maio de 1954 (Lei/Municipal nº 1.840/62/FSA), Decreto 41.462, em 7 de maio de 1957
1956	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE TAUBATÉ	Lei Municipal nº 1948/56 ¹ Decreto 41.462, em 7 de maio de 1957
1958	FACULDADE DE DIREITO DE FRANCA	Decreto Federal nº 43290, 28/02/1958

Fonte: CEE/SP e sites das IMES [elaborado pela autora].



tarquias são criadas por lei, como muitas IMES do Estado de São Paulo, possuem personalidade jurídica própria, capacidade de autoadministração e são especializadas em seus fins e atividades. As instituições municipais dedicadas ao ensino superior, enfocadas neste estudo, estão sujeitas a controle ou tutela do Estado para que não se desviem de seus objetivos.

FRANCA - A Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Franca (Uni-Facef) foi autorizada pelo Conselho Nacional de Educação para funcionamento da Faculdade em 21 de abril de 1951. Em 1966, na administração do prefeito Dr. Flávio Rocha, foi transformada em Autarquia Municipal, com base nas Leis nº 1.143/63 e 1.452/66, oportunidade em que se concedeu a mais ampla autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica para que pudesse alcançar seus fins, ensino superior no município (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FRANCA, s.d.).

SANTO ANDRÉ - A Fundação Santo André (FSA), instituição de caráter público e de direito privado, foi criada em 1962, por meio da *Lei Municipal nº 1.840*, da Prefeitura de Santo André. Sua finalidade era manter a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (Faeco), também originada pelo Poder Público Municipal, em 1953. A Faeco foi a primeira escola de ensino superior da região do Grande ABC e teve suas atividades iniciadas nas instalações da Escola Técnica Júlio de Mesquita. Em 1966, a prefeitura autorizou a instalação da segunda unidade a ser mantida pela Fundação: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafil) (FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ, s.d.).

TAUBATÉ - A história do Departamento de Pedagogia remonta à origem da própria Universidade de Taubaté. Como resultado da mobilização da sociedade taubateana pela criação do ensino superior no município, foi assinado, pelo então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, o Decreto nº 41.462, em 7 de maio de 1957, autorizando a instalação dos cursos de Pedagogia, História, Letras Neolatinas

e Anglo-Germânicas. Esses cursos seriam o berço da futura universidade. O curso de Direito, autorizado a funcionar pelo Decreto Federal nº 16745,268/59 e reconhecido pelo Decreto Federal nº 1.947, de 21 de dezembro de 1962, foi integrado à Universidade de Taubaté em 1976 (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, 2010).

A primeira universidade municipal, a Universidade de Taubaté – Unitau –, completou 35 anos como universidade em 2009, tendo sido “oficializada pelo MEC em 6 de dezembro de 1974, criada por Lei Municipal em 1948, a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Taubaté, em 1956” (Universidade de Taubaté, 2008)¹⁴.

FRANCA - Criada pela lei municipal nº 653, de 8 de agosto de 1957, sancionada pelo Prefeito Onofre Sebastião Gosuen, a Faculdade de Direito de Franca, depois de obter autorização do Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira para funcionamento (decreto nº 43.290, de 28.2.1958), foi oficialmente instalada em 28 de março de 1958. Foi reconhecida pelo Decreto Federal 50.126 de 26 de janeiro de 1961. Em 20 de setembro de 1966, foi transformada em autarquia municipal (lei nº 1.441) (FACULDADE DE DIREITO DE FRANCA, s.d.).

No Estado de São Paulo, a interiorização das IMES efetivou-se em regiões onde não havia ensino superior privado. Ainda hoje, de todas as IMES no Estado, apenas quatro estão na Grande São Paulo, contribuindo todas significativamente para a interiorização do ensino superior. Além disso, as IMES impediram a saída constante de jovens da localidade, possibilitando sua permanência na região durante e após os estudos. Permitiram, também, a ampliação do acesso ao ensino superior aos jovens de famílias de menor renda, que não poderiam financiar a permanência dos seus estudantes em outras cidades.



Os candidatos que não conseguiam vagas nas faculdades da capital buscavam uma IMES no interior, lá permanecendo durante todo o curso. Assim, as cidades auferiam ganho econômico e cultural e prestígio social, acolhendo os jovens de fora e da elite local, cujas famílias, em muitos casos, davam suporte à mantenedora da IMES.

Cada IMES seguiu um caminho próprio, que se inseriu na história do País, do Estado e de cada município, orientando-se na esfera municipal pela história da universidade e do ensino superior no contexto brasileiro.

Os municípios têm sido uma das instituições locais mais solicitadas a trabalhar no campo educativo, quer como interventor autônomo quer como parceiro do Estado ou de instituições particulares. Indicadores desse fenômeno são tanto as referências legais como as solicitações locais à sua intervenção (FERNANDES, 1999, p. 1).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UnB avançou no sentido da autonomia, servindo de modelo para outras instituições, especialmente de ensino superior. Visando à maior autonomia administrativa, seus idealizadores criaram a FUB – Fundação Universidade de Brasília –, uma nova figura jurídica na esfera pública brasileira, de grande importância para o desenvolvimento das IMES.

Até 1961, as IMES, assim como as demais instituições federais e estaduais, eram criadas por decreto federal, através do poder central brasileiro. A partir da aprovação da primeira LDB, a Lei nº 4024/61, que em seu Artigo 21 § 1º ofereceu, pela primeira vez em um texto legal, a possibilidade de criação das IMES como

fundações, “escolas públicas, mantidas por fundações de apoio, com patrimônio e dotações provenientes do Poder Público.”

Nos anos 60, o interior do Estado de São Paulo transformava-se em uma das mais ricas e desenvolvidas regiões do País, vindo logo após a capital do Estado, de modo que se constituiu um ambiente adequado para a proliferação de IMES. Estas foram caracterizadas como públicas quando de sua fundação, uma vez que em sua gênese foram criadas por lei municipal em forma de autarquia, fundações de direito público ou privado.

A história das IMES – criação, autorização, funcionamento e expansão – evidencia que estas atenderam a demandas da sociedade no período em que foram fundadas e permanecem até os tempos atuais sob a administração do poder local.

No Estado de São Paulo, a interiorização das IMES efetivou-se em regiões onde não havia ensino superior privado ou público. Ainda hoje, de todas as IMES no Estado, apenas quatro estão na Grande São Paulo, contribuindo todas significativamente para a interiorização do ensino superior. Assim, as IMES impediram a saída constante de jovens da localidade e das cidades do entorno, possibilitando sua permanência na região durante e após os estudos.

As IMES continuam sob a administração municipal, constituindo uma resposta às demandas, necessidades e interesses locais, o que lhes imputa uma estreita relação e compromisso com a cidade onde foram instaladas. Seu grande mérito foi contribuir para a interiorização e regionalização do ensino superior no início de sua história.



NOTAS EXPLICATIVAS

- 2 L'Università di Bologna ha origini molto antiche che la indicano come la prima Università del mondo occidentale. La sua storia si intreccia con quella di grandi personaggi che operarono nel campo della scienza e delle lettere ed è riferimento imprescindibile nel panorama della cultura europea. [A Universidade de Bolonha tem origens muito antigas que a indicam como a primeira Universidade do mundo ocidental. A sua história se entrelaça com a de grandes personagens que trabalharam no campo das ciências e letras como referências imprescindíveis no panorama da cultura europeia.] [tradução livre da autora]. Disponível em: <http://www.unibo.it/Portale/Ateneo/La+nostra+storia/default.htm> acesso em: 14/06/2012
- 3 Héritière du Collège fondé en 1257 par Robert de Sorbon à l'emplacement de l'actuelle Sorbonne, puis de la Faculté des Lettres de l'Université de Paris, l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV) a été créée par le décret du 23 décembre 1970. [Herdeira do Colégio fundado em 1257 por Robert de Sorbon atualmente-Sorbonne, e da Faculdade de Letras da Universidade de Paris, a Universidade Paris-Sorbonne (Paris IV) foi criada pelo decreto de 23 de dezembro de 1970.] • [tradução livre da autora]. Disponível em : <http://www.paris-sorbonne.fr/l-universite/> acesso em: 12/06/1012.
- 4 En 1613 se fundó la primera universidad del país: la Universidad de Córdoba, a manos de jesuitas y dominicos, sustentada en una concepción filosófica aristotélico-tomista, proponiéndose como objetivos formar al alto clero y a la burocracia colonial. [tradução livre da autora].
- 5 Criação da Universidade de Minas Gerais (UMG), em 7 de setembro de 1927, hoje Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) UFMG 80 ANOS: sonho universitário uniu povo e elites. Diversa, v. 5, n. 11, Disponível em: < <https://www.ufmg.br/diversa/11/fundacao.html> >. Acesso em: 19 agosto 2009. A pioneira foi a Universidade do Rio de Janeiro (depois, chamada de Universidade do Brasil e, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro), criada às pressas, em 1920, para a concessão do título de Doutor Honoris Causa ao rei da Bélgica, Alberto I, que visitava o país. No entanto, ela só começou a funcionar, de fato, em 1937.
- 6 Com agradecimentos à FAPESP pelo financiamento e à Profa. Dra. Eunice Ribeiro Durham pela supervisão do Pós-Doutorado.
- 7 O Conselho Federal do Serviço Público Civil, em 1936, que mais tarde se transformou no Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP foi o órgão responsável pela instauração da nova burocracia, orientada por princípios e normas racionais-legais e pela instituição de uma burocracia profissional para a concepção e formulação das políticas públicas. O DASP assume o papel de implementar a definição de critérios profissionais para o ingresso no serviço público, desenvolver carreiras e estabelecer regras de promoção baseadas no mérito, além de supervisionar a administração pública e fixar o orçamento nacional SOARES, A. V. As mudanças na administração pública no contexto de reformas institucionais nos estados nacionais. Adcontar, v. 5, 2004.
- 8 Entrevista com o professor Antonio Augusto Soares Amora, efetuada por Teresa Malatian, em São Paulo, em 30 de janeiro de 1992. CEDEM – Projeto - Institutos Isolados de Ensino Superior de São Paulo (1923-1976). Memória e História.
- 9 José Querino Ribeiro, primeiro diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, de 08 de julho a 31 de dezembro de 1957, e de 1965 a 1970, quando teve como sua vice a Profa. Dra. Olga Pantaleão (FUJITA, M. S. L.) Histórico das gestões administrativas da Faculdade de Filosofia, Ciências (1959-1999): Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 1999., foi autor do minucioso relatório sobre as primeiras atividades de instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências, transcrito nos Anais (1969), pelo Prof. Dr. Ataliba Teixeira de Castilho (CASTRO, R. M.) O papel estratégico das revistas departamentais na organização das atividades acadêmico-científicas da faculdade de filosofia, ciências e letras de Marília/SP. (1959-1975). Uberlândia, 2006a. Disponível em: < <http://www2.faced.ufu.br/colubheo6/anais/arquivos/315RosaneMichelleCastro.pdf> >. Acesso em: 10 agosto 2010.(CASTRO, 2006a, p. 10).
- 10 **União dos Institutos Isolados** - Em 1976, por determinação do então governador Paulo Egydio Martins, e de comum acordo com o Secretário da Educação, essas escolas deixaram o CESESP para assumir uma direção própria, na forma de Universidade, uma autarquia submetida ao governo do Estado de São Paulo. De conformidade com a Lei 952 de 30 de janeiro de 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista que recebeu do governador o nome de “Júlio de Mesquita Filho”, da qual passavam a fazer parte os Institutos Isolados. Disponível em: <http://www.unesp.br/apresentacao/historico.php> acesso em 10/10/2011.
- 11 As IMES, neste trabalho, englobam todas as instituições criadas ou transformadas por lei municipal, independente da categoria jurídica, supervisionadas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo.
- 12 Grifos da autora.
- 13 Grifo da autora.
- 14 Informação da Reitoria da Unitau em abril de 2008. Em 3 de setembro de 1973, por força da Lei Municipal nº 1.416, as antigas Faculdades foram reunidas, constituindo a Federação das Faculdades de Taubaté, evoluindo, em 1974, para a Universidade de Taubaté, instalada em 2 de janeiro de 1976. Hoje, a Universidade de Taubaté oferece 40 cursos de graduação, cursos de pós-graduação stricto e lato sensu e de extensão universitária.



REFERÊNCIAS

ARGENTINA, G. Educación: historia de la educación. Argentina, Disponível em: < <http://www.argentina.gov.ar/argentina/portal/paginas.dhtml?pagina=143> >. Acesso em: 20 maio 2010.

BRASIL, L. E. D. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961.

CASTILHO, M. L. R. *Memória e história da formação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (1957 – 1976)*. 2009. [Tese]. - Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2009.

CASTRO, R. M. O papel estratégico das revistas departamentais na organização das atividades acadêmico-científicas da faculdade de filosofia, ciências e letras de Marília/SP. (1959-1975). Uberlândia, 2006a. Disponível em: < <http://www2.faced.ufu.br/columheo6/anais/arquivos/315RosaneMichelleCastro.pdf> >. Acesso em: 10 agosto 2010.

CASTRO, R. M. A produção acadêmica sobre os institutos isolados de ensino superior do Estado de São Paulo (1951-1964). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 12, p. 159-191, jul./dez. 2006b. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 6, n. 2[12], jul./dez. 2006b.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FRANCA. Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas. Franca, s.d. Disponível em: < <http://www.facef.br> >. Acesso em: 20 dezembro 2010.

CORRÊA, A. M. M. *Para preparar a mocidade: fragmentos de memórias na história da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara: 1923-1976*. São Paulo: UNESP, 1998.

DIAS, M. R. T. *Desafios da gestão universitária: A Unesp – Universidade Estadual Paulista e a interiorização do ensino superior*. 2004. [Tese]. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DIAS, M. R. T. De dispersos a justapostos: uma solução de integração para os Institutos Isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo. *Estudos de Sociologia*, v. 15, n. 28, p. 221-237, 2010.

DURHAM, E. R. *O ensino superior no Brasil: o público e o privado*. São Paulo: NUPES, 2003.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada In:___ BROOCK, C., SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. São Paulo: Nova Fronteira, 2005. p.191-233.

FACULDADE DE DIREITO DE FRANCA. Histórico da faculdade de direito de Franca. Franca, s.d. Disponível em: < <http://www.direitofranca.br/> >. Acesso em: 03 junho 2014.

FERNANDES, A. S. Descentralização educativa e intervenção municipal. *Noesis*, n. 50, 1999. Disponível em: < <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier2.htm> >. Acesso em: 16 Junho 2009

FUJITA, M. S. L. *Histórico das gestões administrativas da Faculdade de Filosofia, Ciências (1959-1999)*: Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 1999.

FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ. História: fundação completa 46 anos. Santo André, s.d. Disponível em: < <http://www.fsa.br/conteudo/index.asp?c=1&s=51> >. Acesso em: 20 dezembro 2010.



GATTI, G. C. V., INÁCIO FILHO, G. Cidade urbanizada e o espaço escolar do gymnásio mineiro de Uberlândia de fins do século XIX a primeira metade do século XX. *Cadernos de História da Educação*, v. 10, n. 1, p. 93-119, 2011. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13149> >. Acesso em:

LEITE, B. W. C. Os institutos isolados de ensino superior do Estado de São Paulo na visão do Conselho Universitário da USP: 1947-1963. *História*, v. 16, p. 255-278, 1997.

LEVY, E. *Democracia nas cidades globais: um estudo sobre Londres e São Paulo*: São Paulo: Studio Nobel, 1997.

LUCCHESI, M. A. S. Políticas públicas para a educação superior no contexto Sul-Americano: convergências e transformações na passagem do século. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, p. 513-528, set./dez. 2007.

LUCCHESI, M. A. S. Municipal Institution of Higher Education in the State of São Paulo and Political Changes in Brazil In: __. *European Conference on Educational Research*. Berlin: European Educational Research Association c/o Freie Universität Berlin, 2010. p.1-18.

LUCCHESI, M. A. S. L. *A universidade no limiar do III milênio: desafios e tendências*: Santos: Leopoldianum, 2002.

MALATIAN, T. Entrevista com o professor Antonio Augusto Soares Amora. *Cadernos CEDEM*, n. 1, p. 49-75, 2008. Disponível em: < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/cedem/article/view/521> >. Acesso em: 02 set. 2009

MORHY, L. A ciência no Brasil. *UnB Revista*, v. Especial, p. 36-38, 2000.

SAMPAIO, H. Trajetória e tendências recentes do setor privado do ensino superior no Brasil. 2000. Disponível em: < <http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/junoo/sampaio.rtf> >. Acesso em: 6 abril 2009.

SCHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*: São Paulo: Nacional, 1979.

SCHWARTZMAN, S. A Universidade de São Paulo e a questão universitária no Brasil In: __ STEINER, J. E., MALNIC, G. *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: EDUSP, 2006. p.25-40.

SOARES, A. V. As mudanças na administração pública no contexto de reformas institucionais nos estados nacionais. *Adcontar*, v. 5, 2004.

TANURI, L. M. A faculdade de Filosofia e Ciências de Marília: origens In: __ CARRARA, K. O. *Educação, universidade e pesquisa*. Marília: UNESP, 2001. p.219-226.

UFMG 80 ANOS: sonho universitário uniú povo e elites. *Diversa*, v. 5, n. 11, Disponível em: < <https://www.ufmg.br/diversa/11/fundacao.html> >. Acesso em: 19 agosto 2009

UNESP. História da criação da UNESP. São Paulo, s.d. Disponível em: < <http://www.unesp.br/apresentacao/historico.php> >. Acesso em: 25 set. 2009.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Taubaté, 2010. Disponível em: < <http://site.unitau.br/universidade/catalogo-geral/catalogo2008.pdf> >.



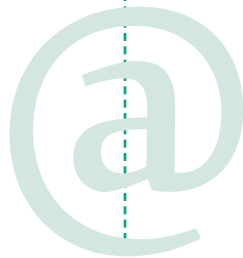
VAIDERGORN, J. *As seis irmãs: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo-1957-1964 : alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo.* 1995. [Tese]. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

RECEBIDO em 08/10/2013

APROVADO em 14/12/2013

(FOOTNOTES)

1 Informação da Reitoria da Unitaú, em abril de 2008.





A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR

THE CONSTRUCTION OF AN ACADEMIC TEACHING CAREER: FORMATION AND PROFESSIONALIZATION OF ACADEMIC EDUCATORS

MARIA REGINA DE CARVALHO TEIXEIRA DE OLIVEIRA¹
mrcto@hotmail.com

REGINA MAGNA BONIFÁCIO DE ARAÚJO – UFOP²
regina.magna@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é parte de pesquisa que objetivou analisar criticamente a capacitação para a docência universitária e sua relação com o exercício da profissão em instituições públicas no Brasil. Usando de metodologia quantitativa e qualitativa, os dados coletados na pesquisa de campo referem-se aos resultados apresentados na tese de doutoramento de uma das autoras. Os dados coletados de questionários, com perguntas abertas e fechadas, foram aplicados a 86 sujeitos, agrupados em quatro categorias: entrantes (mestrandos e doutorandos); professores com cinco anos de experiência; professores com vinte anos de carreira e professores com trinta anos de atividade docente. As descrições das atividades docentes e dos perfis revelaram variações significativas quanto aos motivos da escolha, às características do desenvolvimento da carreira e às atividades do professor, aos objetivos em relação à docência, aos significados de sucesso e às perspectivas identificatórias pessoais e profissionais nos últimos trinta anos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior • Docência Universitária • Profissionalização Docente.

ABSTRACT

This article is part of a research that aimed to analyze the training for university teaching and its relationship with the profession in public institutions in Brazil. Using the methodology of quantitative and qualitative data collected in field research related to the results presented in the doctoral thesis of one of the authors. Data collected from questionnaires with open and closed questions, applied to 86 subjects, grouped into four categories: incoming (masters and doctoral), teachers with five years of experience, teachers with twenty year career and teachers with thirty years of teaching activity. Descriptions of teaching activities and profiles revealed significant variations regarding the reasons for the choice, the characteristics of the career development and activities of the teacher, the objectives in relation to teaching, the meaning of success and the prospects identificatory personal and professional past thirty years.

KEY WORDS: Higher Education • University Teaching • Teacher Professionalization.

1 Graduada em Pedagogia, Mestre doutora em Administração pela UFMG.

2 Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação pela UFJU e doutora em Educação pela Unicamp. Professora Adjunta II da UFOP, pesquisadora e docente pelo PPG em Educação da mesma universidade.



INTRODUÇÃO

A carreira do docente do ensino superior vem sendo sistematizada entre definições da lei e reivindicações da classe. Nesse processo, durante certo tempo, o docente do ensino superior era um profissional quase sempre com dedicação exclusiva. Ele ingressava na atividade com a intenção de ser um professor universitário de determinada instituição, na qual fazia toda a sua carreira. É importante resgatar, nesse contexto, a figura do professor catedrático.³ Esses professores vivenciaram ao longo dos anos muitas mudanças em sua trajetória profissional, dentre elas as transições do perfil de professor, com demandas pedagógicas, para um perfil de pesquisador, com exigências de publicações. Surge dessas reflexões a temática deste texto: como tem se dado a capacitação do docente para a sua atividade profissional?

Buscaremos neste breve ensaio, fruto da pesquisa de doutorado de uma das autoras, caracterizar a capacitação de docentes universitários em diferentes momentos de sua trajetória profissional e caracterizar os profissionais docentes em quatro momentos delimitados de experiência profissional no ensino superior público: professores no início da carreira; professores com cinco anos de experiência; professores com vinte anos de carreira e professores com trinta anos de atividade docente

Para esta pesquisa, escolhemos a perspectiva do construtivismo social, que envolve normas históricas e culturais que operam na vida das pessoas (BERGER e LUCKMANN, 2002). Seu objetivo é dar sentido ou interpretar significados que as pessoas têm e dão para o mundo. Buscamos ainda contribuições do modelo sugerido por Vergara (2010) e da perspectiva de construção

de trabalhos científicos de Flick (2009) e Moreira (2002).

Sabemos que o professor universitário necessita de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. "O ensino de didática tem sido bem aceito nos ensinos básico e médio, mas não no superior; a maioria das críticas em relação aos professores refere-se à falta de didática" (GIL, 2006, p. 2). Como os critérios de avaliação dos docentes mudaram e passaram a ser guiados pelos órgãos de fomento à pesquisa, para os professores universitários a prioridade hoje é a produção escrita. Com muita intensidade, discute-se atualmente sobre o que fazer para tornar mais eficaz o ensino proporcionado pelas instituições de ensino superior e sobre a preparação dos professores universitários que deve ocorrer, principalmente em cursos de pós-graduação. Mas, em sentido estrito, esses cursos visam preparar pesquisadores (GIL, 2006).

Nos últimos trinta anos, o processo de construção da carreira docente universitária contou com estruturas legais, com movimentos políticos que questionaram e impulsionaram desafios e conquistas da categoria e com demandas e reestruturações da própria universidade. Esse processo evolutivo da carreira desmembrou-se em novos tipos de exigências para o docente, em novas configurações de convênios e em critérios de produtividade. Com isso, acredita-se que também o perfil do docente mudou. O desenvolvimento da carreira docente universitária acompanhou muitas mudanças de carreira no mercado de trabalho, dentre elas as motivadas pela globalização.

A pesquisa que originou este artigo, tratou da carreira docente em instituições públicas, que passou por uma importan-



te reforma, inserida no governo Fernando Henrique Cardoso.⁴ Antes, a primeira reforma tratou das questões burocráticas, em 1936. A reforma de 1967 foi um ensaio de descentralização e de desburocratização. A mais recente reforma está apoiada na proposta de administração pública gerencial, como resposta à grande crise do Estado dos anos de 1980 e à globalização da economia, dois fenômenos que estão impondo em todo o mundo a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia (PEREIRA, 1996; PEREIRA e SPINK, 2007).

A carreira docente universitária: contexto e perspectivas

O modelo de ensino superior no Brasil teve suas bases, no período da implantação, voltadas para cursos profissionalizantes, tendo como premissa a noção de que “quem sabe sabe ensinar”, sendo seus requisitos o domínio de conhecimentos e as experiências profissionais. Esse modelo mesclou-se, depois, com o modelo alemão, que reforça a pesquisa aliada ao ensino e à extensão. Segundo Bazzo (2007), ao se defrontarem com a sala de aula, é comum que os professores se utilizem, consciente ou inconscientemente, de suas vivências como alunos, apropriando-se de práticas docentes às quais foram submetidos desde o início de sua escolarização. Não se pode observar um preparo específico e profissionalizado, no campo pedagógico.

Para Tardif (2002, p. 19-20), “os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – aproximadamente 16 anos”. Essa experiência é necessariamente formadora e contribui para a aquisição de “crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ensinar, bem como sobre o que é ser aluno”.

No caso dos professores da Educação Superior, essas experiências podem ser a principal, se não a única, fonte de formação inicial para a docência, e é com base nelas que pensam então estarem preparados para iniciar suas carreiras. Para Bazzo, professores universitários,

[...] apaziguados pela percepção de que “agiam como haviam recebido”, ou seja, por força do *habitus*, relegam os conhecimentos da área educacional a um plano secundário, deixando evidente desconhecer (ou mesmo minimizar) a necessidade da formação pedagógica na constituição de sua profissionalidade docente. De maneira geral, pois, aprendem ensinando e tentando imitar bons professores que tiveram (BAZZO, 2007 p. 2).

Marback Neto (2007) divide em quatro fases a história do ensino superior no Brasil: a) de 1808 a 1930; b) de 1931, com a Reforma Francisco Campos, a 1968, antes da promulgação da Lei da Reforma Universitária, mas já contemplando aspectos da LDB de 1961; c) de 1968 a 1996, quando foi promulgada a LDB ainda hoje vigente; e d) de 1996, depois da LDB, a 1999, com as consequências da LDB. Sobre a **primeira fase**, de 1808 a 1931, a educação superior caracterizava-se pelo pragmatismo e tinha pouca relação entre ensino e pesquisa. Destacavam-se dois aspectos nas primeiras escolas: o nítido caráter profissionalizante e o fato de terem sido criadas como um serviço público, mantidas e controladas pelo governo (MARBAC NETO, 2007). Em 1889, depois da Proclamação da República, algumas mudanças no ensino foram concretizadas, como a descentralização do Ensino Superior e a criação de instituições privadas, contribuindo para a expansão do sistema, mas mantendo a legislação federal. O Governo Federal interveio, passando a fiscalizar *in loco* e a inspecionar o currículo voltado para a qualificação do corpo docente. A livre docência foi



mantida, mediante concurso, acrescentando-se prova mais rigorosa de exames de teses para a entrada. Surgiu com esse decreto a figura do “professor catedrático”, cargo vitalício, com estabilidade no emprego, tornando-se, em muitos casos, um obstáculo ao bom desempenho docente (MARBACK NETO, 2007).

Na **segunda fase**, de 1931 a 1967, foram criadas várias universidades no País, amparadas por leis, portarias e reformas. O Ministério da Educação e Saúde foi criado no governo provisório de Getúlio Vargas, implantando novidades (MARBACK NETO, 2007). Criada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) implantou e institucionalizou a pesquisa e tinha contratos de dedicação de tempo integral para os professores (MARBACK NETO, 2007). Em 1938, desmontou-se essa estrutura da universidade e a visão cidadã do estudante deixou os currículos e passou a ser dependente de atitudes individuais de alguns docentes, de centros acadêmicos, de teatros universitários e grupos políticos partidários, mantendo-se no período da ditadura de 1964. Essa linha orienta-se atualmente, entre outras coisas, para as políticas de ecologia, questões éticas e ambientais, nova constituição, nova LDB e outras reformas no País (MASETTO, 2003). A década de 1940 apresentou grande crescimento de matrículas no ensino superior e na de 1960 aconteceram transformações (MARBACK NETO, 2007). O regime de 1964 teve dúbia influência: de um lado, promoveu forte repressão política, de outro, implementou demandas políticas dos ideais universitários, como fim da cátedra, favorecimento da decisão colegiada, organização departamental, ampliação da pesquisa acadêmica, criação das pós-graduações, indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão e ampliação das vagas no ensino. A partir de 1965, a obtenção de graus de

mestre e de doutor tornou-se requisito para acesso aos cargos da carreira acadêmica nas universidades públicas, enquanto as escolas particulares contavam mais com especialistas (GIL, 2006). A maioria dos professores era composta de profissionais liberais, dedicando pouco tempo ao ensino e à instituição universitária, voltada para a graduação (MAIA, 1998). Com o Decreto-lei 252, de 1967, foram oficialmente criados os departamentos, que teriam professores pesquisadores com objetivos de ensino e pesquisa. Começava a desaparecer, aos poucos, a figura do catedrático. Esse decreto-lei formalizava a extensão. Estabelecendo-se o ensino, a pesquisa e extensão como bases acadêmicas, o ensino fixou-se de forma preponderante na universidade brasileira (MARBACK NETO, 2007).

A **terceira fase**, de 1968 a 1996, sob forte pressão da ditadura militar, trabalhou na estratégia de segurança e desenvolvimento, realçando o relacionamento com o mercado de trabalho, passando a ser o ensino visto como negócio (MARBACK NETO, 2007). As mudanças políticas no país entre 1950 e 1960 incluíram discussões que culminaram na Lei 4024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, levando o Congresso a baixar currículos mínimos para os cursos superiores (BRASIL. LEIS E DECRETOS, 1961). No final dos anos 60, promulgada a Lei 5540/68, foram fixadas as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. De 1960 a 1980 a visão empresarial era incorporada à estrutura da universidade e entre 1968 e 1974, os “professores titulares” das escolas isoladas da época eram profissionais engajados em outros setores do mercado de trabalho, o que oferecia, de alguma maneira, uma credencial às instituições de ensino superior. Embora o salário não fosse atraente, o status de pro-



fessor universitário o era. Isso ainda é percebido hoje, quando professores detêm poder em seus departamentos em função de sua experiência fora da universidade. Nas décadas de 1980 e 1990, aumentou muito o número de IES, mas deteriorou-se a qualidade do ensino. Hoje, o professor não é bem capacitado, devido ao fato de os cursos *stricto sensu* priorizarem a formação de pesquisadores. Didática do Ensino Superior é disciplina lecionada em poucos cursos. Vem daí a contradição, segundo Marback Neto, quando se considera o que implica a produção do saber: "Há bons doutores que, sem raridade, não conseguem dar boas aulas, porque foram mal capacitados como docentes" (MARBACK NETO, 2007, p. 113). Até a década de 1970, com várias universidades funcionando e com várias pesquisas em andamento, para ser professor universitário passou a exigir-se o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Uma questão que ocupou os conselheiros da carreira docente nas décadas de 70 e 80 foi a necessidade de se criar a Faculdade de Educação e a necessidade de o Mestrado preparar para o exercício do Magistério. A partir de 2000, as universidades começaram a exigir também cursos de especialização na área e, hoje, mestrado e doutorado refletem a preocupação com a capacitação do pesquisador, mas não necessariamente um aprimoramento (MARBACK NETO, 2007). Essas exigências, entretanto, não significaram mudança efetiva na prática docente universitária, que continuou tendo no conteúdo e na experiência profissional os principais requisitos (MASETTO, 2003).

A titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu* reflete a preocupação com a capacitação de pesquisador que o docente deverá apresentar. Isso implica que o trabalho docente está fundamentalmente identificado com a atividade de pesquisa,

considerando-a sua principal fonte de prestígio acadêmico e, também, de valorização profissional (MARBACK NETO, 2007).

A partir de 1980, as exigências de qualificação do corpo docente aumentaram, sendo criados até 1985 muitos cursos de mestrado e doutorado. A Lei 6.182, que regulamentava a Carreira de Magistério Superior, exigia o título de Mestre para a inscrição de candidatos a professores assistentes nas Instituições Federais de Ensino Superior ou que o candidato contasse três anos de efetivo exercício até a data da promulgação dessa lei (BRASIL, 1974). Antes mesmo da Constituinte, os participantes da Academia se movimentaram para propor uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MARBACK NETO, 2007).

A **quarta fase**, de 1996 a 1999, foi iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, 9.394. Na época, pouco mais de 1% da população frequentava cursos de graduação, o que representava 11% dos jovens matriculados (BRASIL, 1996). A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo aí o Ensino Superior. A história do Ensino superior no Brasil indica uma clara demanda pela reflexão da identidade cultural, política e social da Universidade que vem sofrendo os efeitos da Reforma Universitária de 1968 e de outros mecanismos legais responsáveis pela ampliação arbitrária e desordenada do número de vagas para o Ensino Superior, sem o planejamento adequado dos investimentos, de forma a sustentar essa expansão (STROILLI, 2007).

A profissionalização do ensino superior no Brasil

Nas legislações mais recentes, a formação docente é concebida como tarefa social, situada historicamente e em compro-



misso com a população e com as questões importantes para a sociedade e com a educação em todos os níveis. Nesse contexto, a formação inicial e continuada da educação básica até a educação superior deve ser considerada de forma articulada, para além de uma base teórica, também abrangendo a pesquisa, metodologias e práticas que contribuam para uma educação de qualidade e para a melhoria das condições de vida da população. O objetivo dessa articulação é a qualificação e participação do educador e do educando nas conquistas técnico-científicas, permitindo sua inserção no cotidiano sociocultural.

Nos últimos anos, tem sido bastante discutida a qualidade do ensino superior no que tange à capacitação dos professores. Isso envolve a melhoria dos processos de recrutamento e de formação, do estatuto social e das condições de trabalho dos professores, que responderão às expectativas se tiverem conhecimentos, competências e qualidades pessoais, possibilidades profissionais e a motivação essenciais (MARBACK NETO, 2007). À semelhança de outros países e em acordo com diversos programas desenvolvidos em universidades brasileiras, os professores, uma vez contratados, deveriam ter disponibilizados serviços institucionais de assessoria e de apoio pedagógico voltado para desenvolver continuamente sua profissionalidade docente e os saberes relacionados às questões de seu cotidiano na universidade. Esses serviços seriam atendidos por parte da estrutura formal da universidade, contariam com professoras-didatas das várias áreas do conhecimento e com professores dos Centros/Faculdades de Educação e visariam à constituição e ao permanente desenvolvimento da profissionalidade docente dos colegas sempre que houvesse uma mobilização institucional e coletiva para tais empreendimentos (MA-

SETTO, 2003). Para o mesmo autor, uma política nacional de formação de professores para o nível superior contaria com contribuições em dois momentos: a) formação inicial em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que seria condição para se postular uma vaga na carreira; e b) já no exercício, formação continuada, por meio de serviços institucionalizados que forneceria ao professor o necessário suporte para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Se tivessem inicialmente caráter de obrigatoriedade, poderiam, gradualmente, tornar-se uma atividade autônoma, porque incorporada ao cotidiano. Masetto (2003) lembra também o apelo da UNESCO, na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI*, de 1998, realçando a educação voltada para o exercício da cidadania e da capacitação profissional que atenda às necessidades sociais, com perspectivas críticas e humanas, fundamentada em pesquisas e interdisciplinaridade. Essa declaração reforça a importância de se ter a docência como uma competência pedagógica.

A estruturação da carreira pública docente universitária tem aproximadamente quarenta anos e pode-se notar um impacto positivo dos estatutos em sua consolidação e desenvolvimento nos registros até 1996. Mas percebe-se a necessidade atual de revisão, a partir dos desafios a que o ensino superior deve responder.

A Docência do Ensino Superior no Brasil

A docência do ensino superior pode ser vista a partir da perspectiva da construção da carreira e da parte pedagógica/didática, que será tratada com mais ênfase neste tópico. Na história do ensino superior no Brasil, observa-se o foco na formação de profissionais para o mercado de trabalho, mesmo em universidades que cultivavam



a pesquisa. As mudanças observadas no século XX voltam-se para quatro aspectos: processo de ensino; incentivo à pesquisa; parceria e coparticipação envolvendo professor e aluno no processo de aprendizagem; e o perfil docente (MASETTO, 2003). Deixa-se uma postura de transmissão de informações e experiências e, aos poucos, inicia-se um processo que busca proporcionar aprendizagem dos alunos, melhorar a capacidade de pensar as relações professor-aluno, de dar significado ao que é estudado e de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento. A ênfase atual volta-se para o aluno e busca, nos cursos superiores, desenvolver as competências e habilidades esperadas de um profissional da área do curso escolhido.

O incentivo à pesquisa trouxe modificações na organização curricular, levando à noção de que o aluno ingressava na universidade, e não em uma faculdade específica⁵ e de que o professor deveria dar aulas, pesquisar, produzir conhecimento, discutir com seus pares seus estudos e orientar os alunos na aprendizagem de atividades científicas de investigação. Essa metodologia de pesquisa deve oferecer as condições para que professores e alunos discutam juntos os resultados, produzam juntos o trabalho e cooperem (MASETTO, 2003). Com as mudanças citadas, o perfil do professor teve que se alterar de “especialista” para “mediador de aprendizagem”. Ele é exigido em pesquisa e produção de conhecimento, atualização e especialização. O aluno cobra coerência entre o que o professor exige e o que faz. Mudou o cenário de ensino, e o papel do professor mudou de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva, funcionando como ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem. Com essa atitude, busca novos ambientes de aprendizagem, profissionais e virtuais, repensa e

reorganiza o processo de avaliação e usa de *feedback* contínuo como motivação para o aluno aprender.

A docência do ensino superior exige competências próprias, que, se desenvolvidas, trariam mais profissionalismo à atividade, em substituição à postura de “ensinar por boa vontade”.

Segundo Gil (2006), as principais dificuldades com as quais se deparam os professores de ensino superior não dizem respeito especificamente à formulação de objetivos, à seleção de conteúdos, à determinação das estratégias de ensino ou a procedimentos a serem adotados na avaliação de ensino. Elas se referem mais à maneira como os professores se relacionam com os estudantes, com seus colegas, com a instituição e com a própria disciplina que lecionam.

É importante que o professor tenha competência pedagógica e saiba formular objetivos apropriados e dominar métodos e técnicas de ensino, escolhendo os mais adequados, e que desenvolva suas atividades considerando a diversidade crescente dos estudantes. Essas são ações difíceis, especialmente para professores que não obtiveram formação pedagógica e que devem, portanto, buscar suprir essas deficiências mediante a leitura de obras especializadas e a participação em conferências ou cursos (GIL, 2006).

Confirmando a posição de vários dos autores já mencionados, um dos papéis do docente de ensino superior é coordenar o aprendizado de conteúdos, mas o seu papel formador de educador, de compromisso para com as pessoas é, muitas vezes, o que fica mais forte na lembrança dos alunos.

Os caminhos da construção da pesquisa.

A presente pesquisa quantitativa e qua-



litativa, com base em Moreira (2002), tem prioridade na objetividade e na interpretação. Considerando-se o critério de classificação de pesquisa proposto por Vergara (2010), quanto aos fins esta pesquisa é descritiva e quanto aos meios, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário construído e fundamentado no referencial teórico adotado, com vistas a atender aos objetivos propostos e enviados aos sujeitos selecionados como representantes dos grupos de docentes por meio eletrônico. O questionário proposto tem questões abertas e fechadas, sendo que as fechadas foram transformadas em dados estatísticos descritivos. As questões abertas foram analisadas por meio do método da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977) é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. As respostas foram analisadas a partir de sua frequência, organização e sentido comparado. O questionário foi formatado segundo o modelo do Google Docs.

O universo de docentes que atuam em universidades públicas no estado de Minas Gerais é de cerca de 10.000, segundo o Relatório Físico do Estado Brasileiro.⁶ O sistema público universitário em Minas conta 14 instituições de ensino superior, sendo 12 federais, que funcionam de forma articulada. A pesquisa foi desenvolvida com a técnica de amostragem não probabilística, com amostra intencional por acessibilidade. Os sujeitos desta pesquisa são representantes de quatro grupos, considerando-se os momentos da carreira docente: a) representando os entrantes, mestrandos e doutorandos de quatro instituições: UFMG, Universidade Federal de São João Del-Rei, Universidade Federal Unimontes e Universidade Federal

de Lavras; b) professores com cinco anos na docência universitária em instituição pública; c) profissionais com aproximadamente vinte anos de docência; e d) professores que se aposentaram ou estão ainda na ativa após trinta anos em instituição pública. A segmentação em quatro grupos levou em consideração o tempo de atuação na docência de ensino superior e atendendo às mudanças que se fizeram observar nas demandas profissionais em instituições públicas sobre esses profissionais. Assim, dois segmentos da pesquisa abrangem participantes que entraram e tiveram uma atuação antes das mudanças de 1996: os com vinte e os com trinta anos de atividade ou mais como professores. Dois outros segmentos abrangem docentes que entraram e atuam na carreira após as mudanças observadas a partir de 1996.

Os respondentes foram caracterizados a partir das variáveis *idade, gênero, área de atuação, curso de stricto sensu em andamento, curso de graduação, ano de formado na graduação e se já fez disciplina de didática em alguma das oportunidades de formação profissional* (pós-graduação). Todos os professores do grupo dos entrantes foram ou ainda são professores em instituição pública. Os dados desta pesquisa demonstram que a idade de entrada para a carreira docente dos quatro grupos apresenta diferenças, e esse não é um fator que mudou nos últimos trinta anos. A Tabela 1 mostra a distribuição dos respondentes segundo gênero.

Em termos de gênero, o único segmento no qual pode ser observada uma grande diferença entre o número de mulheres e de homens é o dos docentes com 30 anos de trabalho.

Predominam, entre os participantes, docentes que não cursaram didática em seus



cursos de graduação. No grupo dos professores com cinco anos de trabalho docente, 7 não cursaram as disciplinas didáticas na graduação, contra 1 que cursou. Na pós-graduação, 4 cursaram Didática e 4 não. No grupo dos professores com vinte anos de trabalho, 3 tiveram a disciplina Didática na graduação, contra 11 que não tiveram. Nos cursos de pós-graduação, 7 tiveram Didática e 7 não. No grupo dos professores com trinta anos de experiência, 5 não cursaram Didática na graduação e 4 cursaram. Na pós-graduação, todos os participantes cursaram. Fica aqui uma questão: O fato de na época a opção pela docência ter sido clara efetivamente contribuiu para que esses professores tivessem se preocupado em se preparar objetivamente para o exercício da docência? No grupo de docentes com vinte anos de trabalho vários deles terminaram a graduação bem antes de entrarem para a carreira docente. Dos participantes do grupo dos docentes com cinco anos de trabalho, essa atividade, para alguns, foi iniciada anos depois da graduação, por volta de vinte anos.

Quanto ao tipo de curso de graduação, dos participantes do grupo de trinta anos observa-se pequena diferença em relação à área de atuação depois da pós-graduação, exemplificando uma transição. O curso de mestrado desses participantes foi finalizado entre 1967 e 1986, significando uma diferença considerável, em alguns dos casos,

entre a graduação e o mestrado. Isso é coerente com o tipo de exigência na época para a admissão como docentes em instituições públicas, pois não era exigido mestrado ou doutorado. Em alguns casos, esses cursos nem existiam no Brasil. O doutorado desses participantes foi finalizado entre 1977 e 1996, aproximadamente na metade do período de docência universitária, representando para alguns uma distância significativa entre o final da graduação e o do doutorado. Chama a atenção o fato de um deles não ter doutorado, confirmando as possibilidades legais de, na época, o indivíduo poder lecionar em Universidade Pública até a aposentadoria sem ter o nível de doutorado (aposentou-se por invalidez). Esse grupo inclui profissionais que fizeram o *stricto sensu* somente depois de muitos anos de docência, talvez por exigência legal.

Análise e interpretação dos dados coletados

Para a análise e interpretação dos dados, foram utilizados: os procedimentos de avaliação dos dados ausentes; o teste de normalidade da distribuição dos dados nas respectivas escalas, com o propósito de assegurar os pressupostos da aplicação de métodos estatísticos inferenciais e o teste de confiabilidade do instrumento de medida em cada escala. Na sequência, foi analisado o perfil da amostra, identificado pelas frequências absoluta e percentual. A interpretação dos fatores foi retratada por: mé-

Tabela 1 – Distribuição dos professores pesquisados, segundo o gênero

Gênero	Entrantes nº abs.	%	DU com 5 anos nº abs.	%	DU com 20 anos nº abs.	%	DU com 30 anos nº abs.	%
Masculino	24	44	3	38	6	43	7	78
Feminino	31	56	5	62	8	57	2	22
Total	55	100	8	100	14	100	9	100

Fonte: Dados da pesquisa



dia aritmética, desvio-padrão, frequência absoluta e correlação entre os fatores das escalas e o modelo de regressão, com o propósito de identificar os fatores que influenciam nos construtos *prazer* e *sofrimento*. Realizou-se também, em função das questões fechadas do questionário, a análise de Hair *et al.* (2009) para avaliação do número mínimo de pesquisados, o qual foi atingido. Usou-se, ainda, a análise de conteúdo, para trabalhar os dados advindos de questões abertas. Segundo Bardin, por trás do discurso aparente, que é geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido, que é, muitas vezes, conveniente desvendar. Essa análise precisa de uma metodologia para desvendar o conteúdo “escondido”.

Sobre a variável carreira, a análise das trajetórias dos sujeitos da pesquisa abordou aspectos relevantes da escolha do curso e entrada para a faculdade como aluno de graduação; escolha, entrada e formação para a carreira acadêmica; valores e influências para a carreira acadêmica; relação da carreira acadêmica com outros empregos;

planejamento da carreira acadêmica; profissionais de referência; preparação, dedicação e significado de sucesso profissional e realização pessoal/profissional. A Tabela 2 mostra os motivos das escolhas de graduação dos participantes desta pesquisa.

Poucos foram os que afirmaram ter feito uma escolha planejada da carreira docente. Os motivos que levaram os participantes a escolherem a carreira acadêmica podem ser incluídos nos itens: oportunidade de trabalhar com pesquisa durante a graduação; escolha por falta de opção; alguns fizeram a opção pela área do conhecimento e, dentro dela, surgiu a academia como alternativa; escolha planejada da carreira docente; por vocação, identificação com a atividade; por influências variadas; escolha por oportunidades variadas; e oportunidade de trabalhar com pesquisa durante a graduação. Predominam as escolhas por oportunidades variadas e por oportunidade de participação em pesquisas durante a graduação. Chama a atenção o pequeno número de optantes pela carreira docente por “vocação” ou por

Tabela 2 – Motivos da escolha da graduação

Entrantes	DU cinco anos	DU vinte anos	DU trinta anos
Interesses e aptidões	Gosto pela área	Contemplar disciplinas do interesse	Oportunidade
Descoberta do interesse durante a graduação	Reconhecimento de mudanças pessoais	Enfrentamento de desafios	Escolha direcionada para docência superior
Aprofundamento, realização de sonhos	Vestibular	Insatisfação com outro curso	Para favorecer o trabalho que já realizava
Incentivo pela iniciação científica	Busca de projeção	Oportunidade de trabalho	Escolha diferente do interesse
Falta de opção		Afinidade com o conteúdo	Identificação com o curso
Influências		Vestibular	
Planejamento			
Graduação como planejamento da carreira acadêmica			
Aprovação no vestibular			

Fonte: Dados da pesquisa



identificação pessoal com a atividade.

Diante dos relatos, pode-se observar que, com base nesta amostra, a escolha pela carreira acadêmica não tem no planejamento e na vocação uma forte referência, mas sim na oportunidade. Os participantes apresentaram variedade de razões para o ingresso na carreira acadêmica, como carreira “mais rápida” e “embora não fosse a primeira opção”, que não se direcionam para um processo identificatório, mas para um ajuste de demandas posterior à definição da atividade profissional, muitas vezes, chegada por oportunidade. Citam, ainda, a entrada para a carreira docente superior como uma consequência natural da graduação, sem maiores questionamentos sobre seus motivos pessoais de escolha. Até mesmo a justificativa clara: “não fiz escolha” ou “por concurso” serviram para explicar uma escolha profissional, revelando despersonalização desse processo decisório.

Sobre as **circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária**, a predominância, expressa por 52% dos participantes do primeiro grupo, é pela opção: “o fizeram com experiência simultânea no mercado de trabalho”, sendo que 19% entraram sem experiência no mercado de trabalho. Mesmo tendo experiência no mercado de trabalho, 52% deles buscaram paralelamente a docência. Considere-se que hoje o mercado de trabalho também tornou-se mais exigente, não significando que fazer o mestrado representa necessariamente uma intenção de entrar para a docência. Esses dados descrevem um grupo mais experiente no mercado de trabalho, mas caracterizado nesta pesquisa como entrante, por estar cursando mestrado ou doutorado.

Caracterizando a escolha da formação

acadêmica, a predominância foi dos participantes que disseram ter, eles mesmos, escolhido a carreira docente. Das influências observadas predominaram as dos pais, facilidade em disciplinas cursadas anteriormente, amigos, e a renda vislumbrada naquela profissão. No grupo dos professores com cinco anos de experiência, as escolhas da docência universitária foram:

Por opção pessoal, vocação:

“Sempre tive interesse pela docência. Acho que isso foi enraizando mais ainda com minha entrada na pós-graduação”. (Respondente 7).

Por recusa a atividades outras do mercado de trabalho/decepções:

“A decisão ocorreu após a decisão de fazer um mestrado, visto que houve uma escolha por não atuar no ambiente empresarial”. (Respondente 1).

Por oportunidade no mercado de trabalho:

“Iniciei a docência em 2004, numa faculdade privada. Iniciei em um curso tecnológico de RH, ministrando a disciplina de Consultoria”. (Respondente 4).

Por oportunidades durante a graduação:

“Ao longo da segunda metade da graduação, houve uma solidificação pelo interesse acadêmico (publicações, participações em eventos científicos, participação em pesquisas, etc.) Imediatamente ao término da graduação, iniciei o mestrado. E, logo, aliado a um interesse pessoal, havia oportunidades de trabalho na área docente”. (Respondente 2).

Por gosto pela pesquisa e desenvolvimento intelectual:

“Não foi uma escolha superpensada. Foi



o gosto pela pesquisa, despertado durante o mestrado e a vaidade pelo desenvolvimento da capacidade intelectual que o estudo permite que me fizeram seguir, até então, essa carreira". (Respondente 5).

Nota-se uma procura pela docência por motivos predominantemente de oportunidade, especialmente aquelas que ocorreram durante o curso de graduação, e por uma recusa expressa no enfrentamento do mercado de trabalho. Em termos das condições como foi feita a escolha no grupo dos professores com cinco anos, 6 afirmaram ter sido por eles mesmos. Outras influências foram reconhecidas: dos pais, facilidades em disciplinas cursadas anteriormente e localização da escola. No grupo dos docentes com vinte anos de trabalho docente, os motivos apresentados para a escolha foram:

Por vocação,

"O certo é isso: não foi falta de opção; foi escolha. Desde a minha infância, queria atuar com a docência e consegui. É algo que gosto. Portanto, é um trabalho que me traz enorme satisfação, apesar das desventuras da vida acadêmica em instituições públicas, falta de recursos, burocracia... Evidentemente que isso melhorou pelo menos na universidade em que atuo. O trabalho como professor é uma parte importante da minha vida, e a universidade é o local em que tenho grandes amigos. Alguns discentes, inclusive, se tornaram meus colegas de trabalho, pelo que fico contente. Faço o que gosto e trabalho onde tenho satisfação em permanecer". (Respondente 13).

Por acaso:

"Aconteceu um pouco por acaso. Estava atuando como consultor e havia a necessidade de realizar treinamentos, etc. E tomei gosto. Iniciei na iniciativa privada em 2003

e fiquei até 2009. Em 2009, iniciei na faculdade pública, e estou até hoje. Acredito que agora realmente sou um professor de ensino superior, pois tenho oportunidade de realizar outras atividades, como pesquisa e extensão". (Respondente 2).

Por oportunidade:

"Após cursar pós-graduação em Administração, na FJP, optei por carreira acadêmica, para cursar mestrado". (Respondente 4).

"Quando terminei o curso, fui convidado a dar aulas como professor substituto. Na sequência, surgiu concurso para efetivo. Fiz o concurso e passei". (respondente 10)

"Estava empregada em uma empresa e dava palestras na UFU sobre Gestão de Pessoas. Quando surgiu a vaga na área, sem pensar muito, fiz minha inscrição e fui aprovada em primeiro lugar, para iniciar as atividades no prazo de um mês. Quando me dei conta, havia iniciado na carreira docente. Não foi algo planejado com antecedência nem desejado como meta de vida. Mas me identifiquei e sinto muita satisfação na carreira". (Respondente 7).

Por influência de locais de trabalho e/ou pessoas:

"Minha escolha na carreira acadêmica acontece com a participação efetiva de uma professora da universidade". (Respondente 11).

"Minha mãe foi professora, meu irmão na época já era professor. Eu sempre me identifiquei com escolas e com a atividade de treinamento e desenvolvimento, e por isto a escolha pela carreira acadêmica parecia ser natural na minha vida...". (Respondente 9).



Por necessidade financeira:

“Necessidades de complementação de recursos financeiros”. (Respondente 8).

Chama a atenção o grande número de participantes que tiveram a oportunidade de optar pela docência após participação em iniciação científica ou em ajudas aos professores catedráticos ou orientadores. À medida que as idades dos integrantes dos grupos iam aumentando, também subia o número dos participantes que atribuíam sua escolha a gosto, vocação e identificação mesmo com a profissão, com a docência, refletindo, assim, uma opção pessoal, realmente. Nos grupos mais jovens ou com menos tempo de docência, perceberam-se mais situações de casualidade, de circunstâncias diversas guiando a escolha. Nesse grupo, a escolha pela carreira acadêmica aconteceu em momento de maior maturidade e com mais experiência. Os cursos de mestrado e de doutorado não foram realizados, para a maioria desses profissionais, logo em seguida ao término da graduação. No grupo dos docentes com trinta anos, as razões ou explicações sobre a entrada para a carreira docente foram as seguintes:

Escolha na graduação por experiências na época:

“Foi algo que escolhi desde a graduação quando dava aula nos cursos preparatórios do vestibular”. (Respondente 7).

Escolha por convite/oportunidade:

“Busquei a carreira acadêmica por convite de professor catedrático da FAFICH. Aceitei o convite, concurrei-me e ingressei-me como professora auxiliar de ensino em 1º de janeiro de 1969. Em 1967, fiz trabalho voluntário como docente. Em 1968, fiz concurso e fui nomeada”. (Respondente 2).

Escolha por opção:

“Sempre desejei ensinar. Gosto de passar, compartilhar com as pessoas aquilo que imagino saber”. (Respondente 8).

“Durante o curso, sempre me interessei em entrar para o quadro docente da Universidade, pois considerava a melhor opção de carreira”. (Respondente 6).

Em termos de escolha da carreira docente, para o grupo dos docentes de trinta anos, os participantes optaram pela docência como carreira. Nota-se o prestígio do docente na sociedade, com renda interessante para um projeto de vida de indivíduo com bom nível cultural, tanto que as escolhas dentro desse modelo foram feitas de forma consciente pelos respondentes. Em relação à realização de cursos preparatórios ou de especialização antes de entrarem para a docência, os professores com trinta anos ingressaram na atividade universitária em instituição pública com critérios significativamente diferentes dos atuais. Esses profissionais permaneceram por trinta anos na docência e entenderam-na como carreira.

Nos grupos de docentes com vinte e trinta anos de experiência, os professores participantes desta pesquisa tiveram um espaço de tempo maior entre a graduação e o mestrado, com muitos deles tendo experienciado outras atuações no mercado de trabalho antes de entrarem para a academia como professores, o que à época era possível. Observa-se que há predominância entre os motivos de opção pela carreira docente universitária em decorrência de situações da época e por oportunidades, sendo essas de diversas naturezas, por exemplo, substituições e/ou proximidade com professores na época da faculdade e, até mesmo, convite. O número de respondentes que in-



cluíram a opção “desejo de trabalhar com a docência” é, relativamente, maior que nos outros grupos (Tabela 3).

Alguns motivos são recorrentes em todos os segmentos da pesquisa, como é o caso de vocação e oportunidade, ainda que em proporções diferentes.

A carreira docente universitária pública há vinte ou trinta anos atrás era uma atividade profissional que contava com status social, estabilidade e respeitabilidade, apesar de não corresponder a altos salários. Ainda que não contassem com remunerações estimulantes, os professores dedicavam-se exclusivamente à carreira docente. Os participantes desta pesquisa integrantes desses dois grupos representam os profissionais que definiram os estatutos, deram as bases para a estruturação da carreira docente universitária, desde aproximadamente trinta anos atrás. Esses professores, em exercício, assumiam cargos administrativos institucionais nas universidades e também em órgãos de representação de classe. A cada um dos períodos estudados, as exigências para a atividade profissional varia-

ram. Em decorrência, mudaram também os perfis demandados. Se antes a ênfase era nos aspectos de transmissão de conhecimentos e relacionamento com os alunos e com a comunidade acadêmica, a docência-magistério, hoje a ênfase recai nos critérios de publicação e pesquisa, validados pelos órgãos de fomento como Capes e Fapemig, esta última no Estado de Minas Gerais.

Quanto à profissionalização da carreira docente discutida neste estudo, percebe-se que os indivíduos sentem-se pouco recompensados e, mesmo assim, há motivação para se tornarem docentes. Corroborando Marback Neto (2007), há algum tempo as comunidades acadêmicas vêm manifestando insatisfação com os baixos salários, com as condições de trabalho, com a falta de autonomia e com o perfil dos alunos que ingressam no ensino superior. Se, por um lado, o mercado de trabalho critica o sistema educacional por não preparar o indivíduo adequadamente para atendê-lo nas técnicas necessárias para desenvolverem as atividades profissionais, de outro lado, os relatos dos pesquisados enfatizaram a postura de doação, dedicação, sensibilidade

Tabela 3 – Razões das escolhas pelas carreiras acadêmicas

Entrantes	DU cinco anos	DU vinte anos	DU trinta anos
Oportunidades variadas	Gosto pela pesquisa e desenvolvimento intelectual	Necessidade financeira	Opção
Escolha planejada da docência universitária	Oportunidade na graduação	Influências de pessoas e locais de trabalho	Convite ou oportunidade
Influências variadas	Oportunidade no mercado de trabalho	Oportunidade	Experiências na época da graduação
Opção pela área do conhecimento	Recusa e rejeição a outras no mercado de trabalho		
Falta de opção		Por acaso	
Vocação	Vocação	Vocação	
Incentivo da iniciação científica			

Fonte: Dados da pesquisa



de e abnegação (representada, muitas vezes, pelo comprometimento) do docente no exercício de suas atividades. Nesse caso, o professor é ainda aquela figura do profissional que “vive de pequenos reconhecimentos pessoais”, de “elogios” e “agradecimentos por contribuir com o aprendizado”, comportamentos esses vindos de alguns dos alunos, sem correspondência em recompensas institucionais concretas. Comparando-se a outros ramos de atuação, a boa qualidade do serviço prestado seria transformada em uma forma de avaliação do desempenho focada em competências; por exemplo, correspondendo a melhorias salariais e promocionais. Com elas, o profissional teria condições mais satisfatórias pessoais e de trabalho, e o aumento de competitividade seria a consequência natural. Isso traria estímulos para a carreira e para a classe docente.

Os dados desta pesquisa confirmam que o docente tem pouco tempo para se dedicar a outras áreas de sua vida. Considerando a influência pessoal que o professor exerce sobre seus alunos, é aconselhável que ele tenha equilíbrio e qualidade de vida para melhor desempenhar seu papel. Se ele não tem tempo para se dedicar a outras atividades em sua vida além do trabalho, como conseguir atender a esse requisito? E, inclusive, para participar da formação profissional de outras pessoas. No mercado de trabalho atual, um dos fatores considerados para o desempenho e as boas condições dos ambientes de trabalho é a qualidade de vida. Sem as condições de salário adequadas e sem as condições de trabalho possibilitadoras de se ter um bem-estar, que tipo de qualidade de serviço pode ser esperado do profissional da docência? Até que ponto a dedicação e o comprometimento não passariam a representar um grau de passividade e conformismo, de acomodação e, até

mesmo, de fuga de outros problemas? E esses mesmos aspectos (dedicação, compromisso...) são percebidos praticamente em todas as respostas nesta pesquisa como características positivas do profissional. São praticamente condições para um docente universitário. Pensar na identidade desse profissional incluiria, necessariamente, as condições de estabilidade e segurança oportunizadas pela carreira pública, podendo as características em discussão tenderem mais para esta última interpretação do que para a noção de serem características mobilizadoras de bons desempenhos dos docentes. E, ainda, nesse caso, o que é causa e o que é efeito: o indivíduo escolheu a docência porque era assim, tinha esse perfil, ou ele se tornou assim porque escolheu ser docente? Não se tem uma resposta de causa e efeito proporcionada por esta pesquisa. O que define um docente em termos de valores, segundo os pesquisados, são a familiaridade com a área, as oportunidades e as influências, especialmente de ex-professores que predominaram nas respostas, apoiadas por referências familiares e pela vocação. Docentes em atividade tomam por base para sua atuação os exemplos de sala de aula que tiveram enquanto alunos e, conseqüentemente, a maneira do seu ex-professor trabalhar e lidar com a turma. Combinando com as afirmativas de Bazzo (2007), em sala de aula é comum que os professores se utilizem, consciente ou inconscientemente, de suas vivências como alunos e reproduzam as práticas docentes às quais foram submetidos.

Ver a atividade docente como carreira representa uma opção de vida, uma identificação e uma expectativa de realização. Percebe-se uma definição pessoal pela carreira de professor universitário por parte de quase todos os participantes desta pesquisa.



Essa frequência reforça outros aspectos e demandas citadas em outras questões. Incômodos e críticas feitas passam a ser vistos como mais significativos, na medida em que não se trata de algo passageiro na vida dos participantes, mas de algo que escolheram para suas vidas. De outro lado, as observações apresentadas pelos respondentes refletem interesses que são mais fortes, por pertencerem às suas opções de vida e não a um momento de suas vidas.

A carreira docente foi uma opção de vida mais clara para os que por ela optaram há vinte ou trinta anos. Na época, não havia demandas apertadas para as pesquisas e para a exclusividade de atuação do profissional na universidade. Especialmente para os entrantes, nesta pesquisa, a escolha pela carreira docente não é, necessariamente, uma opção de vida, podendo ser ou não uma carreira. Na visão de integrantes desse grupo, do grupo com cinco e do grupo com vinte anos de trabalho, a carreira acadêmica aceita bem a conjugação com outras

oportunidades simultaneamente ou sequencialmente. Tem-se, assim, um profissional de determinada área - por exemplo, um advogado. Situacionalmente, ele pode estar professor, podendo continuar nessa atividade ou não. Lembrando Gil (2006), muitos professores exercem duas atividades (profissional de determinada área – predominante - e docente). Esses professores, em sua maioria, não dispõem de preparação pedagógica; aprendem a ensinar por ensaio e erro. Ao não se firmar como profissional da docência, fragiliza-se a construção da carreira e fragmenta-se a organização de classe. No Brasil, a afirmação social dos professores é legitimada pela ausência de um projeto coletivo que mobilize o conjunto da classe docente, novamente afirma Gil (2006), e pode ser observado em alguns fragmentos de falas.

“As atividades administrativas na Instituição comprometem o meu desempenho como professor” (Respondente 53).

“Sou muito mais exigente comigo mes-

Tabela 4 – Consideração da atuação como professor universitário como uma carreira

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
(a) Uma carreira?	40	74	8	100	14	100	9	100
(b) Um momento/estágio em sua carreira?	6	11						
Outro:	2	4						
Foi um momento/estágio em minha carreira	10	18						
Uma convicção	10	18						
Sem resposta	6	11						
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa



ma do que os outros o são” (Respondente 38).

Observa-se a tendência de justificar o bom desempenho com aspectos exclusivamente ligados a tarefas e, ainda, de elas serem cumpridas a partir de aspectos mais administrativos ou respondendo a cobranças do cargo. As preocupações com o gosto e a identificação com a atividade docente não se mostram muito significativas. Quanto aos aspectos relativos ao comportamento, os mais frequentes foram: dedicação, comprometimento, pontualidade, responsabilidade, envolvimento, assiduidade e seriedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que, neste breve texto, não foi possível abarcar todas as discussões da pesquisa, trazemos algumas questões a título de conclusão e reflexões para novas investigações. O perfil do docente universitário investigado teve, nos quatro grupos, várias características coincidentes. Os dados desta pesquisa mostram a grande importância atribuída às competências relacionais e de comportamento, reforçando valores pessoais. Por essa ótica, um docente deve ter em seu perfil caráter, ética e bom relacionamento, porque essas características fazem diferença para o bom desempenho do professor e integram os fatores identitários. Elas são relevantes e decisivas para o desenvolvimento profissional. Nota-se o foco da visão do professor como aquele que dá aulas tipicamente por um modelo mais antigo, de transmissão de conteúdos em aulas expositivas, numa postura de superioridade em relação ao aluno, com provas para verificar a aprendizagem de conteúdos transmitidos e não tendo tantos recursos da prática do profissional de mercado para dar como exemplos.

A caracterização do educador foi marcada por aspectos relacionais, com foco mais no aluno e com tendência de dar singularidade à atividade do professor em cada situação, buscando conhecer o aluno e o contexto, procurando conhecer as necessidades do aluno, considerando questionamentos como participação e aprofundamento, variando os recursos didáticos para atender a demandas dos diversos conteúdos e tipos de alunos e buscando manter a qualidade do trabalho, independente de qual tipo de aluno o professor tiver na turma. A referência muda significativamente do foco no professor para o foco no aluno. O perfil do educador tem, numericamente, menor número de características, mas elas concentram mais as escolhas e têm conteúdo mais abrangente também em termos de aspectos técnicos e comportamentais. Aparentemente, é como se, na opinião dos respondentes, ser educador é melhor que ser professor “só”. O docente universitário deveria ser um educador porque tem um papel de formação também de valores, de desenvolvimento de seus alunos como pessoa, de influenciar para a vida, e não apenas de levar conhecimentos. Ser educador é um conceito mais amplo, na visão desses respondentes.

Em relação ao objetivo proposto, “Analisar como os participantes desta pesquisa percebem as construções e reconstruções da identidade profissional de docentes universitários públicos em suas trajetórias de carreira”, pode-se afirmar que a construção deve-se mais às características pessoais, às oportunidades, às influências e à formação acadêmica. Mas, diante de várias situações da vida, as oportunidades acabam guiando as próprias carreiras e investimentos pró-melhoramentos na profissão. Até mesmo para as escolhas profissionais, as pessoas encontram uma forte determinação pelas



influências e pelas oportunidades, distanciando-se progressivamente da perspectiva de carreira planejada.

As características do professor universitário apontadas não diferem muito de um segmento para outro, deixando claro que mudaram os contextos, e as características identificadoras do professor estão em transição. Ou, visto por outra ótica, a identidade do docente universitário está em metamorfose, mas não está completa e dificilmente o estará, porque é dinâmica. Sobre o perfil do docente, a partir dos dados desta pesquisa, além dessa premissa, acrescenta-se que os próprios docentes têm diferenças sensíveis em suas identidades, porque são profissionais de áreas diferentes e não se tornam idênticos pelo fato de exercerem a docência. Se a carreira docente caminhar para uma maior estruturação, se houver uma profissionalização efetiva da carreira docente universitária, a definição do perfil do docente poderá ser mais reconhecida institucionalmente. Mas, nas atuais circunstâncias, as tendências percebidas são de as pessoas buscarem seguir as oportunidades que melhor lhes favorecem no momento e conjugá-las, na medida do possível, com o que elas são. As carreiras são mais de cada indivíduo que se constituem exemplos de carreira docente. Nesse processo, não se tem ainda um “quem” é o docente universitário, mas “como” é o docente universitário. Ele se constrói e reconstrói permanentemente como pessoa e como profissional.

“Discutir o papel do docente/educador neste momento histórico de grandes mudanças sociais e de grandes avanços científico-tecnológicos, que exigem, além do permanente aprimoramento profissional, uma ampla abordagem de temas voltados para a ética profissional e a bioética. A discussão de novas metodologias de ensino também

deve ser aprofundada, pois vivemos novos tempos. Estamos vivenciando a reforma curricular de vários cursos, mas nenhuma delas será mais relevante que a nossa própria revisão de visão de mundo e preservação de valores, redescobrimo o papel de cada um na construção de um mundo sempre em evolução” (Respondente 7).

O papel do professor como estimulador de estruturação de visões de mundo e de vida pela força da construção do conhecimento é algo que combina com as características deste tempo, que apresenta o mundo de forma multivariada, mas que não acontece ao acaso. Professor e aluno deveriam ser lugares simultâneos e mútuos, e não competitivos cada um e entre si. A identidade não se forma nem em um lugar nem em outro, mas na relação. Só serão construídas identidades profissionais de fato quando esses papéis forem assumidos.

“A pesquisa nos processos de formação e atuação dos professores é uma condição da docência. A isso se agrega o reconhecimento social, o imaginário do professor e a sua valorização salarial. ---- A parte: O que significa ser docente universitário para você? Ser docente universitário foi sempre assim, nos últimos 35 anos? O que é ser docente? nos anos 60 e 70?, nos anos 80? e hoje? O fato de estarmos em greve pode interferir nas minhas respostas? Tudo de bom no seu percurso. Seja qual for o ponto de chegada que ele seja um bom ponto para uma nova jornada”. (Respondente 6).

Essas palavras resumem, de alguma maneira, o próprio papel do docente, colocando a pesquisa como condição, não legal, mas a ser usada para a ampliação do conhecimento acima citado, que deve ser desenvolvida por alguém que tenha uma boa autoestima, favorecida por um reconhecimento social e



por um salário digno, essenciais para uma identidade profissional. Diante da questão: O que significa ser docente universitário para você? Tal pergunta só tem sentido se a resposta for útil para alguém ou alguma situação. Ser docente universitário foi sempre assim? Essa questão leva a uma constante mudança, acompanhando as diferenças de contexto históricas, sociais, geográficas, econômicas; enfim, uma atuação com as bases de valores firmes e objetivos ajustáveis. E a mola mestra de toda atuação docente é: a cada conquista abrem-se novas perspectivas desafiadoras. O processo é dinâmico e contínuo, nem sempre com resultados visíveis pelo que o oportunizou.

A importância do estudo da identidade e da carreira profissionais no caso da atividade docente do ensino superior torna-se relevante porque tal carreira, ainda em elaboração, está passando por reestruturações, com reflexos diretos nos perfis dos profissionais docentes.

Uma das constatações mais significativas desta pesquisa foi a de que as identidades profissionais são construídas a partir de traços pessoais, acrescidas, nas trajetórias de carreira dos docentes universitários, de suas escolhas feitas a partir das oportunidades que vão surgindo, a partir de acasos, influências e relacionamentos. Não se tem mais, necessariamente, um planejamento de carreira, como propôs Costa e Campos (2006). Confirma-se mais a concepção de carreira proteana, de Hall (1996) e a proposta de Motta (2006). Os professores pesquisados gostam da docência e se sentem identificados, em todos os segmentos, com a atividade profissional. Mas algumas diferenças devem ser destacadas: no grupo dos entrantes, ela não é suficiente para a sua realização, o que pode ser confirmado pelo número de respostas que demonstram a

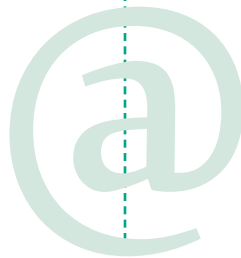
disposição dos mestrandos e doutorandos de se dedicarem à docência ou conjugá-la com outra atividade. Este último dado, sendo mais forte no grupo dos entrantes, reflete uma identidade profissional menos focada, na qual os indivíduos mostram-se atentos a novas oportunidades, abertos a reconstruções e sem a visão de uma escolha feita de modo definitivo na vida. Essa perspectiva de carreira liga-se bem ao conceito de carreira proteana (HALL, 1996), na qual o foco é a adaptação às novas circunstâncias. Notam-se uma intencionalidade e uma busca de realização por meio de uma atividade profissional docente mais definida no grupo dos professores com mais tempo de experiência, diminuindo esse sentido à medida que se tomam os grupos pesquisados mais jovens. Fica clara, assim, a mudança no perfil do profissional de docência superior: os entrantes não têm as mesmas características, nem os mesmos objetivos, nem as mesmas pretensões dos docentes de vinte anos atrás. Consequentemente, seus investimentos na carreira também serão diferenciados. Se aqueles que entram hoje não se envolvem com a carreira como opção, também a carreira docente deveria moldar-se a esse novo profissional, e vice-versa. Durante as leituras das respostas dos participantes desta pesquisa surgiram algumas reflexões que podem ser trazidas como futuras questões de pesquisa ou iniciadoras de novos temas, por exemplo: Será que a docência passará a ser um refúgio de profissionais em processo de decisão do que pretendem fazer? Ou um local de transição e crescimento na área escolhida para permitir que o profissional se prepare melhor para o mercado de trabalho? Ou uma oportunidade de reposição do que não foi suficientemente aprendido na graduação (foi citado que o aluno "não quer nada"!), ou, ainda, uma oportunidade de fazer as pós-gradu-



ações em condições melhores que os profissionais em atuação no mercado de trabalho (foi citada a oportunidade de viagens e conhecer outras culturas), como é o caso de muitos mestrandos e doutorandos? Ou será que a carreira docente tende a se tornar opção de pessoas mais conscientizadas e identificadas com as atividades a serem desenvolvidas? Aqui ficam mais sugestões significativas para o avanço da pesquisa nesta área, depois destes resultados.

Os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados, porque se aplicam a um grupo específico de sujeitos, mas contribuem para a reflexão pedagógica e

identitária das construções de identidade profissional do docente universitário, especialmente o público. Suas conclusões podem contribuir para processos futuros de reestruturações da carreira docente, com vistas a uma maior coerência entre o tipo de profissional que atua na docência e as atribuições que tipificam essa atividade. Se o professor universitário deve ser um educador, como constatado nesta pesquisa, e se a educação é processo de formação mais que de informação, confirma-se a importância de incrementar a consciência das construções e reconstruções de identidades profissionais em suas trajetórias de carreira.



NOTAS EXPLICATIVAS

- ³ Professor catedrático: é a categoria de topo da carreira docente nas instituições de ensino superior universitárias públicas. Ao professor catedrático compete a coordenação da orientação pedagógica e científica de uma área de estudos, de acordo com a estrutura orgânica da respectiva instituição de ensino superior, competindo-lhe, ainda, designadamente: reger disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós-graduação ou dirigir seminários; dirigir as respectivas aulas práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, não lhe sendo, no entanto, normalmente exigido serviço docente em aulas ou trabalhos dessa natureza, dentre outras atribuições. (Cf. artigo 2º e 5º do Estatuto da Carreira Docente Universitária, na redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto).
- ⁴ PEREIRA, 1996. Trabalho apresentado no Seminário Reforma do Estado na América Latina, organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, realizado em Brasília, em maio de 1996.
- ⁵ Esta observação fez parte da apresentação da professora Juliana Corres no II Fórum de Didática no Ensino Superior, promovido pelo GIZ, apresentada no dia 17/10/2012, na UFMG. Na ocasião, a professora argumentava que essa deveria ser a realidade, mas que, na prática, o aluno entra para a universidade, mas frequenta e se sente apenas aluno de uma determinada faculdade.
- ⁶ www.ipea.gov.br/sites/fooo/f2/f2presenca_estado_brasil/fdados_por_uf/fservidores_publicos_por_UF. Acesso em 20/10/2012.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*: Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, V. L. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. GT-11. Política de Educação superior. 2007. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/31ra/.../GT11-4842 >. Acesso em: 09 setembro 2012.

BERGER, P., LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei 6182/74, de 11 de dezembro de 1974: Fixa a retribuição do Grupo-Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais, e dá outras providências. 1974. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128441/lei-6182-74> >. Acesso em: 10 outubro 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *DOU - Diário Oficial da União*, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. LEIS E DECRETOS. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm >. Acesso em: 11 outubro 2012.

COSTA, I., CAMPOS, A. M. M. Carreira, vivência e construção de si In:___ BALASSIANO, M., COSTA, I. D. S. A. *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*: Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Didática do ensino superior*: São Paulo: Atlas, 2006.

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

HALL, D. T. Preface In:___ HALL, D. *The career is dead: long live the career*. San Francisco: ossey-Bass Publishers, 1996.

MAIA, A. C. N. *APUBH: 20 anos: história oral do movimento docente da UFMG*: Belo Horizonte: APUBH, 1998.

MARBACK NETO, G. *Avaliação, instrumento de gestão universitária*: Vila Velha: Hoper Editora, 2007.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*: São Paulo: Summus, 2003.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*: São Paulo: Pioneira, 2002.

MOTTA, P. R. Reflexões sobre a customização das carreiras gerenciais: a individualidade e a competitividade contemporâneas In:___ BALASSIANO, M., COSTA, I. D. S. A. *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

PEREIRA, L. C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, jan./abr. 1996.

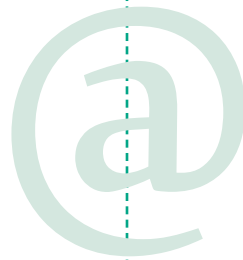
PEREIRA, L. C. B. G., SPINK, P. K. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*: Rio de Janeiro: FGV, 2007.

STROILI, M. H. M. Refletindo a Universidade hoje: a contribuição dos debates para a implementação de uma política de extensão na universidade a partir de seu projeto pedagógico In:___ *Memória do Forgrad 20 anos do Forum Nacional de Pro-Reitores de graduação das Universidades Brasileiras*. Porto Alegre: EdipucRS, 2007.



TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*: Petrópolis: Vozes, 2002.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*: São Paulo: Atlas, 2010.





A FORMAÇÃO INICIAL DO GESTOR EDUCACIONAL NA REGIÃO DO GRANDE ABC PAULISTA

INITIAL TRAINING OF THE EDUCATION MANAGER AT THE GREAT ABC REGION IN SÃO PAULO STATE

NONATO ASSIS DE MIRANDA¹
mirandanonato@uol.com.br

ESTÉFANO VIZCONDE VERASZTO²
estefanovv@gmail.com

RESUMO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada na região do Grande ABC com o propósito de verificar se a formação inicial dos gestores educacionais dessa região está de acordo com as DCNs de Pedagogia. Para tanto, empreendeu-se a análise das matrizes curriculares, dos projetos pedagógicos e planos de ensino dos 14 cursos de Pedagogia da região, tendo como instrumento de coleta de dados a análise documental. Os resultados mostram que o modelo de formação adotado pelas IES não consegue aprofundar questões relativas à organização da escola sob o ponto de vista político-pedagógico e administrativo. Ao contrário, existe a prevalência do aprofundamento de estudos reflexivos voltados à formação política e humanística de futuros pedagogos(as) e para o exercício da docência em sala de aula em detrimento da gestão educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia • Formação de gestores.

ABSTRACT

This paper presents the results of a qualitative research conducted in the "Grande ABC" region in order to verify if the initial formation of educational administrators is according to the DCN of Pedagogy. To do that, it has done the analysis of curricular, pedagogical projects and teaching plans of the 14 courses of Pedagogy of the region by the use of documental analysis. The results show that the formation model adopted by IES can not further questions concerning to the organization of the school from the point of view of political-pedagogical and administrative. Rather, there is a prevalence of further studies aimed at reflective and humanistic political formation of future teachers and the practice of teaching in the classroom at the expense of educational administration.

KEY WORDS: Pedagogy • Managers formation.

- 1 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Professor de Gestão e Políticas Públicas da Educação Básica na Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
- 2 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Professor do Depto. de Ciências da Natureza, Matemática e Educação da UFSCar - CCA/Araras.



INTRODUÇÃO

A formação inicial dos gestores educacionais, em termos gerais, ocorre nos cursos de Pedagogia desde sua criação, ainda na primeira metade do século XX. Contudo, essa formação vem sofrendo críticas no sentido de que esses cursos não têm dado conta de formar um gestor educacional capaz de atender aos desafios que a escola, especialmente a pública, vem enfrentando na contemporaneidade. Segundo Santos (2002), isso ocorre porque os cursos de Pedagogia, até então, vinham se mantendo resistentes às mudanças, repetindo a formação do passado, quando a educação não havia ganhado o destaque que assumiu nos últimos anos, no contexto das atividades sociais, exigindo repensar o ato de educar como um processo de formação totalmente diverso.

Para Libâneo *et al.*, p 61, 2012),

Como instituição socioeducativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Esse conjunto de transformações está sendo chamado, em geral, de globalização.

Diante do exposto, entende-se que repensar a formação de professores e demais profissionais da educação, especialmente dos gestores, torna-se uma preocupação premente na atualidade apesar de, ainda, ser um tema complexo.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, surge um

amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada no artigo 4º da referida Resolução, que define a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas para o exercício profissional, já que:

O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Depreende-se, portanto, que a formação no curso de Pedagogia assegura a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação, tendo em vista a formação de profissionais capazes de atender a uma nova escola. Ou seja, professores e gestores dinâmicos, criativos e aptos a interpretar as exigências de cada momento e de instaurar condições mais adequadas de trabalho.

Assim, o objetivo precípua desta pesquisa é investigar se os cursos de Pedagogia, da região do Grande ABC, estão atendendo às exigências previstas na Resolução CNE/CP nº 1/2006 no que concerne à formação inicial do gestor educacional.

MATERIAL E MÉTODOS

Para dar conta dos propósitos deste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, isto é, aquela que intenciona conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la Churchill Jr (1987), sobretudo quando se trata de situações pouco conhecidas (TOBAR e YALOUR, 2001). Para tanto, valemo-nos da análise documental como instrumento de coleta de dados Lüdke e André (1986), que pode



se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um dado tema ou problema.

Segundo Bardin (1977), a análise documental é um método de efetuar a exploração total dos dados e buscar representar o conteúdo do documento de maneira diferente da original, a fim de apresentar de outra forma a informação e facilitar ao observador a obtenção máxima de dados. Nesse caso, os documentos analisados foram as matrizes curriculares, os planos de ensino e, em alguns casos, o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) dos cursos investigados. O acesso a esses documentos deu-se na medida em que eles estavam, à época da pesquisa, disponíveis no sítio das Instituições de Ensino Superior (IES). Ao todo, foram analisadas 14 matrizes curriculares, dois PPCs e 22 planos de ensino de componentes curriculares voltados à formação do gestor educacional.

AS DIMENSÕES DE OFERTA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE GESTORES DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO GRANDE ABC

A região investigada é composta por sete municípios que formam o Grande ABC: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, que tem mais de 2,5 milhões de habitantes e área territorial de 635 km² (IBGE, 2010).

Essa região apresenta indicadores econômicos importantes, mas o que interessa a esse estudo é discutir os municípios que têm Instituições de Ensino Superior (IES) com oferta do curso de Pedagogia. Portanto, os municípios de Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra ficaram fora desta análise

pelo fato de que, embora eles façam parte do Consórcio do Grande ABC, não ofertam cursos de licenciaturas em Pedagogia (Ribeirão Pires) ou não têm nenhuma IES (Rio Grande da Serra), conforme segue.

Diadema

Diadema conta com duas Instituições Universitárias, uma particular, na categoria de instituição isolada (Faculdade de Diadema - FAD), e uma pública (Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP), ambas oferecendo cursos de licenciatura, porém apenas a FAD tem o curso de Pedagogia. O curso dessa instituição, com duração de seis semestres, ocorre no período noturno, e o ingresso é feito por meio de processo seletivo com oferta de até 100 (cem) vagas anuais (HAAS, 2011).

Mauá

O município de Mauá conta com três Instituições de Ensino Superior (IES), mas somente a Faculdade de Mauá oferece o curso de Pedagogia. Nessa IES, o curso tem duração de oito semestres, sendo ofertado somente no período noturno, com previsão de entrada de até 300 candidatos por ano.

Santo André

Santo André tem 13 Instituições de Ensino Superior (IES), entre elas uma universidade federal (UFABC), um centro universitário municipal, uma universidade particular com fins lucrativos e um centro universitário, também particular e com fins lucrativos. As outras nove instituições são isoladas e particulares (HASS, 2011). Das 13 IES em funcionamento no município, sete oferecem cursos de licenciatura para a formação de professores, mas somente quatro delas têm Pedagogia, conforme segue:



São Bernardo do Campo

Esse município tem 12 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo duas universidades particulares, um centro universitário também particular, especializado nos cursos de engenharia. As licenciaturas são oferecidas por três instituições isoladas de natureza privada, além das de universidades.

Em termos quantitativos, a oferta do curso de Pedagogia no município de São Bernardo do Campo pode ser visualizada no quadro seguinte:

Fonte: sítio das IES

INSTITUIÇÃO	DURAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
Centro Universitário Santo André	07		400
Instituto de Ensino Superior de Santo André	06		50
Universidade do Grande ABC	07	80	160
Centro Universitário da Fundação Santo André	08	140	140

Quadro 1: Oferta do Curso de Pedagogia em Santo André

Fonte: sítio das IES

INSTITUIÇÃO	DURAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
Faculdade Anchieta	06	100	200
Faculdade de São Bernardo do Campo Fonte: sítio das IES	06	100	150
Faculdade Interação Americana	07	100	100
Universidade Metodista de São Paulo	08	120	160
Universidade Bandeirante de São Paulo	06	90	90

Quadro 1: Oferta do Curso de Pedagogia em São Bernardo do Campo

Fonte: sítio das IES

INSTITUIÇÃO	DURAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
Faculdade Tijuquussu	06	50	200
Faculdade Anhanguera de São Caetano do Sul	07	150	350
Universidade Municipal de São Caetano do Sul	06	80	80

Quadro 1: Oferta do Curso de Pedagogia em São Caetano do Sul

São Caetano do Sul conta com seis Instituições de Ensino Superior (IES), das quais uma universidade pública municipal, um centro universitário tecnológico e quatro faculdades particulares isoladas. Desse total, três instituições oferecem cursos de licenciatura em Pedagogia, conforme o quadro abaixo:

A FORMAÇÃO DO GESTOR NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA

Para analisar a formação do gestor edu-



cacional, a partir da análise das matrizes curriculares, foi fundamental compreender a legislação vigente que norteia a elaboração dos Projetos Pedagógicos Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil.

Para tanto, foi necessário fazer uma leitura criteriosa das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº 1/2006 -, que, por sua vez, estão consubstanciadas no Parecer CNE/CP nº 5/2005. Esses documentos demarcam um novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação dos profissionais da educação no curso de Pedagogia, na perspectiva de se aprofundarem e consolidarem sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo (AGUIAR *et al.*, 2006).

Com essa nova legislação, a formação do pedagogo teve um significativo avanço em relação à superação da dicotomia entre o pensar e o executar, ou seja, entre os especialistas e o docente, predominante ao longo dos anos no curso como reflexo da divisão técnica das tarefas e da fragmentação do trabalho pedagógico (ARAÚJO, 2006). A partir de então, passou-se a ter a possibilidade de o docente controlar seu trabalho, seu produto, de criar seu saber, de buscar a função social da escola onde ele atua, podendo assumir as funções limitadas ao especialista, supostamente responsável pela criação desse saber, da ciência, da técnica, incumbido pelo controle e definição do produto e da função social da escola.

Nessa perspectiva, concorda-se com Evangelista e Triches (2008), para quem, tomando como base a Resolução CNE/CP nº 1/2006, os cursos de Pedagogia devem ser organizados em três grandes eixos: a) docência; b) gestão; c) pesquisa.

O primeiro eixo abrange a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O segundo eixo prioriza a formação inicial dos profissionais de gestão da educação básica. Essa dimensão ganha novos contornos quando é entendida numa perspectiva democrática que integra as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação.

Por fim, o terceiro eixo, o da pesquisa, representa o elemento de significação maior para o reconhecimento da identidade do pedagogo, superando, assim, processos anacrônicos de conteudismos. Cabe ressaltar que a pesquisa, tomada em suas múltiplas experiências metodológicas, acolhe diferentes correntes do pensamento e promove a participação ativa de docentes e discentes para a produção do conhecimento.

Nesse sentido, a formação do professor, bem como a do gestor, deixa de ser algo eminentemente técnico e dicotômico, pois tanto a docência quanto a gestão são áreas que se complementam para garantir a formação profissional do pedagogo.



A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL NA REGIÃO DO CONSÓRCIO DO GRANDE ABC

Para compreender o processo de formação inicial do gestor educacional na região do Grande ABC foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nessa região, tendo como base o contido na Resolução CNE/C nº 1/2006 no que concerne à formação do gestor.

Faculdade de Diadema, Faculdade Tijuca e Instituto de Ensino Superior de Santo André

O curso de Pedagogia dessas Instituições de Ensino Superior (IES) tem a mesma matriz curricular porque fazem parte do Grupo Educacional UNIESP. Com 3.360 horas, constatou-se que apenas 380 horas (11,3%) são voltadas à formação do gestor educacional. Dentre as disciplinas que contemplam essa formação, estão: Organização e Política da Educação Básica, Gestão da Educação Infantil, Gestão da Educação Básica I e II, Legislação e Normas da Educação Nacional, Políticas Públicas, Capitalismo e Educação.

Faculdade de Mauá

Nessa Instituição de Ensino Superior (IES), o curso de Pedagogia tem oito semestres e carga horária total de 3.778, incluindo estágio supervisionado e atividades complementares. Ou seja, o curso de Pedagogia da Faculdade de Mauá tem uma carga horária acima do mínimo exigido na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que é de 3.200 horas. Ademais, a matriz curricular desse curso está organizada em oito módulos, dos quais um é voltado para a formação do gestor educacional, que é o módulo "Aprofundamento em Gestão e Supervisão de Sistemas e Unidades Escolares e não

Escolares". Esse módulo tem 476 horas de atividades teóricas e pesquisa orientada, representando 12,6% da carga horária total do curso. Mas, como a disciplina Política e Organização da Educação Básica, com 40 horas semestrais, está no módulo "Formação Básica", ela pode ser compreendida como um componente curricular da dimensão gestão educacional, e assim a formação desse profissional, na Faculdade de Mauá, passa a contar com 516 horas (13,6%).

Universidade do Grande ABC, Universidade Bandeirante de São Paulo, Faculdade Anchieta, Centro Universitário Santo André e Faculdades Anhanguera de São Caetano do Sul

As matrizes curriculares do curso de Pedagogia dessas Instituições de Ensino Superior (IES) contam com 3.540 horas, das quais 420 horas (11,9%) são destinadas à formação do gestor. Dentre os componentes curriculares que discutem a formação do gestor, foram identificados na matriz: Estrutura e Organização da Educação Brasileira, Direito e Legislação, Fundamentos de Gestão em Educação, Políticas Educacionais, Estágio Supervisionado em Gestão da Educação em Ambientes Escolares e não Escolares.

Apesar do elevado número de componentes curriculares, nota-se que o percentual destinado à formação do gestor educacional é baixo.

Faculdade de São Bernardo do Campo

A Faculdade de São Bernardo do Campo contempla em sua matriz curricular de Pedagogia um total de 3.350 horas, das quais 204 horas, ou seja, apenas 6%, são voltadas à formação do gestor por meio dos seguintes componentes curriculares: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais e Gestão dos Espaços Educativos.



Entende-se que, apesar das Instituições de Ensino Superior (IES) abordarem essa formação, a carga horária destinada a esse fim é insuficiente e não atende às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

Faculdade Interação Americana

Essa IES organizou sua matriz em módulos e um deles é voltado à formação do gestor. É o módulo Gestão dos Processos Educativos que, de um total de 3.200 horas, reserva 360 horas (11,3%) para a formação do gestor, sem contar com o estágio de gestão para formar esse profissional.

Entende-se que os componentes curriculares voltados à dimensão gestão, apesar de não terem uma carga horária significativa, abordam áreas que buscam contemplar a formação de um gestor que atenda às exigências da escola pública ou particular na contemporaneidade. Dentre esses assuntos propostos na matriz, há destaque para educação e tecnologia, inclusão e processos educativos, gestão da educação escolar, gestão da educação não escolar, gestão e formação continuada, bem como tópicos avançados em educação que podem contemplar temas diversos da área de gestão.

Universidade Metodista de São Paulo

Ao analisar a matriz curricular dessa IES, observou-se que existe a preocupação com a formação de um gestor crítico com competências para atender às demandas da gestão escolar no contexto do século XXI.

Contudo, quando o curso de Pedagogia prioriza em seu projeto pedagógico a formação de um profissional que atende aos princípios sociais, políticos, éticos da educação como um meio para a transformação da sociedade, ele estará dando um grande passo para contemplar suas DCNs. Tem-se esse

pressuposto por se acreditar que o curso de Pedagogia se constitui em um espaço no qual se estuda intencional e criticamente a educação e suas manifestações na sociedade, a partir de uma sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino (ARAÚJO, 2006).

Tem-se esse olhar sobre a formação do gestor desta e de outras IES investigadas quando se percebe que elas fazem uma discussão não apenas técnica, mas reflexiva acerca da formação desse profissional. Afirma-se isso porque, em suas matrizes, discutem-se questões inerentes ao projeto político-pedagógico e avaliação na perspectiva dos desafios para o sujeito coletivo, o planejamento participativo e os processos pedagógicos na escola, os problemas contemporâneos e os desafios para a escola, bem como os fundamentos legais e organizacionais da escola de educação infantil.

Essa IES demonstra um pouco mais de profundidade nessa temática, porém, apesar disso, ela também reserva apenas 480 horas (15% de sua carga horária total) para esse fim.

Centro Universitário Fundação Santo André

A matriz curricular dessa IES está organizada em oito semestres e destina 432 horas (13%) de um total de 3.280 horas para a formação específica do gestor educacional. Por outro lado, se entendermos que, das 300 horas de estágio, 100 são voltadas à gestão, esse percentual sobe para 16%. Os temas tratados nessa formação são os mesmos que se repetem na maioria das instituições. Nota-se que essa IES busca dotar o pedagogo de conhecimentos inerentes à políticas públicas da educação, à gestão e organização educacional, ao planejamento educacional e ao desenvolvimento do pro-



jeto político-pedagógico da escola.

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Nessa IES, a formação do gestor educacional ocorre com apenas 360 de um total de 3.200 horas, que representam 11,3% do total e dificilmente dará conta de formar um gestor capaz de gerenciar a educação no contexto atual. Entretanto, ela busca atender a esse princípio abordando a questão das políticas e organização da educação básica, bem como os aspectos gerais da gestão educacional. É claro que a formação do gestor não pode se restringir a esses assuntos, pois as DCNs de Pedagogia não almejam a formação de especialista tal como ocorria até 2006 (AGUIAR *et al.*, 2006).

REPENSANDO A FORMAÇÃO DOS GESTORES NA REGIÃO DO GRANDE ABC À LUZ DA LITERATURA

Diante dos resultados obtidos por meio da análise documental, julga-se prudente tecer alguns comentários acerca do que foi constatado e o que diz a literatura sobre a formação do profissional gestor escolar.

Sabe-se que, em termos gerais, há pelo menos duas posições alternativas com relação à formação do gestor educacional (PARO, 2011). Segundo esse autor,

De um lado, há uma posição mais tradicional que vem desde os trabalhos de José Querino Ribeiro, que advoga uma formação técnica específica para o dirigente escolar, com base no argumento de que o diretor tem funções especiais diferentes das funções do professor. De outro, há a posição que defende uma formação do diretor essencialmente educativa, à semelhança da formação dos demais educadores escolares, pois acredita que o pouco de específico ou de técnico não educativo, que existe na função do diretor não exige uma formação regular diferenciada, no molde das habili-

tações ou mesmo de cursos específicos de administração (PARO, 2011, p.53).

Considerando-se os propósitos deste estudo, faz-se necessário assumir uma das posições citadas para que se possa fazer a análise dos resultados com mais propriedade.

Assim, neste trabalho, opta-se pela segunda opção por entender que, embora todos os educadores são potenciais candidatos à gestão escolar, tal como defende Vitor Henrique Paro, percebe-se que uma formação prévia, bem como a que ocorre em serviço, pode fazer algum tipo de diferença no exercício profissional dos diretores de escolas, em especial daqueles que atuam nas de natureza pública, sem colocar em risco a gestão escolar democrática.

Diante do exposto, concorda-se com o professor José Carlos Libâneo ao afirmar que:

Há divergências significativas sobre se a atividade “administrativa” distingue-se da atividade “pedagógica” e sobre se a direção administrativa e direção pedagógica devem ser exercidas necessariamente por um professor. No Brasil, difundiu-se bastante a ideia de que a direção e coordenação pedagógica são formas diferenciadas de uma única função, a docente. Defendemos uma posição diferente. Tanto o diretor de escola quanto o coordenador pedagógico desempenham, cada um, *funções específicas*, que requerem *formação profissional também específica*, distinta daquela provida aos professores (LIBÂNEO, 2004, p.224; grifos do autor).

Quando se observa o trabalho de diretores e coordenadores no cotidiano das escolas, nota-se que, de fato, cada um desses profissionais desempenha funções específicas que não se excluem, ao contrário, se complementam. Contudo, dado o grau de complexidade da gestão das escolas públi-



cas, defende-se a necessidade de uma formação complementar para os diretores e coordenadores em relação à que o docente recebe.

É prudente ressaltar que esse ponto de vista sobre a formação de gestores e coordenadores não ignora o caráter político da função desses profissionais, apenas defende-se a tese de que seu ingresso no mercado de trabalho não deve excluir, previamente, uma boa formação teórica.

Por outro lado, discorda-se do mesmo autor acerca de que:

[...] o diretor *não precisa exercer nem ter exercido a docência*, embora deva receber formação para lidar com questões de ensino. Em outras palavras, as funções de direção, coordenação pedagógica e docente não precisam coincidir necessariamente (LIBÂNEO, 2004, p.224; grifos do autor).

Esse ponto de vista está em desacordo com o contido no parágrafo único do artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que reconhece a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Assim, entende-se que dadas as funções assumidas pelo gestor educacional no contexto da atualidade que ressaltam o caráter político-pedagógico de sua prática, ele precisa ser, antes de tudo, um docente e ter experiência profissional para assumir cargos ou funções de gestão (GRACINDO, 2009).

Concorda-se com essa autora, para quem, “este requisito torna-se relevante na medida em que a ação do gestor volta-se, fundamentalmente, para a construção, implementação e avaliação do projeto po-

lítico-pedagógico de sua unidade escolar” (2009, p.141).

Retornando ao objeto de análise deste estudo, depreende-se que, com base no exposto, apesar de as matrizes investigadas atenderem às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº 1/2006 -, dificilmente, a carga horária destinada à formação do gestor dê conta de atender às exigências que recaem sobre esse profissional no contexto da atualidade.

Esse ponto de vista coaduna com a concepção de formação inicial de gestores da educação defendida por Regina Vinhaes Gracindo. Para essa autora,

A forma de encarar o gestor escolar, como um professor que em determinados momentos de sua vida assume essa função, articulando e coordenando as ações da escola, remete à importância de que todas as licenciaturas possuam, em seus currículos, componentes voltados para o entendimento da organização administrativa e pedagógica da educação, das políticas públicas de educação e da gestão do processo educativo (GRACINDO, 2009, p.142).

Quanto às demais licenciaturas, não se sabe se os Projetos Pedagógicos de seus cursos contemplam esses componentes curriculares, contudo, no caso específico da Pedagogia, verificou-se que as matrizes investigadas atendem a essa orientação. O que não se pode afirmar é se o grau de profundidade atribuído à formação do gestor dá conta das exigências atribuídas a esse profissional.

Como o pedagogo é credenciado como interlocutor capaz de participar da gestão democrática que se desenvolve na escola, quer como docente, quer como gestor, concorda-se com Cury, para quem a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia precisa



garantir duas dimensões na formação do gestor escolar:

o administrador da educação e educação escolar, em especial, deve ser contemplado com processos de formação geral igual a todo e qualquer educador. Ao mesmo tempo, ele deve receber uma formação específica que o credencie às inúmeras tarefas e funções que lhe são exigidas (CURY, 2001).

Sabe-se que dar conta dessa empreitada é uma tarefa bastante complexa para as Instituições de Ensino Superior (IES), já que elas priorizam a formação docente tal como sugerem as DCNs de Pedagogia.

Por outro lado, é imprescindível que a estrutura curricular do curso de Pedagogia, que pretende formar o gestor escolar que dê conta das exigências da sociedade atual, garanta o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que privilegiem componentes e atividades voltadas para: o conhecimento das teorias e práticas educacionais; a formação técnica e o compromisso político; o desenvolvimento da postura crítica; e a percepção da escola como instrumento de transformação social (GRACINDO, 2009).

Com a intenção de defender uma formação específica para o gestor educacional, Aguiar (2009) sugere que os cursos de Pedagogia precisam contemplar pelo menos três dimensões ou níveis inter-relacionados, a saber:

Um primeiro nível voltado para a discussão dos marcos teóricos que clarifiquem: i) o entendimento das políticas educacionais no contexto sociopolítico-cultural que as engendram, bem como de seus desdobramentos nos diversos níveis e instâncias do poder público, visando à instrumentalização para uma intervenção no plano político, pedagógico e curricular; ii) o entendimento da escola como uma construção histórica e sociocultural e, portanto, em permanente mudança; iii) o entendimento dos parâme-

tros que orientam os processos de gestão educacional, considerando as relações entre o mundo do trabalho, da cultura e as relações sociais.

O segundo nível contemplaria o desenvolvimento da capacidade de interlocução com os diferentes atores do campo educacional, na construção de processos pedagógicos nas instituições educativas ou nos movimentos sociais, pautados pela ética e pelo compromisso com a democratização das relações sociais. A aproximação da realidade educativa, com o aporte das diversas ciências, desde o início do curso, é condição para "pensar o real concreto" e tomar essa realidade como permanente fonte de estudo, pesquisa e intervenção pedagógica democrática.

O terceiro nível possibilitaria o aproximar-se da discussão teórica sobre o planejamento e a gestão dos sistemas de ensino, com vistas à compreensão e aproximação de instrumentais metodológicos e tecnológicos passíveis de serem utilizados nas instituições escolares e não-escolares, como elementos de apoio ao diálogo e interação internos e à articulação dessas instâncias como os movimentos da sociedade civil (AGUIAR, 2009, p.207-208).

A pesquisa não oferece recursos suficientes para afirmar se as matrizes investigadas contemplam plenamente essas três dimensões, porém induzem pensar que existe a preocupação com o assunto em questão.

Outrossim, apenas essa preocupação pode não ser suficiente, pois, conforme é sinalizado por Aguiar, dada a complexidade da realidade social e educacional, apenas a articulação desses níveis no processo formativo ainda pode ser considerada insuficiente.

De acordo com a autora, é fundamental inserir nessa formação oportunidades de vivência de situações que, de forma intencional, induzam à problematização do trabalho pedagógico e da gestão, de caráter coletivo e interdisciplinar.



Portanto, a formação do gestor educacional que atende às exigências da sociedade atual não pode se restringir

às competências e saberes que passam meramente pelas justificações em torno das necessidades e demandas do mercado de trabalho, mas, acima de tudo, refletem a função social da formação de um profissional da educação, do qual se espera autenticidade, dinamicidade e autonomia para conduzir as questões educativas da escola (MEDEIROS, 2006, p.171).

Assim, apregoa-se a defesa de uma formação para o gestor escolar que lhe proporcione, sobretudo, condições para exercer o compromisso político conquistado e o conhecimento pedagógico adquirido (ABDIAN *et al.*, 2012). Para isso, faz-se necessário construir um *corpus* teórico específico e “se efetivamente, estivermos preocupados com a construção de um domínio teórico que possa oferecer sustentação autônoma e consistente à prática institucional da Administração escolar, temos que, evidentemente, percorrer outros caminhos” (SILVA JUNIOR, 2002, p.2002, *apud* ABDIAN *et al.*, 2012, p.416).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos documentos mencionados, verificou-se que os PPCs dos cursos investigados guardam consonância com as DCNs de Pedagogia na medida em que as matrizes desses cursos evidenciam a hegemonia da docência em detrimento da gestão e da pesquisa, conforme sugere a Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Considerando-se as demandas e novas práticas advindas da implantação da gestão democrática do ensino, acredita-se que a

carga horária destinada à formação do gestor nas matrizes investigadas é insuficiente para qualificá-lo ao exercício da função gestora no contexto da atualidade.

Para ilustrar o exposto, verificou-se que a menor carga horária destinada à formação do gestor foi identificada na Faculdade de São Bernardo do Campo (6%), e a maior, no Centro Universitário da Fundação Santo André (16%).

Assim, entende-se que esses percentuais voltados à formação do gestor não refletem as impressões das DCNs de Pedagogia no que concerne à elaboração do Projeto Pedagógico das IES, em que se observou um discurso elucidativo acerca do que se espera do pedagogo quanto à sua atuação como docente e gestor.

Nesse sentido, depreende-se que o modelo de formação de gestores da educação adotado pelos cursos de Pedagogia na região do Consórcio do Grande ABC deve ser repensado por se entender que ele não consegue aprofundar questões relativas à organização da escola sob o ponto de vista político-pedagógico e administrativo, bem como tornar essa instituição um espaço de convivência coletiva, participativo e democrático.

Não obstante, os projetos investigados privilegiam o aprofundamento de estudos reflexivos voltados à formação política e humanística de futuros pedagogos(as), assim como para o exercício da docência em sala de aula.



REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z., et al. Formação, função e formas de provimento do cargo de gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. *ETD - Educação Temática Digital* v. 14, n. 1, p. 399-419, jan./jun. 2012.

AGUIAR, M. A. D. S., et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300010&nrm=iso >.

AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil In: __ PEREIRA, N. S. C., AGUIAR, M. A. S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.193-240.

ARAÚJO, S. C. L. G. *Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de Pedagogia (1939-2006)*: Anais do VI Seminário da REDE STTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro: UERG, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*: São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. 1996. Disponível em: < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao> >. Acesso em: 01 junho 2013.

BRASIL, C. N. D. E. *Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura*: Brasília: CNE/CP, 2006.

CHURCHILL JR, G. A. *Marketing research: methodological foundations*: Chicago: The Dryden Press, 1987.

CURY, C. R. J. *Formação em política e administração da educação no Brasil*: Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga: Universidade do Minho, 2001.

EVANGELISTA, O., TRICHES, J. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa*: Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí: UNIVALI, 2008.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, p. 135-147, 2009. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/107/296> >. Acesso em: 03 novembro 2013

HASS, C. M. *Formação inicial de professores no grande abc: instituições, vagas e curso*. Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação. São Paulo 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0095.pdf>. Acesso em:

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*: 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C., et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*: 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*: São Paulo: EPU, 1986.



MEDEIROS, A. M. S. Formação do gestor no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares. *Revista Educação em Questão*, v. 26, n. 12, p. 169-184, maio/ago. 2006.

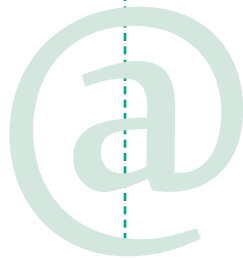
PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*: São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, C. R. *O gestor educacional de uma escola em mudança*: São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2001.

TOBAR, F., YALOUR, M. R. *Como fazer teses em saúde pública*: Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

RECEBIDO em 13/10/2013

APROVADO em 14/12/2013





GESTOR ESCOLAR: DIMENSÕES DE SUA AÇÃO

SCHOOL MANAGER: DIMENSIONS OF HIS ACTION

HELENA MACHADO DE PAULA ALBUQUERQUE¹

helenaalb@uol.com.br

RESUMO

Pretende-se, neste texto, examinar os condicionantes que influenciam as diferentes dimensões da ação cotidiana do gestor escolar: de formação, legais, sociais, econômicos, culturais e os desafios e conflitos para sua atuação de educador comprometido com a transformação no contexto de uma sociedade capitalista. Parte-se da hipótese de que a atuação do gestor é fundamental no processo de organização da escola e que tanto pode ser propícia ao desenvolvimento de um processo educativo com qualidade contribuindo para uma sociedade com democracia quanto atuando de modo alienado, reforçar as mazelas da escola contribuindo para a permanência de uma sociedade injusta. Fundamenta-se teoricamente, entre outros, em Ball (2005), Apple (2001), Gimeno Sacristán (2007) e Lima (2001).

PALAVRAS-CHAVE: Gestor escolar • Educador • Dimensões da ação.

ABSTRACT

It's intended in this text to examine the conditions that influenced the different dimensions of daily action of scholar manager: formation, legality, social, economic, cultural and the challenges and conflicts for their procedure as committed educator to the transformation of the context in a capitalist society. It starts from the hypothesis that manager's procedure is fundamental in the process of the organization of the school and that it can both propitiate the develop of an educative process with quality contributing for a democratic society, as act alienated, reassuring the ills of the school and contributing for the permanence of an unfair society. It is based, theoretically, among others, in Ball (2005), Apple (2001), Gimeno Sacristán (2007) and Lima (2001).

KEY WORDS: Scholar manager • Educator • Action dimensions.



INTRODUÇÃO:

Neste artigo focalizo alguns condicionantes que afetam a ação do gestor escolar sem a pretensão de esgotar o tema, mas tão somente de suscitar o debate em torno do assunto. Ele resulta da contribuição de alguns teóricos e de depoimentos colhidos junto aos sindicatos representativos dos gestores, de supervisores e de coordenadores pedagógicos de um Estado da Região Sudeste brasileira e de um dos seus municípios.

A ação do gestor escolar tem sido ampliada à medida que a escola se tornou mais complexa. A evolução social, econômica, tecnológica entre outros aspectos tem provocado contínuas mudanças na sociedade exigindo-as também nas suas diferentes organizações sociais, entre elas a escola e aqueles que ali trabalham.

No Brasil, o processo de expansão do atendimento escolar no início da década de setenta nas escolas de Educação Básica e acentuadamente a partir da última década com as políticas afirmativas no Ensino Superior, permitiu a entrada de alunos nas instituições escolares, aos quais anteriormente era praticamente negada. Hoje é unânime a afirmação de que não faltam vagas nas escolas para o atendimento da demanda escolar dos alunos da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. Afirmar esse fato é tão intenso quanto o alardeamento no meio acadêmico, nas redes de ensino em jornais, revistas e outros órgãos de comunicação, das mazelas da escola e da má qualidade do ensino. Os alunos estão na escola, porém eles não estão aprendendo. E a escola não tem adotado mecanismos organizacionais adequados para o atendimento da nova demanda escolar. Ela continua agindo para

uma clientela que só existe no seu imaginário, não para o aluno que, de um lado, é carente de recursos econômicos, de capital cultural familiar, de afeto e dos valores das classes privilegiadas, mas que, de outro lado, é continuamente bombardeado por informações oriundas de outras fontes que não a escola, que apesar da carência se comunica por celulares e tem acesso à Internet com a qual também aprende. A má qualidade do ensino tem provocado uma cobrança maior dos órgãos do sistema de ensino e da sociedade, de todos considerados responsáveis pelo processo educativo que ocorre o interior da escola, dos professores e dos gestores escolares. Fruto de uma análise superficial, tal cobrança não considera as mudanças sociais, as decisões das políticas educacionais, outros fatores externos à escola e fatores internos, as relações que se estabelecem o nível de autonomia individual e da própria organização, os recursos físicos, materiais e de pessoal da escola, a sua localização, a formação dos diferentes atores que ali trabalham com o apoio ou não da comunidade, o tipo de aluno que recebe.

Condicionantes que afetam as ações do gestor escolar.

Com as mudanças sociais atuais com predomínio da subordinação às leis do mercado, sob a influência do neoliberalismo que no Brasil teve início na década de 80 e se acentuou nas décadas posteriores, insere-se no meio educacional a competição no lugar da solidariedade, o tecnicismo e o imediatismo e encolhe-se o espaço para o diálogo, para a reflexão, para o raciocínio moral e para a existência e desempenho do autêntico profissional. "Autenticidade esta que tem como base o valor da reflexão e a constante possibilidade de indecisão" (BALL, 2005). Para



compreender o contexto atual do trabalho do gestor, utilizamos de Ball (2005) o que ele denomina de “termos-chave”: performatividade e gerencialismo. Performatividade, para ele, é “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (p. 543). A qualidade do trabalho escolar depende do desempenho dos indivíduos e das organizações, ou seja, da performatividade. Gerencialismo é uma nova forma de poder. Esse gerencialismo tem o “papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas provocando suas substituições por sistemas competitivos empresariais” (p. 544). O gestor transforma-se em gerente, o que “envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (p. 545).

Nesse contexto cuja ordem não teve origem no Brasil, mas sofre a sua influência, surge um excesso de solicitações externas, que provocam uma ação dinâmica e contínua para atender as demandas e metas impostas e das quais só restam para a escola a obrigação de cumpri-las. O gestor escolar poderá se tornar uma figura apenas decorativa esvaída de seus princípios, descontente, percebendo seus ideais serem vencidos e levados pela enxurrada de solicitações, pelo “tem que fazer”, ou poderá assumir uma postura alienada. Ambas as situações influenciarão o trabalho na escola e a tendência será reproduzirem-se nos professores, funcionários com consequências negativas para os alunos. Instala-se aos poucos, em nome da melhoria da qualidade do ensino, uma cultura de avaliação externa que subordina o currículo escolar

em estudos para o preparo dos alunos para as provas e exames decorrentes desse processo avaliativo. O resultado dessas avaliações é considerado a expressão do desempenho da escola (BALL, 2002, 2005). Dele depende a performatividade individual e de toda a organização. Essa dependência acarreta uma postura constante de autoavaliação, de avaliação de cada um pelo outro instalando-se no interior da instituição escolar a competição, as cobranças, conflitos que devem ser administrados pelo gestor, também intensamente cobrado pelo seu desempenho, já que, pela sua função, é dentro do sistema de ensino o principal responsável pela escola.

O gestor escolar sempre teve que respeitar leis e normas, visto que embora Weber (1982) não tenha escrito sobre a escola seu princípio da racionalização a ela se aplica. A escola tem uma estrutura hierárquica de cargos e funções, está sujeita às leis, normas de conduta, sanções e relações funcionais claramente estabelecidas. O modelo de organização racional, considerado por Weber um tipo ideal, não abarca a totalidade da definição da escola como organização social. A escola não pode ser vista apenas como uma estrutura formal, de relações e decisões objetivas, nela acontece relações não previstas na legislação e que emergem no interior dos grupos.

Lima (2001), ao fazer uma análise sociológica da escola, prioriza, no seu estudo, dois modelos: o racional com base nos princípios de Weber e o de anarquia organizada. Se o primeiro imprime à escola rigidez de leis, regulamentos, respeito à hierarquia, o segundo a caracteriza como *laissez faire*, existência de uma lógica de confiança, por uma liderança menos autocrática. Porém, esse modelo anárquico



também não explica todos os processos de decisão que ocorrem na escola.

Ao atribuir à escola e ao gestor, aos professores e demais pessoas que ali trabalham a responsabilidade pelo insucesso escolar, estão-se ignorando esses dois modelos, mesmo que insuficientes e adotando apenas o racional burocrático, considerando a escola um “sistema fechado”, ou seja, que não sofre interferência do tipo de demanda que acolhe, da sociedade na qual se insere, das exigências do próprio sistema, de decisões exógenas na maior parte das vezes tomadas sem a sua participação.

Ao gestor escolar, pela posição que ocupa no organograma da escola, lhe é atribuído um poder muito além da que realmente possui.

Não se atenta para o fato de que o gestor e os demais membros da equipe gestora, vice-diretor, coordenador, não tiveram a formação acadêmica exigida para lidar com o novo tipo de aluno que adentrou a escola, na maior parte das vezes. Os cursos de formação também foram influenciados pelo mesmo discurso da competência, eficiência e eficácia, próprios das organizações empresariais e viram seus currículos transformados pela influência tecnicista, nos quais o *como* fazer se coloca à frente da finalidade e do *por que* fazer. Uma nova cultura está impregnando os cursos de formação e isso redundando em um novo tipo de profissional da educação.

Os propositores das políticas, embora possam até ser bem intencionados, não estão conseguindo fazer propostas que contribuam para uma transformação da escola e para uma mudança.

Quando as escolas são tratadas de modo homogêneo como se fossem todas iguais quanto às necessidades dos alunos, tipo

de clientela escolar, características da comunidade, entre outros aspectos, sem oportunidade para participação nas decisões das políticas educacionais, ocorre um visível desacordo entre a gestão centralizadora do sistema de ensino e o previsto na legislação. Esta é clara quanto ao princípio de gestão democrática do ensino público, presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Artigo 206, Inciso VI) e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Artigo 3º, Inciso VIII e Artigo 14, Incisos I e II) (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Apple e Beane (2001) alinhados a Ball (2005), afirmam:

Vivemos numa época em que o próprio significado de democracia está mudando radicalmente. Em vez de designar formas segundo as quais a vida política e institucional são modeladas pela participação imparcial, ativa, ampla e baseada em informações completas, a democracia é cada vez mais definida como manobras comerciais sem nenhuma regulamentação numa economia de livre mercado (p.151).

Quando se aplica essa concepção às escolas surge um movimento em prol de uma administração nos moldes das empresas, com materiais comercializados e menosprezo aos ideais da escola pública (APPLE e BEANE, 2001).

Diferente da gestão democrática expressa na lei, a gestão da educação é autocrática e centralizadora e muito dificilmente se encontra nas escolas, as quais na maioria seguem os exemplos do próprio sistema, indicadores de uma gestão democrática: participação, diálogo que permita que tenham voz os vários segmentos que ali trabalham, a comunidade, os diferentes colegiados, Associação de Pais e Mestres, Conselhos, Grêmios, envolvimento de todos com a função educativa da escola, respeito a limites e autonomia para agir.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no seu artigo 15, aborda a questão da autono-



mia da escola ao preconizar: " Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público". Movido pela tendência de submissão ao capital, o respeito ao princípio se torna uma retórica utilizada no discurso sem a mínima correlação prática.

A partir de uma análise crítica e sociológica, Barroso (1996) distingue dois níveis de análise: da autonomia decretada e da autonomia construída. Para esse autor, não existe uma autonomia decretada. Não há uma correlação entre normas estabelecidas e a autonomia da escola. As leis e determinações de poderes decorrentes podem prejudicar ou favorecer a autonomia, mas não criá-la. Para Barroso (1996) a autonomia construída:

[...] é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola (BARROSO, 1996, p.11).

A autonomia é construída. Todavia, a escola subordinada à lógica do mercado e à racionalidade técnica plasmada pela eficiência e eficácia referendadas na empresa dificulta essa construção, pois compromete a ação gestora e dos diferentes atores da escola, não mais profissionais a serviço da educação, mas pessoas a serviço do capital econômico. O aluno é analisado segun-

do o fator custo-benefício. É em nome da autonomia que são enviadas verbas para a escola, algumas com a finalidade de uso já decidida, sem consulta à escola e das quais o gestor deve prestar contas. Isso se torna tão relevante que às Associações de Pais e Mestres dá-se a prioridade da função de captar recursos, prestar contas de sua função financeira, em detrimento de sua função pedagógica de colaborar com o processo educativo da escola e de estimular a participação da comunidade (LINO, 2012).

Como complemento à análise do que afeta as várias dimensões do trabalho do gestor, ouvi os sindicatos representativos da categoria.

Sindicatos, o que expressam.

Para Campton e Weiner (2011), os sindicatos dos professores não reconhecem o próprio poder, embora eles sejam reconhecidos e sejam vistos como principais obstáculos à reforma pelas corporações globais de educação tais como o Banco Mundial e o FMI. Não se pode negar a importância do sindicato não só pelo seu poder potencial como pela capacidade de expressar o sentimento e as dificuldades dos seus filiados. Foram ouvidos os sindicatos, com o objetivo de se coletarem dados sobre as dificuldades enfrentadas pelos gestores, condicionantes que afetam a sua ação e não só dos demais membros da equipe gestora, como de toda a organização escolar.

Esses sindicatos, que serão denominados A, B e C, são os mais representativos dos gestores, vice-diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos.

A presidente do Sindicato A, com cerca de três mil duzentos e oitenta e seis filiados afirmou que:



[...] a maior dificuldade dos diretores hoje é a falta de professor. Estes estão adoecendo pelo estresse causado pela profissão, pelas condições de trabalho, pela violência que ocorre na escola, se afastam por doença e não há quem os substituam. A escola tem recursos materiais em abundância, o Estado é generoso neste sentido, todavia os professores são mal pagos, estão desvalorizados e valorizá-los possibilitaria uma ação gestora mais tranquila. (Presidente do Sindicato A, 2013).

O diretor do Sindicato B considerado o mais representante no Estado de diretores de escola, vice-diretores e supervisores possuindo em torno de dez mil filiados, concorda com a afirmação anterior de desvalorização docente, e acrescenta :

Não existe uma maior dificuldade, mas várias dependendo da localização da escola ou de outras características. Um dos maiores problemas indicado pelos gestores, filiados do sindicato, é a falta de funcionários ligados a infraestrutura, além do módulo previsto legalmente ser reduzido, ele não chega a ser preenchido, as pessoas escolhem a escola, a visitam e pelo pouco salário oferecido desistem e não assumem. A violência também é um fator dificultador. Ela está no interior da escola, ocorre entre aluno e professor, perturba os alunos, está no entorno e isto gera um, medo contínuo em todos. Faltam professores e o absenteísmo é constante, provocado pela desvalorização do docente, pelo retorno financeiro não compensador. Em consequência há escolas que apresentam em alguns dias a ausência de até nove professores, as crianças ficam no pátio, não podem ser dispensadas e o gestor tem que dar conta da situação. Em alguns lugares a situação melhorou com a colocação de mais funcionários. Todavia quando há desistência a reposição é muito demorada. Atualmente há muita ingerência no trabalho do gestor, prejudicando o processo pedagógico. O gestor acaba perdendo a sua identidade de educador. A formação do professor coordenador também precisa ser melhorada (DIRETOR do Sindicato B, 2013).

Um dos diretores do Sindicato C, que tem em torno de quatro mil filiados, ao iniciar o seu depoimento apontou inúmeras dificuldades que afetam o gestor e pediu-me para consultar uma pesquisa qualificada realizada nos primeiros meses de 2013, tendo como referencial o ano de 2012, que expressaria de modo sistematizado os problemas que os gestores do município enfrentam e os quais ele apontava Essa pesquisa que tem como informantes os gestores educacionais é realizada a cada ano e se denomina: 'Retrato da Rede' (Diretor do Sindicato C, 2013). Procurei-a no site e ela indica como principais problemas enfrentados pelos gestores educacionais: "excesso de trabalho, burocracia, falta de apoio da SME, ausência de escuta do governo para tomada de decisões, acarretando decisões erradas." A morosidade na adequação dos módulos de pessoal e o precário atendimento dos alunos pelos Centros de Formação e Atendimento à Inclusão (CEFAIS), são indicadores da falta de apoio, entre outros" (WWW.sinesp.org.br).

A pesquisa traz dados sobre a saúde dos gestores muito sérios :

Cerca de 83,3% dos Gestores Educacionais, pesquisados apresentam sintomas de adoecimento, 87,9% foram trabalhar com febre ou dor, 68,2% tiveram alguma doença que os privaram de trabalhar no último ano. Nervosismo, angústia, ansiedade compõem o quadro da síndrome de Burnout, presente em 36,9 de respostas (WWW.sinesp.org.br).

Esses dados sobre a saúde dos gestores revelam o desrespeito aos direitos humanos do trabalhador e tornam mais difícil a gestão de um currículo propício ao atendimento dos direitos dos alunos. Segundo Gimeno Sacristán (2005) "Compreender e realizar a educação entendida como um direito significa considerá-la capacitadora



para o exercício de outros direitos, ou seja, para tornar o ser humano um cidadão mais pleno” (p.135). A gestão da escola não pode menosprezar esse dado se comprometida com a melhoria da qualidade da educação.

A violência na escola apontada nos dois primeiros depoimentos, segundo Debarbieux (2006), tornou-se um desafio mundial desde que houve a descoberta midiática não só na França como em vários outros países, entre eles o Brasil. Para ele:

A sensibilidade da opinião pública relativamente à violência dos jovens é muitas vezes exacerbada por diversos factos trágicos que colocam em cena “contos” de violências espetaculares e sangrentas, mas que, nesta forma extrema são raros (DEBARBIEUX, 2006, p.15).

No Brasil teve-se um caso de violência muito forte ocorrido em uma escola pública no Rio de Janeiro no dia 7 de abril de 2011 (Jornal Folha de São Paulo, <http://www.folha.uol.com.br>) (FOLHA DE SÃO PAULO). Porém, não se podem ignorar as pequenas agressões presentes nas relações entre gestores e professores, professor e aluno, ameaças no entorno da escola, assaltos, a “violência simbólica” Bourdieu e Saint-Martin (1998), contida nas rotulações de alunos, nas agressões verbais entre aluno e professor, com o gestor, conflitos entre pais e professores, agressões gestuais, verbais.

A desvalorização do pessoal do magistério, a incompletude dos módulos de funcionários, a demora do atendimento às necessidades de pessoal da escola, afetam a ação gestora evidenciando, entre outros fatores, a precariedade das verbas para a educação e a sua não priorização nas decisões políticas.

Mesmo em condições adversas à sua

atuação há muitos gestores que lutam para uma gestão curricular própria, dos demais membros da equipe gestora e do professor em sala de aula, coerentes com objetivos educacionais, voltada para uma escola na qual ensinar e aprender, função primordial da escola, andem juntos. Para Roldão (1999):

Se, por hipótese, deixasse de ser necessária a função social de ensinar-fazer aprender, a escola perderia então o seu sentido ou mudaria totalmente; por outro lado, se a escola continuar a desempenhar, de modo diferente e com maior autonomia, essa função, ela pode realizar-se com outro protagonismo e intervenção dos professores, ou nada mudará de fato (Roldão, 1999, p. 17).

Gerir o currículo escolar torna-se mais difícil com a ingerência dos órgãos centrais. Pelos dados dos depoimentos e por toda a análise feita, no Brasil o gestor da escola de Educação Básica é coagido pela política educacional, falta de recursos humanos e financeiros e a sua autonomia que é relativa fica mais restrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

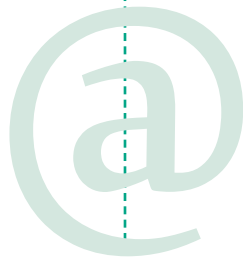
São muitas as dimensões do trabalho do gestor escolar e hoje suas ações sofrem as influências de duas forças, as externas que incluem o contexto social, as políticas públicas, colocando a escola a serviço de valores econômicos e de cobranças exógenas, as internas decorrentes do tipo de formação que teve, nem sempre crítica, mas com uma visão romantizada da escola, pelo alunado que a frequenta, pelas relações que se estabelecem entre os diversos atores, pela precariedade de pessoal, falta de recursos financeiros, violência social, desvalorização contínua do pessoal do magistério. Todavia, muitos gestores contrapõem a essas forças os seus princípios de educador, exercem a sua criticidade, o que



os leva a perceberem que a eles cabe reagir e coordenar as ações, criando um ambiente educativo com qualidade na escola. Para isso torna-se fundamental a consciência e a difusão para os diferentes atores que trabalham na escola, que, conforme afirma Gimeno Sacristán (2005): "Estudar é mais do que ensinar matérias. Aprender é mais do que ser aprovado" (, p. 147).

Constatou-se, por meio de dados teóri-

cos e dos depoimentos dos representantes dos sindicatos, que são muitas as pressões sobre o gestor escolar e sobre toda a escola tornando mais complexa a ação em busca da melhoria da sua qualidade educacional. Todavia, sem supervalorizar a esperança, diagnosticar as dificuldades, as forças que levam ao fracasso; a potencialidade para se contrapor talvez seja um primeiro passo para a reflexão necessária e decisão em busca de alternativas de solução.





REFERÊNCIAS

APPLE, M., BEANE, J. *Escolas democráticas*: 2. ed. São Paulo: Cortez 2001.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&nrm=iso >.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída In:___ **BARROSO, J.** *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BOURDIEU, P., SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral In:___ **NOGUEIRA, M. A., CATANI, A.** *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 4 de outubro de 1988. Estabelece os princípios constitucionais do estado de direito brasileiro. *Diário Oficial da União*, n. 191A, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 20 de dezembro de 1996.

CAMPTON, M., WEINER, L. Os sindicatos de professores e a justiça social In:___ **APPLE, M. W., et al.** *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Art-med, 2011.

DEBARBIEUX, È. *Violência na escola: um desafio mundial?*: Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: < <http://www.folha.uol.com.br> >. Acesso em: 23 abril 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*: Porto Alegre: Art-Med, 2007.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*: São Paulo: Cortez, 2001.

LINO, L. M. B. T. *Associação de Pais e Mestres: atuação em uma escola de ensino médio*. 2012. [Dissertação]. - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROLDÃO, M. D. C. *Gestão curricular: fundamentos e práticas*: Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, 1999.

SINESP - Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo. Disponível em:<<http://www.sinesp.org.br/>>. Acesso em: 23 abril 2013

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*: 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

RECEBIDO em 08/10/2013

APROVADO em 14/12/2013



UM ESTUDO SOBRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS REFERENCIADOS PELOS PROGRAMAS BOLSA ALFABETIZAÇÃO E PIBID NO ESTADO DE SÃO PAULO

A STUDY ON THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASSUMPTIONS REFERRED BY THE LITERACY SCHOLARSHIP AND PIBID AT SÃO PAULO STATE

Patrícia Fazani da Silva¹
patriciafazani@yahoo.com.br

Maria de Fátima Ramos de Andrade²
mdtvm@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa, com Fontes de financiamento: CAPES/Bolsa PIBIC, se propôs a realizar um estudo exploratório de dois Programas oficiais – PIBID e Bolsa Alfabetização – que, atualmente, estão em amplo processo de realização no Estado de São Paulo. Nossa intenção foi identificar quais os referenciais teóricos e metodológicos que os fundamentam e fazer um levantamento de dados de suas abrangências - número de escolas envolvidas, alunos atendidos, instituições participantes – no Estado de São Paulo. Cumpre lembrar que a Universidade Municipal de São Caetano do Sul participa tanto do PIBID quanto do Bolsa Alfabetização, e que ambos os Programas têm como objetivo central contribuir para a formação do aluno da licenciatura. Com esse trabalho apontamos as ideias centrais que norteiam os dois Programas, identificando, assim, elementos que aprimoram a formação inicial do aluno do curso de Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação • Bolsa Alfabetização • PIBID.

ABSTRACT

The current survey enrolling financing sources: CAPES/PIBIC scholarship was proposed to perform an exploratory study of two official programs – PIBID and literacy scholarship – currently broadly implemented at São Paulo state. Our intention was to identify the theoretical and methodological references that provide their foundation as well as to perform a data analysis of their composition – number of involved schools, attended students, participant institutions – within the state of São Paulo. It is important to mention that the municipal university of São Caetano do Sul participates in both PIBID and Literacy Scholarship and that both programs have as a main goal a contribution to the student formation at the graduation. In this paper we have pointed out the pivotal ideas that drive both programs, thus identifying the improving elements of the initial training of the students in the Education course.

KEY WORDS: Training • Literacy Scholarship • PIBID.

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. USCS - São Caetano do Sul, São Paulo – Brasil.
2 Professora do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Paulo – Brasil.



INTRODUÇÃO:

O Programa *Bolsa Formação Escola Pública e Universidade*, mais conhecido como *Bolsa Alfabetização*, foi idealizado a partir da problematização de algumas avaliações - SARESP, INAF, PISA - que ocorreram no Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que uma parcela de alunos, no final do Ciclo I do Ensino Fundamental, não sabia ler e escrever ou não conseguia concluir o Ciclo II do EF, pois apresentava dificuldades de leitura e compreensão de texto. Implantado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), contando com a participação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o programa Bolsa Alfabetização tem por objetivo garantir que alunos de Ciclo I do Ensino Fundamental desenvolvam o domínio da leitura e escrita até os oito anos de idade, privilegiando a esses alunos, ainda na fase tenra de aprendizagem, o contato com a diversidade de gêneros textuais.

Ao desenvolver essas competências, os alunos migrariam para as séries subsequentes sem descompassos e com desempenho potencialmente satisfatório em outras disciplinas. Além disso, entre os objetivos propostos pelo Programa, temos a possibilidade de que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em um campo de pesquisa para futuros docentes, propiciando uma melhor integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior.

O Programa *Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo

é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.

Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Implantado a partir de uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o programa vem se constituindo em um dos mais abrangentes instrumentos de formação docente.

Tanto o PIBID quanto o Bolsa Alfabetização visam promover a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de uma articulação integrada da educação superior com a educação básica do sistema público de ensino. Como consequência, ambos os Programas intencionam elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições de educação superior.

Como sabemos, um momento importante na formação do aluno da licenciatura é o contato com a escola, com o contexto da sala de aula. Nesse momento, muitas vezes, ele tem a oportunidade de vivenciar situações fundamentais para a sua formação. Contudo, isso nem sempre acontece. A universidade tradicionalmente tem se preocupado em demasia com o ensino dos conhecimentos teóricos. Muitas vezes, no curso de licenciatura, as disciplinas ditas como práticas são oferecidas na parte final do curso. Porém, compreendemos que a relação teoria e prática não deveria se restringir a algumas disciplinas e/ou estágios.

Uma atuação adequada entre a univer-



sidade e a escola poderia propiciar, tanto aos professores universitários quanto aos alunos graduandos, transformações em suas práticas educativas, já que os conhecimentos práticos se relacionariam aos conhecimentos teóricos.

Com o intuito de cooperar com a política dos governos no campo educacional, a UNESCO realizou o estudo “*Professores do Brasil, impasses e desafios*” Gatti (2009) sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil. A intenção era oferecer às diversas instâncias da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações que pudessem colaborar para uma efetiva valorização dos professores.

Esse trabalho foi coordenado pela pesquisadora Bernardete Gatti/Fundação Carlos Chagas, e teve como objetivo oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. A pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e a ementa de 165 cursos presenciais de institutos de ensino superior. O estudo indicou que:

Nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica [...] pouco exploram seus desdobramentos em termos de práticas educacionais [...].

[...] Do conjunto de 28% das disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente.” (GATTI e BARRETO, 2009) apud ANDRÉ 2002, p.121).

Cumprir lembrar que ambos os Programas criam estratégias para que os alunos da licenciatura se aproximem do contexto escolar, fazendo com que a construção do

conhecimento prático possa efetivamente acontecer. Atualmente, a Universidade Municipal de São Caetano do Sul participa tanto do Programa Bolsa Alfabetização quanto do PIBID. Ao todo há setenta alunos bolsistas, sendo cinquenta no programa Bolsa Alfabetização e vinte no PIBID.

Como sabemos, apesar de espaços distintos, escola pública e a universidade estão interligados, pois o aluno da universidade será o futuro professor da rede pública. Logo, a Universidade precisa aprender a dialogar com a escola e vice-versa. Um real diálogo entre os dois lócus se faz necessário para que superemos a ideia, já enraizada em ambos os contextos, de que o conhecimento teórico caminha separado do conhecimento prático, e que a escola não é espaço de estudo e pesquisa.

Observamos que tanto os professores universitários desconhecem o que os professores da escola pública fazem, como estes ignoram o que é feito nas universidades. Apesar disso, parece que a universidade (curso de Pedagogia) já reconheceu que a sala de aula da escola é fonte de aprendizagens múltiplas sobre a docência.

Reconhecemos que a escola é um espaço de aprendizagem, mas ao mesmo tempo ainda há dificuldade em se utilizar esse conhecimento nos cursos de formação de professores. Segundo Pereira (2000):

As experiências vivenciadas durante etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto ainda maior por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras e as secretarias de educação geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem as suas primeiras experiências docentes (p.92).



Tanto o Programa Bolsa Alfabetização como o PIBID vêm caminhando no sentido de propiciar uma maior aproximação entre a Universidade e as escolas públicas. Para nós essa aproximação precisa ser investigada, pois é fator determinante na formação do aluno da licenciatura.

Sendo assim, o presente trabalho de pesquisa investigou as estratégias que tais programas utilizam no alcance dos objetivos propostos. Cumpre lembrar que não pretendíamos avaliar os programas, mas sim identificar as estratégias pedagógicas que sustentam tais propostas. Já que estes são, na atualidade, grandes programas de formação docente/iniciação à docência, além da preocupação existente em estabelecer uma relação mais próxima entre a Universidade e as escolas públicas, trabalhamos com a expectativa de identificar alguns elementos que vêm colaborando com a formação de futuros professores.

1. O Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade

O Programa Bolsa Alfabetização foi instituído pelo decreto nº 51.627/2007 de 1º de março de 2007.

Considerando o disposto no Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que reorganizou a Secretaria da Educação, inserindo em seu campo funcional, dentre outras, as atribuições de promover o desenvolvimento de estudos visando à melhoria do desempenho do sistema estadual de educação, assim como fomentar o intercâmbio de informações e assistência técnica bilateral com instituições públicas e privadas; e Considerando que a aproximação entre a Secretaria da Educação e as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de docentes pode-se constituir campo de construção de teorias, pesquisas e contribuições desencadeadoras de um salto de qualidade na educação pública estadual.

Decreta:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa "Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade", destinado a alunos dos cursos de graduação de instituições de ensino superior que, sob supervisão de professores universitários, atuarão nas classes e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem.

Segundo o Decreto, no artigo 2º, temos os seguintes objetivos gerais:

- I. Possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em "campi" de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes;
- II. Propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;
- III. Permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 2007).

O Programa Bolsa Alfabetização, por meio de uma parceria com o SEE/FDE e Instituições de Ensino Superior (IES), prevê que alunos universitários de cursos de licenciatura atuem como auxiliares dos professores regentes do 2º Ano, onde trabalham com alfabetização e se familiarizam com o futuro ambiente de trabalho nas escolas públicas de Ensino.

O Programa Bolsa Alfabetização atua junto ao Programa Ler e Escrever. Ambos buscam promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. O Ler e escrever tem por objetivo:

Apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;

Apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir apren-



dizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;

Criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;

Comprometer as Universidades com o ensino público;

Possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras) experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF (FDE, s.d.).

Em 2010, o programa firmou 88 convênios com instituições de ensino superior. Assim, 98 professores das instituições de

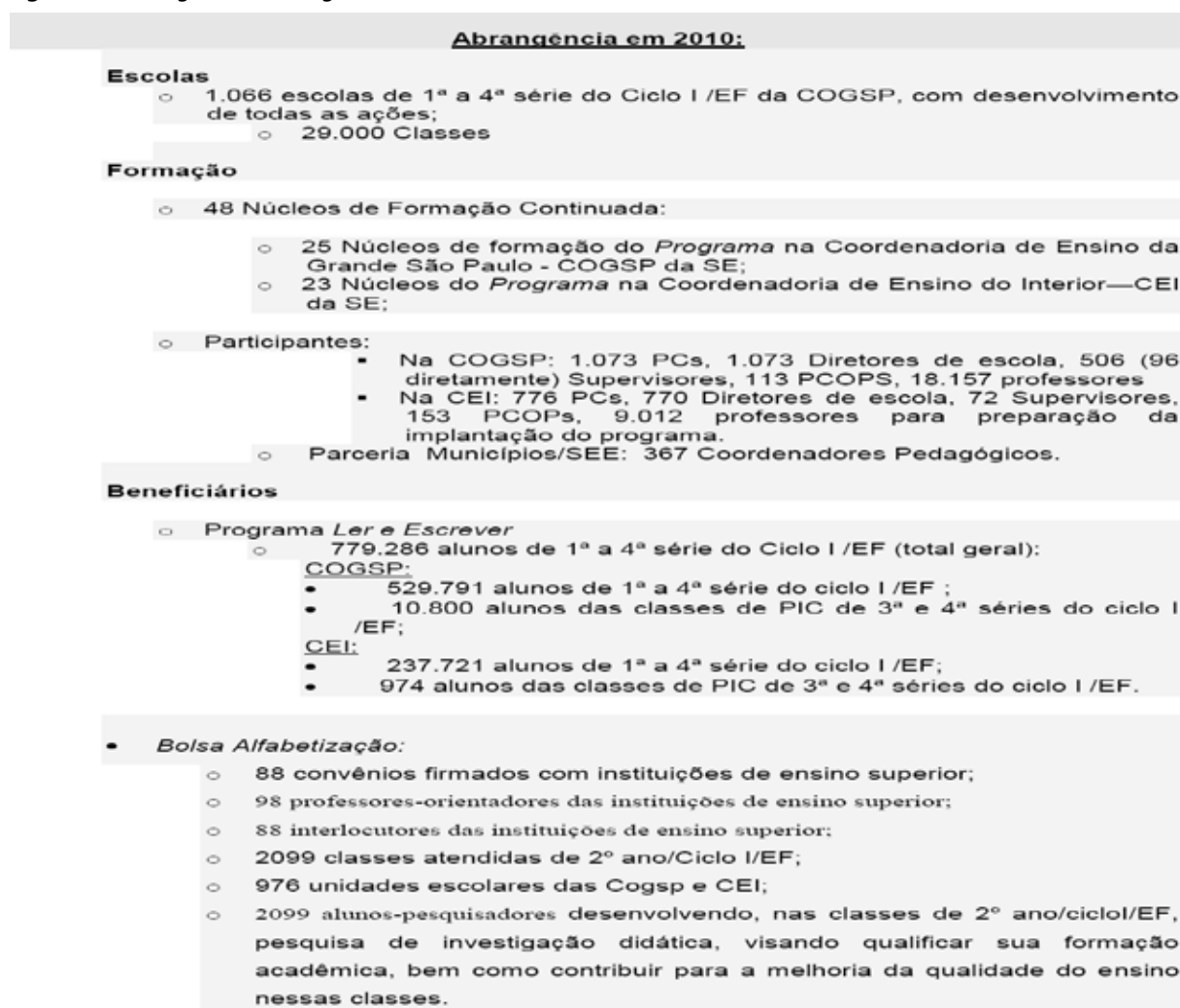
ensino superior assumiram a função de orientadores e 88 interlocutores foram escolhidos. No total, 2099 classes de 2º ano/ Ciclo I/EF foram atendidas em 976 unidades escolares, o que possibilitou que 2009 alunos-bolsistas/pesquisadores pudessem desenvolver suas funções nas classes de 2º ano/ciclo I/EF. (Figura 1).

1.1 Participantes do Projeto do Bolsa Alfabetização

Professores regentes: O professor regente atua em sala junto com o aluno pesquisador.

Aluno Pesquisador: Auxilia o trabalho do

Figura 1 - Abrangência do Programa Ler e Escrever em 2010.





professor regente nas atividades desenvolvidas em sala. Pode realizar a sondagem de leitura e de escrita, desde que feita junto com o professor regente e também assume algumas funções para auxiliar no andamento da sala de aula. Nessa inserção em sala deve-se ter uma boa convivência, agradável a todos.

Ao longo dessa rotina, o aluno pesquisador conhece o material do Ler e Escrever, e faz uma investigação didática durante sua permanência no programa, que consiste em fazer registros escritos da prática docente e aprendizagem do aluno. Ele acompanha processos como: leitura feita pelo professor, produção oral com destino à escrita, cópia, ditado (ressignificação da cópia), rotina de leitura e da escrita dos alunos. Esses processos fazem parte de um estudo sobre os aspectos da alfabetização, com a intenção de compreender a concepção teórica que o professor regente usa na sala de aula, os processos em que o aluno passa para se alfabetizar, assim como buscar e entender estratégias usadas como intervenção na alfabetização e na aprendizagem dos alunos.

Sempre sob supervisão do professor regente e do professor da IES, ele faz constatações, reflexões que emergem na sala de aula e que passam a ser discutidas e exploradas como objetos de estudo acadêmico, visando sua futura maturação profissional. A intenção é que, ao final do projeto de pesquisa, o aluno pesquisador entregue um exemplar à escola de seu designio, para que seja feita uma devolutiva e que o mesmo projeto possa ser estudado e discutido por todos os docentes e equipe pedagógica nas HTPCs.

Gestores: São supervisores, assistentes técnico-pedagógicos (ATP) e diretores de escola da capital, corresponsáveis pelas

ações dos alunos pesquisadores. Eles realizam encontros mensais, visando a formação contínua dos professores regentes.

Equipe Pedagógica: Composta por ATP e professores coordenadores das escolas da capital que, ao realizarem os encontros pedagógicos, objetivam aperfeiçoar a didática de alfabetização e formação dos professores de suas escolas.

O Programa Bolsa Alfabetização oferece a todos os participantes do programa o uso de materiais, livros de orientação ao trabalho desenvolvido nas salas de aula do 2º ano do Ensino Fundamental. São eles: Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I - para Professores Regentes, Professores Coordenadores e Diretores de 1ª ao 5º. Anos do E.F; Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador; Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador; Coletânea de Atividades do aluno; Livro de Textos do aluno; Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) / Livros do Professor e do Aluno.

1.2 O referencial teórico do Bolsa Alfabetização

O Programa Bolsa Alfabetização apresenta um referencial teórico pre-estabelecido, ou seja, os alunos bolsistas, ao ingressarem no Programa, estudam determinados livros e autores. O programa Ler e Escrever tem um referencial teórico amplo e conta com alguns educadores reconhecidos por suas obras: Emília Ferreiro, Delia Lerner e Telma Weisz. Logo, o referencial teórico do Programa Bolsa Alfabetização está alicerçado no construtivismo.

O construtivismo teve como precursor Jean Piaget (1896-1980) que, ao refletir sobre o inatismo e o empirismo, defendeu um caminho alternativo: o construtivismo.



Para o autor, o aprendizado é construído pelas ações do sujeito em contato com o objeto de conhecimento.

Essa concepção pressupõe que o aluno já possui conhecimento e o professor deve construir situações-problema para que o aluno tenha curiosidade em aprender. Sua função é a de observar o modo como se dá o aprendizado, criando intervenções e propostas para um melhor aprendizado.

Na concepção construtivista, o professor não condena o erro do aluno, mas busca uma forma de ajudá-lo a aprender, pois cada aluno aprende de forma diferente e em tempos diferentes.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos destacar as pesquisas realizadas por alguns autores. Entre eles:

Emília Ferreiro. Orientanda de Piaget, Ferreiro procurou investigar como as crianças constroem a escrita alfabética. Cumpre lembrar que a autora não ensinou um novo método de alfabetização, só compreendeu que os métodos antigos não facilitavam o aprendizado das crianças e que deveríamos tentar entender o processo passado pela criança para aprender para poder ensinar. Ela defende o aprendizado pela resolução de problemas. Ferreiro e Teberosky (1999), no livro "Psicogênese da língua escrita", afirmam que é preciso levar em conta os conhecimentos prévios da criança, para poder criar situações de conflitos cognitivos e gerar situações de superação que facilitem a assimilação do conteúdo.

Telma Weisz foi aluna de Emília Ferreiro e os seus textos também pressupõem o pensamento construtivista. Em seu livro, *O diálogo entre o ensino e aprendizagem* (1999) a autora afirma "que todo professor, mesmo sem perceber, segue uma

concepção ao ensinar, e de como ensinar" (WEISZ, 1999, p.37). Para ela, é preciso repensar as velhas práticas quando desejamos inovar. É necessária uma postura crítica de quem educa, para que não mescle práticas e não se perca durante o processo de aprendizagem. No construtivismo, o professor precisa criar condições para que o aluno assimile o conteúdo e transforme-o em conhecimento próprio, pois ele precisa agregar os novos conhecimentos aos que já possui, e isso pode levar algum tempo.

Para Telma, o fato do aprendizado se dar pela ação do aluno não quer dizer que não devemos corrigir seus erros, pelo contrário, devemos usá-los para organizar novas situações e intervenções para obter o aprendizado. É preciso entender como o seu aluno aprende pelo seu ponto de vista, para ajudar em suas dificuldades, fazendo com que ele tenha sucesso em seu aprendizado.

Delia Lerner. Em seu livro "Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário", Lerner (2002) menciona que devemos trazer sentido ao aluno sob o ato de ler e escrever, o que facilitará o processo de alfabetização.

Partindo do pressuposto de que toda criança, antes de entrar na escola, já teve acesso a diversos tipos de textos escritos, devemos abusar dessa diversidade de gêneros e aproveitá-las em sala de aula, apresentando propostas didáticas que visem favorecer a autonomia e o aprendizado significativo de todos os alunos.

O Programa Bolsa Alfabetização tem como estratégia formativa a aproximação entre aluno e escola, possibilitando uma troca de experiências entre futuros professores e professores regentes. Com essa



aproximação, o aluno pode aprimorar seus conhecimentos juntamente com os materiais oferecidos pelo programa.

Cumprido lembrar que algumas instituições têm constatado a necessidade de mudarem a matriz curricular dos cursos de formação de professores para acompanharem as exigências do programa. Com isso, os alunos da graduação, mesmo não participantes do programa, são influenciados pelos teóricos que estão sendo discutidos nos processos de formação dos alunos pesquisadores.

2. Programa PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. No Artigo 1º está escrito:

Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007).

O PIBID surgiu com o intuito de vincular os estudantes de licenciatura às escolas públicas, seu futuro ambiente de trabalho. Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas Exatas (Física, Matemática) e de Humanas (Química e Biologia) para o Ensino Médio, pois não existiam muitos docentes nessas áreas. Porém, observando a necessidade

em outras disciplinas, o programa já atendia, em 2009, toda a Educação Básica, incluindo EJA (educação de jovens e adultos), indígenas, campo e quilombolas.

Segundo o Edital nº 061/2013, a expectativa é que, em 2014, sejam concedidas 72.000 bolsas para várias licenciaturas em todo o país. Sendo 10.000 dessas bolsas reservadas a alunos participantes do Pro Uni e seus professores.

De acordo com esse Edital, o programa PIBID poderá, a partir de agora, aceitar que escolas privadas - com ou sem fins lucrativos - participem do programa, encaminhando suas propostas de projetos à Capes. Se aprovada, a IES privada só poderá conceder Bolsa PIBID a alunos matriculados e ativos no programa Universidade para Todos (Pro Uni).

De acordo com o Art. 3 do Decreto Nº 7.219 de 24 de junho de 2010, são objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;



VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos desde o 1º semestre do curso de licenciatura. Os alunos bolsistas são orientados por coordenadores que asseguram os resultados da pesquisa bem direcionados e elaborados. O aluno selecionado a participar do Pibid receberá por mês a quantia de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Já o coordenador da IES receberá a quantia mensal de R\$1.500,00 (Mil e quinhentos reais). O coordenador de área (professor) receberá mensalmente R\$ 1.400,00 (Mil e quatrocentos reais) e o supervisor (docente da escola pública) R\$ 765,00 (Setecentos e sessenta e cinco reais).

O coordenador institucional é o responsável pela elaboração do projeto na Instituição de ensino Superior e interlocutor da Capes. O licenciando é o aluno bolsista em graduação participante do projeto. Já o coordenador de área é o docente responsável pela dinâmica do subprojeto nas áreas de conhecimento, junto ao coordenador institucional, garantindo a qualidade do projeto. Por último, temos a função dos supervisores - professores da escola pública, que direcionam o aluno bolsista para áreas de conhecimento e atuação em sala.

2.1 Princípios pedagógicos do PIBID

De acordo o relatório de gestão da Capes 2009-2011, extraído da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), o Programa PIBID não apresenta um referencial teórico explícito. Há princípios sobre os quais os projetos institucionais precisam

se apoiar. Carmem Neves (Diretora de formação de professores da educação básica na CAPES) afirma que os princípios defendidos no PIBID foram baseados em estudo de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores. São eles:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012), (DEB 2011).

2.2 Um possível referencial teórico

O Programa PIBID não apresenta um referencial teórico preestabelecido. O que temos na proposta do programa são princípios a serem seguidos. Eles são baseados nos estudos de António Nóvoa.

António Nóvoa em seu livro "Professores: Imagens do futuro presente" (2009) *demonstra* sua preocupação na construção de políticas públicas que promovam um docente reflexivo. A modernidade nos deu um transbordamento de conteúdos, devido aos excessos de discursos que nos são mostrados. Muitas vezes, ficamos na dúvida do que é ser um bom professor. Nóvoa reflete sobre a problemática vivenciada pelos professores do século XXI e, por meio de pesquisas, ele divide esses problemas em cinco grandes eixos: prática, profissão, pessoa, partilha e público.



Prática. A prática docente faz parte de um processo extremamente difícil e complexo, pois faz com que o docente articule a teoria com a prática. A prática está ligada ao conhecimento, pois o professor precisa transformar a teoria que aprendeu no decorrer de sua trajetória, para ter um conhecimento vasto do que pretende ensinar, e conduzir seus alunos ao sucesso no aprendizado dando origem ao conhecimento. Em sua obra, Nóvoa compara a formação dos professores com a dos médicos. Os médicos participam de um período de observação no qual aprofundam teoricamente as possíveis e distintas abordagens em sua área, fazem reflexões conjuntas, mobilizam o conhecimento pertinente e buscam melhorias diante das necessidades do seu local de trabalho, ou seja, estão em constante formação.

Para Nóvoa (2009), esse deveria ser um modelo presente na formação e na qualificação que um aluno de licenciatura deveria ter, fazendo uma transformação deliberativa, que diz respeito à transformação dos saberes do docente.

O educador precisa refletir e encontrar soluções para os problemas de insucesso escolar, trabalhar sua formação continuamente, revisar e reelaborar seus conhecimentos, verificando o que permanece e o que já foi abandonado, na teoria e na prática docente.

Segundo o autor, muitas vezes a prática é modificada intencionalmente pelos meios sociais e culturais em que o professor está inserido, e fazem total diferença na aquisição do conhecimento de seu aluno.

Profissão. No eixo profissão, o autor deixa claro que é imprescindível a participação dos professores mais experientes na

formação dos futuros docentes. Para Nóvoa, precisamos devolver a formação dos professores aos professores. Ele reforça a importância do período de indução na formação profissional, fazendo parte dos primeiros momentos da vida profissional do futuro docente. Nesse período, podemos desenvolver professores reflexivos que analisam sua prática e a integram dentro da profissão para exercerem intensamente seu ofício. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que tenhamos um grupo de especialistas pesquisadores, cientistas da educação, que auxiliem nesse processo de maturação profissional, pois eles ajudam a fazer com que a teoria fique mais próxima da prática.

Pessoa. Levamos para dentro das nossas práticas nossa identidade cultural, experiências através das quais nossos comportamentos como educadores são constituídos. A profissão exige que os professores sejam pessoas inteiras, reforçando a pessoa-professor e o professor-pessoa. Contudo, para que isso ocorra, é necessário incentivar práticas de autoformação, momentos em que se possa construir um novo conhecimento pessoal. Elaborar um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional não é uma tarefa fácil, pois o professor deve refletir sobre sua prática.

Partilha. Na contemporaneidade fica explícita a necessidade do trabalho coletivo, com apoio das equipes pedagógicas que, por sua vez, buscam agregar as experiências coletivas em conhecimento profissional, trabalhando com programas que transformam a formação desses docentes, sendo assim mais coerentes com o que acontece na escola. A ética, a parceria e a partilha são essenciais para se consolidar escola e sociedade.



Público. É indispensável na formação do professor ter uma comunicação pública intensa com compromisso social. Os professores devem aprender a dialogar com a sociedade, pois, muitas vezes, os educadores têm dificuldades em expor publicamente seu trabalho, como pretende agir e até mesmo impor seus direitos. Sendo assim, precisamos recontextualizar a escola, fazendo dela um espaço em que haja diálogo interno e externo e, para tanto, necessitamos reintroduzir essa dimensão nos programas de qualificação profissional.

Nesses cinco eixos, o autor define o que é ser um bom professor e o que ele necessita saber para aprimorar seus conhecimentos. Precisamos apreciar a construção do conhecimento dos professores junto às instituições de ensino superior, para que tenham um compromisso social e vontade de mudança, fazendo com que elas trabalhem articulando na formação do futuro docente. O autor alerta quanto à necessidade de se criar um espaço público para a formação docente.

Nóvoa, em seu texto, defende que a escola pública deveria convidar alunos da licenciatura para vivenciar e conhecer as rotinas que ocorrem dentro da sala de aula e do ambiente escolar. Com isso, poderia contribuir para a melhoria do ensino dos alunos e também à formação contínua dos professores, uma vez que, quando se tem um aluno de licenciatura dentro da sala de

aula, este observa as práticas do professor regente e, ao mesmo tempo, percebe as inovações didáticas e metodológicas. Além disso, poderia ajudá-lo na elaboração de planos de aula, sendo um parceiro na rotina da sala.

Para o autor, por meio de uma reflexão coletiva, teríamos um desenvolvimento profissional intenso que caracterizaria maior presença dentro da profissão do professor em sua formação. Segundo Nóvoa, para os futuros docentes, o contato com essas situações cotidianas em sala de aula, das dificuldades aos acertos, leva-o a uma proximidade que faz com que sua prática fique mais firme e conduza esses alunos-docentes a serem educadores mais comprometidos, com vontade de permanecer nas escolas públicas. Ao verem e vivenciarem essa rotina, sentem necessidade e vontade de agregar, a esse ambiente, diversas formas de desenvolver o aprendizado de seus futuros alunos.

A CAPES, ao fazer um levantamento do Pibid na atualidade, mostrou que o Programa está vinculado a 195 (IES) que desenvolveram 288 projetos próprios em aproximadamente 4 mil escolas públicas.

Atualmente o programa disponibilizou:

3. Análise dos resultados obtidos

Ao analisar os textos/documentos do Programa Bolsa Alfabetização, pudemos

Figura 2 - Abrangência do PIBID, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Tipo de Bolsa	Total	Tipo de Bolsa	Total
Iniciação à Docência	40.092	Coordenação de Área de Gestão	266
Supervisão	6177	IES (Instituições de ensino Superior)	195
Coordenação de Área	2.498	Escolas Atendidas	4.000
Coordenação Institucional	288	Total de Bolsas Concedidas	49.321



constatar que o seu referencial baseia-se no construtivismo. Esse programa defende a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento. Além disso, o professor, ao assumir o seu papel de mediador, deveria criar condições para que o aluno construa o seu conhecimento. Para que isso aconteça, o professor necessitaria considerar alguns aspectos: estruturar atividades diversificadas, estar disponível ao diálogo, ter domínio do conteúdo que está sendo ensinado e refletir sobre o trabalho realizado coletivamente.

Já o Programa PIBID não apresenta um referencial teórico explícito. A partir da leitura e análise dos materiais selecionados, podemos perceber alguns princípios: a importância da formação docente a partir de casos concretos que ocorrem na escola, a junção dos conhecimentos teórico e prático, formação docente pautada no trabalho coletivo e, principalmente, a formação docente atenta às múltiplas facetas do cotidiano escolar.

Com relação às estratégias formativas, os participantes do Programa Bolsa Alfabetização, além de seguir um determinado referencial teórico (construtivismo), realizam tarefas preestabelecidas (pesquisa investigativa). Já as IES que participam do Programa PIBID têm autonomia em criar seu próprio projeto a partir de referenciais que consideram como mais adequados à formação de seus alunos. O que elas precisam é levar em consideração os princípios defendidos no Programa.

Tanto os participantes do Programa Bolsa quanto do PIBID precisam escrever relatórios sobre as atividades realizadas. Para finalizar, lembramos também que, nesses programas, há uma preocupação em fazer a junção das ações que ocorrem na Universidade com as escolares.

O quadro a seguir sintetiza as ideias expressas anteriormente:

PIBID	Bolsa Alfabetização
Bolsa incentivo a todos os participantes do projeto;	Bolsa incentivo ao aluno pesquisador;
A Instituição de Ensino elabora o seu projeto;	O projeto é elaborado a partir de pressupostos preestabelecidos;
Reunião com IES, alunos e supervisores;	Reunião com os alunos pesquisadores nas IES;
Elaboração de relatórios mensais (IES);	Elaboração de relatórios mensais, semestrais e anuais (IES);
Elaboração de relatórios (alunos participantes do PIBID).	Elaboração de pesquisa – investigação didática (alunos pesquisadores).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n° 51.627/2007 de 1º de março de 2007. Institui o Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade. Palácio dos Bandeirantes, 1º de março de 2007., 2007. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/Certificacao/GatewayCertificacao/PDF.aspx?notarizacaoID=46441d8f-7367-4f15-8977-9fc1004ab62c>>. Acesso em: 20 agosto 2012.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. *Diário Oficial da União*, n. 239, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2007/portaria_n40_12122007.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012

BRASIL. Decreto Nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20 agosto 2012.

FDE. Programa Ler e Escrever/Bolsa Alfabetização s.d. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/Upl-Conteudo.ashx?jkasdkasdk=269&OT=0>>. Acesso em: 20 agosto 2012.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*: Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, B. A. C., BARRETO, E. S. D. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*: Brasília: UNESCO, 2009.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*: Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, C. M. C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 8, n. suplemento 2, p. 353-373, mar. 2012.

NÓVOA, A. *Professores Imagens do futuro presente*: Lisboa: EDUCA, 2009.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e aprendizagem*: São Paulo: Ática, 1999.

REFERÊNCIAS de Sites Pesquisados:

EDUCAÇÃO, Ministério, Edital. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>Acesso em: 11 agosto 2012.

CAPES, Edital. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf> Acesso em: 02 Agosto. 2013.

CAPES, Editais e Seleções. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso em: 10 Agosto. 2012.

CAPES, Decretos Download. Disponível em: <www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf> Acesso em: 10 Agosto. 2012.

PRESIDÊNCIA da República Federativa do Brasil, Planalto Decretos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em: 11 Agosto. 2012.

QUÍMICA, SOCIEDADE Brasileira de. Políticas e Programas da CAPES. Disponível em:<<http://www.sbq.org.br/PDF/GQ1.pdf>> Acesso em: 15 Agosto. 2012.

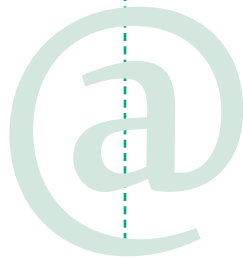


FDE, Programa Ler e Escrever. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>> Acesso em: 20 Agosto. 2012.

SÃO PAULO, Bolsa Alfabetização, Ler e Escrever. Disponível em:<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=269&OT=O>>Acesso em: 20 Agosto. 2012.

RECEBIDO em 08/10/2013

APROVADO em 14/12/2013





ENTREVISTA

VANDA RUTKOWSKI TOGNARELLI

MESTRE E DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA PUC/SP.



Atualmente é coordenadora da área de Avaliação Institucional da Cruzeiro do Sul Educacional e coordenadora das Comissões Próprias de Avaliação da *Universidade Cruzeiro do Sul* e *Universidade Cidade de São Paulo*. Coordena ainda o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Institucional, inscrito no CNPq, com as seguintes linhas: A "práxis" institucional e a vivência do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: propostas alternativas e Avaliação Institucional: dimensões ética, política e tecnológica em um contexto dialógico.

Entre as obras acadêmicas, é autora do livro: *Entre Sombras e Luzes da Baixada: a construção da escola pública*. Ed. Lúmen, São Paulo: 1998 e do livro: *Avaliação Institucional: do processo construído à vivência do SINAES – a consolidação do sujeito coletivo institucional*. Ed. Terracota, São Paulo: 2012. Na obra *Avaliação e Currículo: Políticas e Projetos*. Ed. Articulação Universidade Escola, São Paulo: 2010 é autora do capítulo: *Avaliação Institucional: a construção de uma metodologia específica na práxis do processo autoavaliativo*. É também autora do artigo *Avaliação Institucional: a práxis da construção de uma metodologia*, publicado na revista UNICSUL, São Paulo, ano 9, nº 11, 2004 e coautora do artigo: *O ensino a distância: um desafio necessário?*, publicado na revista UNICSUL, São Paulo, ano 6, nº 08, 2001.

Está inscrita no INEP – MEC para comissões de Avaliação Externa de Instituições do Ensino Superior.

ENTREVISTA

Revista @mbienteeducação: Questão 1 – Como você vê a prática de Avaliação Institucional de Educação Superior no Brasil?

Registro, inicialmente, que o meu olhar sobre a área da Avaliação Institucional no Ensino Superior brasileiro tem origem nos meus estudos, pesquisas e atuação na Comissão Própria de Avaliação – CPA, da Universidade Cruzeiro do Sul, há 17 anos, cujo processo construído encontra-se hoje em vigor nas demais IES da Cruzeiro do Sul Educacional. Ou seja, abordo em minhas respostas o fruto de minhas experiências e das pesquisas realizadas no doutorado relativo a essa área.

Em uma visão geral, desprovida de análises aprofundadas, ousou inserir a práti-

ca da Avaliação na Educação Superior no estado geral em que se encontra a área educacional do país: em construção e relativamente distante dos objetivos e metas previstos nos planos conceituais, políticos e operacionais que regem a educação brasileira. Assim como percebemos em outras áreas, a exemplo da saúde.

Entretanto, se buscarmos compreendê-la de forma ampla, temos que, necessariamente, analisá-la inserida em seu processo histórico de construção.

Decifrar os sistemas educacionais de cada época exige entendê-los nos contextos históricos, políticos e sociais em que ocorreram e ocorrem. Sem essa imprescindível interdependência, as análises tonam-se relatos pontuais, desprovidos do entendimento sobre a gênese, princípios e



concepções que deram origem e encaminhamentos à cultura avaliativa no país. E, sobretudo, nos impede de formularmos críticas contundentes e propostas alternativas sobre a mesma.

Nesse sentido, vale sugerir aos interessados no assunto uma pesquisa sobre a miríade legislativa e, entre outras, as propostas e realizações que marcaram a trajetória dessa prática, como nos casos: CAPES, ANDES, PARU, SESu, GERES, CRUB e mais significativamente as do PAIUB¹, que em concepção e proposta, forneceu elementos fundantes na elaboração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, implantado, ainda que tardiamente, em 2004 pela Lei nº 10.861.

Sem a intenção de analisar o SINAES em todos seus elementos constitutivos, em que pesem os aspectos contraditórios, ensaios e retomadas, inegavelmente o sistema marcou uma nova cultura no contexto da avaliação da Educação Superior no Brasil. Pensado como parte de uma política de Estado, está proposto de forma global, integrando os principais processos do Ensino Superior identificados nas Avaliações dos Cursos de Graduação – ACGs, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE e na Avaliação da Educação Superior – AVALIES, composta, por sua vez, por processos internos (autoavaliação da IES) e externos (Avaliações das Comissões Externas do MEC).

Desmembrar o panorama institucional nas dimensões que o compõem, para

1 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior; PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária; SESu – Secretaria de Educação Superior; GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior; CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; PAIUB – Programa de Avaliação Institucional Brasileiro.

avaliá-lo, estudá-lo e reintegrá-lo posteriormente em sínteses contidas nos eixos propostos pelo Instrumento de Avaliação Institucional Externa, nos permite mergulhar na identidade da IES e dar-lhe visibilidade política nos relatos conclusivos do processo autoavaliativo. Este, entre outros, é um aspecto que considero importante nas exigências do sistema.

Porém, dez anos de vivência dessa proposta multifacetada foram suficientes para percebermos o nível de perseverança e paciência histórica necessário para que o SINAES tenha uma adolescência segura e consiga, de fato, consolidar seus avanços e cumprir seus novos desafios², dentre os quais podemos destacar:

- ampliação da capacidade do Estado para avaliar o Ensino Superior pois, segundo o Censo 2012, temos hoje:
- Instituições de Educação Superior: 2.416:
 - Cursos: 31.866
 - Estudantes: 7.037.688
 - Cursos a distância: 1.148
 - Número de Polos: 5.432
 - Estudantes EaD: 1.113.850;
- ampliação e maior integração entre os órgãos avaliativos e reguladores governamentais;
- fortalecimento dos ciclos, aspectos e instrumentos avaliativos;
- definições e orientações mais claras sobre o processo avaliativo em Edu-

2 Na análise sobre os desafios, apresento aspectos fundamentais do conteúdo abordado no Seminário Comemorativo dos Dez Anos do SINAES, pela prof^a. Claudia Maffini Griboski, 2014, Brasília – DF.



cação a Distância;

- encaminhamentos das questões voltadas à internacionalização e à acreditação;
- fortalecimento nas orientações e nos contatos dos órgãos reguladores e avaliativos do Estado, com as Comissões Próprias de Avaliação – CPAs;
- consolidação da cultura avaliativa e do exercício das Comissões Próprias de Avaliação – CPAs.

Outro desafio significativo que permanece insistentemente nas críticas ao sistema diz respeito à conciliação entre a identidade institucional e o contexto nacional, considerando-se a diversidade regional, cultural, sociopolítica e econômica deste imenso país, somada às heterogeneidades e diferenças organizacionais das instituições de ensino existentes.

Porém, mesmo perante tantos desafios, vejo na prática avaliativa a possibilidade e o dever de ser pensada, hoje, como um conjunto de elementos intelectualmente organizados e não mais como um acúmulo de ações técnicas, burocráticas e desconectadas de um sentido mais amplo do papel da Educação Superior, nas transformações que urgem ocorrer na sociedade brasileira.

Revista @mbienteeducação: Questão 2 - Quais são os maiores problemas que a Comissão Própria de Avaliação enfrenta em relação à Educação Superior?

Revista @mbienteeducação: Questão 3 - Quais são os limites e possibilidade de atuação da Comissão Própria de Avaliação em relação às políticas federais e às políticas internas no que se refere à Educação Superior?

Pelo exposto anteriormente é possível deduzir-se a extensão e o nível de complexidade do exercício da Comissão Própria de Avaliação – CPA, que pelo Art. 11 da Lei nº 10.861 (2004) tem por função:

“...condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP...”

Metaforicamente, costumo comparar a CPA a um farol que gira 360° na cultura avaliativa pois, na função de subsidiar, com seus processos, a gestão e a comunidade institucional, deve observar as considerações da Mantenedora (no caso das IESs privadas) dos gestores acadêmicos e administrativos da IES, atender às exigências dos órgãos avaliativos e reguladores do Estado e dar conta dos aspectos burocráticos e cartoriais na prestação de informações voltadas ao processo autoavaliativo.

Vistas nessa direção, permito-me aliar as questões acima em uma só resposta, pois os limites de uma CPA podem gerar problemas ou possibilidades, dependendo do ângulo em que se observa.

Pensando nos limites da CPA, que não são poucos, priorizo destacar as dificuldades nos níveis:

- a) do conhecimento e da compreensão sobre:
 - a extensão e complexidade do SINA-ES;
 - o perfil, a identidade e as propostas de atuação da IES em que se insere;
 - a diferenciação de funções e papéis entre a área da Avaliação Institucional e da CPA.
- b) político, ético e operacional:



- na circulação entre as políticas internas (instituição) e externas (Estado);
- em conciliar necessidades, expectativas e anseios das mais diversas origens e interesses;
- em atender, com consistência e na íntegra, a extensão avaliativa exigida nos instrumentos orientadores do processo;
- em aplicar no processo as indicações conceituais, teóricas e metodológicas disponíveis na literatura da área.

Muitos outros desafios poderiam ser enumerados, mas, no interesse de relatar as possibilidades, paro por aqui.

Na experiência vivida pela nossa CPA, os desafios foram amenizados e ou solucionados ao longo de um exercício perseverante em que conhecimento, atitude política e participação foram os elementos fundantes para um caminho relativamente satisfatório.

Recorro e me alio a Foucault (1979) quando afirma que “saber é poder”. E que a positividade mais significativa do poder é aquela em que ocorre a produção de conhecimento e de saber específico, que geram novas consciências e novas formas de agir.

Nesse sentido, podemos defender o exercício do poder da área da Avaliação Institucional, por mínimo que seja, como produtor de saberes próprios à sua função e elemento capaz de conferir autonomia à CPA, na sua área de abrangência. Para tanto é preciso que a mesma disponha-se a estudar, pesquisar na literatura da área, na legislação e demais fontes disponíveis, as possibilidades de produzir conhecimentos capazes de oferecer um rumo teórico, me-

todológico e operacional condizente com uma organização destinada ao saber, que é o caso de uma Instituição de Ensino.

Esse desafio abre espaço para que a CPA construa um modelo autoavaliativo próprio à sua IES, capaz de dar destaque ao seu perfil, sua atuação e sua qualidade. Espaço para ultrapassar o jargão tecnicista de que a avaliação é apenas um “instrumento”, uma “ferramenta” ou outras designações semelhantes. É muito mais, é uma área de conhecimentos e, assim vista, ela deve recorrer à ciência e à teoria na definição de seu processo, utilizando-se de técnicas, mas não se reduzindo a elas.

Nessa linha de raciocínio, é preciso, ter clara a diferença entre os papéis e as funções da área e os da CPA. A área é institucional e permanente. A Comissão é a responsável pela operacionalização das propostas da área, mas não é a própria área, pois está sujeita a alterações que envolvem o movimento humano e profissional.

No modelo que defendo em minhas colocações, tomo como essencial: atitude política e envolvimento.

Sem participação efetiva não há legitimidade e espaço para o exercício da ética e do respeito. Planos conjuntos e participativos trazem oportunidade para conhecer necessidades, expectativas, anseios e adequá-los às exigências dos planos institucionais e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Revista @mbienteeducação: Questão 4 - O que você define como diretrizes da Comissão Própria de Avaliação? O que você considera como referência de prática da Comissão Própria de Avaliação?

Parte desta resposta está contempla-



da nas questões anteriores. Complemento com mais algumas diretrizes:

- conhecer devidamente a legislação e documentos orientadores da área, expedidos pelos órgãos avaliativos e reguladores do Estado;
- conhecer e participar da elaboração das políticas e planos de sua IES e definir, em sua área de abrangência, sua própria política e processo avaliativo;
- estudar, na literatura da área, as possibilidades teórico-metodológicas adequadas ao modelo definido da IES a que se destina;
- planejar a execução de seu processo em conformidade com os planos institucionais e determinações do SINAES;
- envolver o máximo possível, na implantação da cultura avaliativa de sua IES, a comunidade institucional, legitimando as funções da CPA;
- adquirir, por meio de exposições de suas propostas e resultados, o apoio necessário e a utilização dos subsídios oferecidos pelo processo avaliativo.

Além dessas referências, a CPA deve ter a disposição e a sabedoria de insistir nas convicções e princípios que orientaram suas escolhas e definiram sua forma própria de fazer avaliação.

Revista @mbienteeducação: Questão 5 - Como você vê a formação dos profissionais que atuam na Comissão Própria de Avaliação da Educação Superior? Quais as dificuldades e possibilidades encontradas?

Assim como em outros cargos ou fun-

ções, a exigência fundamental para um exercício profissional adequado inicia-se, a meu ver, com a definição de um perfil profissional apropriado para exercê-los. Este é, também, o caso de uma coordenação relativa ao processo avaliativo.

Na verdade, essa definição compete a cada Instituição em conformidade ao processo que deseja construir: quais serão os princípios, concepções, propósitos e custos que lhe darão suporte.

Em um processo, que considero adequado, são necessárias algumas especificidades de perfil, como gosto pela área, seus desafios e possibilidades; interesse pelos estudos e pesquisas que a área proporciona; facilidade no processo de comunicação e valorização de propostas coletivas, capacidade para buscar nas exigências do Estado as aberturas ("brechas") para imprimir e defender as características de seu próprio modelo.

Na convivência com várias coordenações de CPAs, fica claramente exposto o nível insuficiente de ofertas relativas à formação destes profissionais, quer seja no nível dos órgãos públicos, quer no nível das IES. Insuficiência de cursos, seminários, fóruns e outros espaços voltados não só à formação, mas também à orientação e acompanhamento de sua evolução profissional, refletida em seus processos.

Na verdade, em observações gerais, percebe-se que as CPAs formam-se, definem-se e especializam-se no andar de seu próprio exercício. A elas, é dada uma incumbência intensa e extensa, mas a devida atenção à sua formação e atuação não ocorrem na prática, com a mesma intensidade que é prevista no nível do discurso e das intenções.



Revista @mbienteeducação: Questão 6 - As Universidades têm dificuldade para implementação efetiva da Comissão Própria de Avaliação? Como você vê esta questão?

Para uma resposta segura eu necessitaria de estudos específicos sobre várias instituições, talvez até por região, dada a diversidade já citada nas questões anteriores.

Na minha restrita experiência, penso que a Universidade que não aproveita este momento histórico para construir seu próprio modelo autoavaliativo e prende-se a um processo burocrático e cartorial para o simples atendimento às exigências do SINAES, está perdendo uma grande oportunidade: a de mostrar a sua qualidade específica por meio dos resultados da avaliação.

Porém, esta opção exige investimentos e apoio à consecução do processo proposto pela CPA. Não se trata simplesmente de compor uma CPA conforme exige a legislação, mas, inclusive e inevitavelmente, dar-lhe condições para o exercício de suas funções, tanto quanto valorizar e utilizar os seus resultados.

Porém, muitas são as IES que, independentemente das obrigações legais, acreditam na importância de um processo que acompanhe sua atuação, como é o caso de nossa experiência, na qual a Universidade Cruzeiro do Sul, ao elaborar seu projeto de universidade (1992), previu sua autoavaliação e, desde então, Mantenedora e Gestores deram-lhe condições para a construção de um processo amplo e seguro.

A CPA conta com assessorias específicas, como um Grupo de Apoio à Avaliação Institucional – GAAVI (desde 2001), forma-

do por professores da Universidade, com o Sistema Informatizado da Avaliação Institucional – SISAVI, responsável pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, no processo autoavaliativo e possui, ainda, sua própria secretaria de apoio técnico-administrativo.

Sem essa vontade política institucional dificilmente torna-se possível romper com atitudes refratárias e incentivar parcerias na busca de práticas adequadas a cada realidade. Ou seja, desperdiça-se a oportunidade de construir sua própria história nessa área específica da Educação Superior.

Sugiro, entre outras, algumas leituras voltadas à área da Avaliação Institucional:

CAPPELETTI, I. F. (Org.). *Avaliação e currículo: políticas e projetos*. São Paulo: Ed. Articulação Universidade Escola, 2010.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

LEDÓN, M. F. P.; TOGNARELLI, V. R. *Utilização de sistemas colaborativos na avaliação institucional*. Buenos Aires: I.C.E.C.E., 2009.

NEAVE, G. A privatização da educação superior e a dinâmica do estado avaliador: Conferência Magna, In: fórum nacional do ensino superior particular brasileiro, 8. São Paulo, 2006. **Apostila...** São Paulo, 2006.

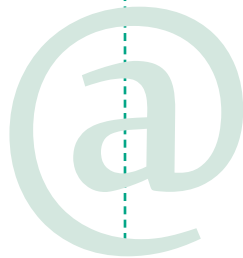
RISTOF, I. R. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000.



RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, A. &. RODRIGUES, P. *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa, Portugal: Colibri, 1995.

TOGNARELLI, V. R. Avaliação institucional: a práxis da construção de uma metodologia. **Revista UNICSUL**, São Paulo, v. 9, n. 11, 2004.

_____; *Avaliação Institucional: do processo construído à vivência do SINAES – a consolidação do sujeito coletivo institucional*. São Paulo: Terracota, 2012.





RESENHA:
WALZER, MICHAEL. ESFERAS DA JUSTIÇA: UMA DEFESA DO PLURALISMO E DA IGUALDADE. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2003.

JUSTIÇA, SEGUNDO MICHAEL WALZER

VANDA MENDES RIBEIRO¹
vanda.ribeiro@cenpec.org.br

CLÁUDIA OLIVEIRA PIMENTA²
pimentaclaudia@ibest.com.br

INFORMAÇÕES SOBRE MICHAEL WALZER.

Michael Walzer nasceu em 03 de dezembro de 1935. Trata-se de um dos mais relevantes intelectuais da Filosofia Política norte-americana da atualidade. É comumente associado à linha da teoria da justiça distributiva considerada como comunitarista: acredita que a cultura de cada sociedade deve ser a base para o estabelecimento dos critérios de distribuição dos bens sociais. Nesse sentido, se contrapõe, por exemplo, à teoria rawlsiana (RAWLS, 2003) que apregoa que a justiça depende da impessoalidade e da racionalidade presentes nos critérios que ultrapassam qualquer visão comunitária de justiça. É professor do *Institut for Advanced Study* de New Jersey, sendo que já atuou também como professor em Harvard.

RESUMO DAS PRINCIPAIS IDEIAS

O autor define como finalidade do seu livro **“Esferas da Justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade”** descrever uma sociedade na qual nenhum bem social

sirva, ou possa servir, de meio de dominação” (p. XVII). Entretanto, diz que não tentará descrever “o que fazer para criar tal sociedade” (p. XVII), muito menos esboçar um lugar utópico ou “um ideal filosófico aplicável a qualquer lugar” (p. XVII). Acredita que “a sociedade de iguais está ao nosso alcance” (p. XVII) e está ligada à “percepção comum dos bens sociais” (p. XV. II). Diferencia-se, portanto, de Rawls e de Aristóteles, que definem um conceito de justiça a partir de construções lógicas, desconsiderando, segundo ele, as particularidades culturais, o contexto e a história.

Para Walzer (2003), a sociedade é uma comunidade distributiva. Para se ter uma distribuição justa em determinada sociedade, num determinado tempo histórico, é preciso conhecer os significados dos bens sociais nessa sociedade e nesse momento da história. Cada cultura estabelece quais são seus bens mais ou menos importantes. Os motivos das distribuições dos bens estão vinculados aos significados locais dados aos bens. São esferas de bens sociais os bens fundamentais da vida social e comunitária. Uma esfera de bens sociais é um conjunto de bens sociais concebido in-

1 Vanda Mendes Ribeiro é mestre em Sociologia pela Unicamp e doutora em Educação pela Feusp. É professora do Programa de Pós-graduação da Unicid e coordenadora-adjunta de Pesquisa do Cenpec.

2 Cláudia Oliveira Pimenta é mestre em Educação e doutoranda pela Feusp. É professora de História na rede pública estadual de São Paulo.



dependentemente de outros bens sociais.

Os bens sociais mais significativos nas sociedades humanas, na sua perspectiva, têm a ver com: troca, propriedade, poder político, segurança, afiliação, parentesco, educação, reconhecimento, lazer, trabalho, graça divina. Quando ocorre, por meio do domínio dos bens de uma esfera, o domínio de bens de outra esfera (apropriação dos bens de uma esfera porque se tem poder em outra), está-se, para Walzer, diante da tirania.

Afirma que, para a distribuição dos bens sociais, pode-se apregoar, em busca da justiça, os critérios da igualdade simples ou os critérios da igualdade complexa. A igualdade simples entendida como a distribuição igual entre todos, de todos os bens sociais, para o autor, não é adequada para as sociedades humanas devido às diferenças que são próprias da vida comunitária. A igualdade complexa, para Walzer (2003), é própria porque não visa a estabelecer quotas iguais entre todos, de todos os bens. O autor irá, segundo a linha da igualdade complexa, propor que a distribuição dos bens se dê de acordo com os significados sociais, portanto, garantindo as diferenças, sem ferir a vida social. A igualdade complexa, para Walzer (2003), não elimina a desigualdade, mas certamente contribui para uma sociedade mais igual.

O autor afirma que “a cultura é o *lócus* do homem”. Desse modo, não se poderia defender que a justiça possa estar embasada em critérios de distribuição abstraidos das particularidades. Quando estão abstraídos, ou deixam de ser cumpridos ou incorre-se em tirania (quando a esfera do poder político passa a se impor perante outras esferas de justiça). O autor afirma que o auto-respeito (respeito da pessoa por si mesma devido aos modelos social-

mente compartilhados), que somente se cria na vida comunitária, é a força da igualdade complexa.

Walzer (2003) afirma que nas sociedades democráticas, as esferas de bens sociais se tornaram independentes umas das outras. Portanto, a justiça, na sociedade democrática, está condicionada à possibilidade das distribuições ocorrerem a partir de critérios próprios a cada um dos conjuntos de bens sociais significativos, evitando-se o predomínio de uma esfera sobre a outra. No capitalismo, o dinheiro e a propriedade costumam definir a distribuição em outras esferas. O predomínio do capital fora do mercado torna injusto o capitalismo. O controle adequado advém do conhecimento do significado social dos bens. Para ele, na sociedade capitalista, precisamos aprender sobre outros processos distributivos, para além do dinheiro e da mercadoria, e sobre sua autonomia relativa com relação ao mercado, para então pensar em boas cercas, proteção entre as esferas: “boas cercas” geram sociedades justas.

Quando, na democracia, os bens sociais estão em esferas autônomas, qualquer indivíduo poderá ter acesso a todos os bens, independente de sua posição, poder, riqueza, status. A democracia coloca todos na posição da potencialidade de obtenção dos bens. Assim, há concorrência, disputas por bens. Por isso é preciso controle. A distribuição justa na sociedade democrática depende então da independência das esferas da justiça. E, para Walzer (2003), esse jogo se define na esfera da política. Por isso, o poder político é o bem mais significativo na atual sociedade democrática, razão da importância da educação: ela forma o cidadão que tem auto-respeito (ou seja, o cidadão capaz de se autodeterminar e



agir politicamente, ativa ou passivamente, em função de valores compartilhados).

Para o autor, a ideia do bem não controla as argumentações acerca da justiça. Portanto, não sabe dizer se uma dada distribuição é boa. A justiça é relativa aos significados sociais. Os bens devem ser distribuídos por motivos internos. Não pode haver uma sociedade justa enquanto não houver uma sociedade. Uma sociedade é justa se sua vida substantiva é vivida de determinada maneira – isto é, de maneira fiel às interpretações em comum dos membros. Diante de discordâncias sobre os significados sociais, há que haver instituições para canalizá-las.

Nas sociedades contemporâneas, as tentativas de implementação de política igualitária têm origem na luta contra o capitalismo e a tirania do dinheiro. Ou seja, luta contra a relação tirânica entre propriedade e poder político. Tais lutas não se colocaram contra o poder político somente, mas contra a interferência de uma esfera sobre a outra. “Só se pode esperar que a luta se torne um pouco mais fácil quando as pessoas aprenderem a viver com a autonomia das distribuições e a reconhecer que os diversos resultados para as diversas pessoas em esferas distintas geram uma sociedade justa” (p. 439).

Considerando, portanto, a relevância da independência e autonomia das diversas esferas para o estabelecimento da justiça, Walzer (2003) irá afirmar que “o que um conceito mais amplo de justiça requer não é que os cidadãos governem e sejam governados em revezamento, mas que governem em uma esfera e sejam governados em outra [...]”. (p. 440).

O predomínio da cidadania, para Walzer (2003), ocorre quando há o fim da ti-

rania em função do fim do predomínio de um conjunto de bens sociais importantes sobre os demais. O resultado principal da situação de que uma esfera de bens não invada a outra é a igualdade de oportunidades. Ou seja, os indivíduos perante as oportunidades, capazes de escolher e assumir. E não é verdade, para ele, que chegar a essa situação dependa somente do indivíduo e de sua capacidade: depende das relações familiares, da educação distribuída de forma igualitária – formação do cidadão; do auto-respeito (que tem a ver com vínculo comunitário e com modelos advindos da comunidade).

Ao discutir o conceito de tirania, o autor utiliza-se de argumentos já fundamentados por Pascal e Marx, que, segundo ele, afirmam que “as qualidades e os bens sociais têm suas próprias esferas de atuação, onde exercem suas influências livres, espontâneas e legítimas” (p. 22). Não se pode permitir que uma qualidade ou um bem exijam reconhecimento em outra esfera que não a sua, por intermédio da persuasão. Quando esse tipo de situação acontece, temos a emergência da **tirania** (grifo nosso).

Na maioria das sociedades, “um bem ou conjunto de bens predomina e determina o valor em todas as esferas da distribuição” (p. 11). Além disso, “esse bem ou conjunto de bens costuma ser monopolizado, seu valor mantido pela força e pela coesão de seus proprietários” (p. 11).

Nesse sentido, “o predomínio define um modo de usar os bens sociais” (p. 11), enquanto que o monopólio “define um modo de possuir ou controlar os bens sociais para explorar seu predomínio” (p. 11). Quando um bem está escasso, o monopólio o transforma em predominante, como,



por exemplo, a água no deserto. Porém, o predomínio é uma “criação social mais elaborada, obra de muitos grupos, que mistura realidade e símbolo” (p. 11). Cada bem teve um predomínio diferente em cada momento histórico e esteve monopolizado por grupos diferentes. A partir do monopólio de um bem considerado o melhor, conseguem-se outros, porém, “nenhum bem social predomina inteiramente sobre todos os bens” (p. 12). Uma questão importante colocada pelo autor é a de que “o controle monopolista de um bem predominante cria uma classe dominante, cujos membros ficam no topo do sistema distributivo (...), porém, já que o predomínio é sempre incompleto e o monopólio é imperfeito, o poder de toda classe dominante é instável. É incessantemente desafiado por outros grupos em nome de padrões alternativos de conversão” (p.12). Para Walzer, o que motiva os conflitos sociais é a distribuição. A luta pelo controle dos meios de produção é uma luta distributiva, porém, pode-se chegar a eles através de outros bens: poder político, militar, cargo religioso, entre outros.

O autor declara que o fio condutor de sua argumentação está nas lutas, que possuem uma forma paradigmática. O grupo que passa a predominar desfruta de uma série de outras coisas e, independentemente da motivação que os levaram a lutar e conquistar tal predomínio, outros grupos podem declarar, depois de um determinado tempo, que isso não foi uma conquista e sim, uma usurpação.

Walzer (2003) critica a tese marxista de que quem possui o controle sobre os meios de produção, possui legitimidade de poder. Apesar dessa crítica, afirma ser o modelo de Marx, “um programa de luta distributiva incessante” (p.15).

O autor defende que “a política é sempre o caminho mais curto para o domínio, e o poder político (e não os meios de produção) talvez seja o bem mais importante, e decerto mais perigoso, da história da humanidade” (p.17-18). Em nota de rodapé, o autor explica que o poder político é valorizado, criado e compartilhado tanto quanto os outros bens, criado pela própria humanidade, às vezes nas mãos de muitos, outras vezes nas mãos de poucos; é a iniciativa reguladora de todos os bens sociais. A política é usada para defender todas as esferas distributivas, inclusive a sua própria, bem como invadir as outras esferas de distribuição.

Na sociedade igualitária complexa, haveria autonomia nas distribuições. Sendo assim, o fato de se ter diversos monopólios, nas mãos do maior número de agentes possíveis, não eliminaria a desigualdade, porém reduziria esta numa proporção que a igualdade simples, intermediada pelo Estado, não conseguiria.

O autor defende que a igualdade complexa “abriria caminho para formas mais difusas e particularizadas de conflitos sociais” (p. 21). As resistências à conversibilidade permaneceriam dentro de suas esferas, sem a necessidade da ação em grande escala do Estado.

Define a igualdade como sendo “uma relação complexa de pessoas, mediadas por bens que criamos, compartilhamos e dividimos entre nós; não é uma identidade de posses. Requer, então uma diversidade de critérios distributivos que expresse a diversidade de bens sociais” (p.21).

O caminho da igualdade complexa é o contrário da tirania, pois, “define um conjunto de relações de modo que torne impossível o predomínio” (p. 23) e a “crítica



do predomínio e da dominação indica um princípio distributivo ilimitado” (p. 25), que leva-nos ao “estudo do **significado** (grifo nosso) dos bens sociais, ao exame interno das diversas esferas distributivas” (p. 25).

O cenário escolhido para a argumentação em relação à igualdade complexa é a comunidade política, devido à sua grande facilidade de transitar entre as esferas e “definir seus próprios vínculos de interesses comuns” (p. 36). Na visão de Walzer, a comunidade política talvez seja “o mais próximo que conseguimos chegar do mundo de significados comuns” (p. 35), além de ser, ela própria, um bem.

O autor afirma que caberia ao Estado criar e cuidar das regras sobre a distribuição dos bens sociais. Mas o Estado será objeto de disputa. Acredita que uma maneira de limitar o poder político é distribuí-lo de “forma abrangente”. “A democracia é, conforme Marx reconhece, essencialmente um sistema espetacular, que reflete a distribuição prevalecente e emergente dos bens sociais”. (p. 18). **Com a democracia e o fim do direito inato, a riqueza, o poder e a educação passam para primeiro plano enquanto bens sociais.** (grifo nosso).

Alguns comentários.

Consideramos que Walzer (2003) captou bem a discussão sobre a interconexão, nas sociedades humanas, existente entre os diferentes bens sociais. Como já foi dito, esse autor conceitua “bens sociais” como sendo tudo o que as sociedades humanas criam, produzem, valorizam e trocam. E que, portanto, necessitam de critérios para a distribuição. Os bens sociais mais significativos nas sociedades humanas, segundo o autor, têm a ver com: troca, propriedade, poder político, segurança, afiliação, pa-

rentesco, educação, reconhecimento, lazer, trabalho, graça divina. De acordo com Walzer (2003), cada tipo de bens sociais exige critérios próprios de justiça e constitui o que ele chama de “esfera de justiça”. A justiça, na sociedade democrática, estaria condicionada à possibilidade de as distribuições ocorrerem a partir desses critérios próprios a cada uma das suas esferas de justiça (dos conjuntos de bens sociais significativos) evitando-se o predomínio de uma esfera sobre a outra.

Pode-se dizer que Walzer (2003) traz uma concepção pluralista de justiça. A justiça somente pode ser pensada na relação com o conhecimento da cultura de cada sociedade. Sua concepção de justiça expressa um papel mais restrito do Estado em relação ao que propõe Rawls (2003). Não porque desconsidere a importância do Estado, mas para evitar o que chama de tirania: o Estado só não seria tirano se cuidasse apenas de conhecer bem e, então, proteger as fronteiras das esferas de bens sociais. Não poderia impor um critério de justiça construído numa esfera para o funcionamento de outra esfera. O autor defende, portanto, que a política não tem – na prática – tanto poder para se impor perante a sociedade como um todo; e não pode, de fato, se impor, porque seria, como ele disse, tirania. A ação do Estado, para Walzer (2003), fica bastante atrelada à cultura, aos valores comunitários, ao que já é dado pelo próprio funcionamento de relações sociais concretas. Para funcionar bem, o Estado precisa conhecer profundamente os significados sociais de distribuição de bens presentes em cada esfera social, para proteger a invasão de uma esfera sobre outra.

O objetivo de pensar sobre a pertinência das ideias de Walzer (2003) perante outras



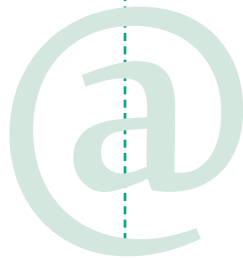
noções de justiça, construídas logicamente, como as de Rawls (2003) não faz parte do escopo dessa resenha, mas cabe dizer que um estudo que aborde essa perspectiva seria útil para pensar critérios de justiça que contribuam, inclusive, com a esfera de justiça “Educação”.

REFERÊNCIAS

RAWLS, J. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Importante, finalmente, observar que o conceito de “bens sociais” de Walzer (2003) ratifica a noção de que a educação escolar é um bem social valorizado, que congrega criações e produções humanas, e que, para sua distribuição, são necessários critérios considerados justos, portanto, legítimos.

WALZER, Michael. *Esferas da Justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.





NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

ENVIO DE COLABORAÇÕES

As colaborações devem ser encaminhadas pelo correio eletrônico

ambiente.educacao@unicid.edu.br.

As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;
3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicas inéditas, produzidas no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na cessação dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que

citada a fonte.

5. Os artigos, entrevistas, resenhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

ANÁLISE E SELEÇÃO DAS COLABORAÇÕES

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

FORMATAÇÃO

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser

digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.

2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos

citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

- Livros

1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papirus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contí-

nua de professores; aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*, n.19, p. 39-53, 20 sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IMAGENS

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.
2. Câmaras digitais caseiras ou semi-profissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).
3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens origi-

nais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.

4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.
5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem

estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

TABELAS

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.

