Revista
Educação em Questão
v. 37, n. 23, jan./abr. 2010

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN

ISSN | 0102-7735

EDUFRN
Editora da UFRN

Natal | RN, v. 37, n. 23, jan./abr. 2010

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
José Ivonildo do Rêgo

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Ana Lúcia Assunção Aragão

Chefe do Departamento de Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Marlúcia Menezes de Paiva

Comitê Científico

Ana Maria Iorio Dias | UFC
Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas | Univ. de Coimbra
Arden Zylbersztajn | UFSC
Betânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lucídio Bianchetti | UFSC
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nelson de Luca Pretto | UFBA
Natália Ramos | Univ. Aberta de Lisboa
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Antônio Cabral Neto
Claudianny Amorim Noronha
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Bolsistas

Aline Vanessa da Silva Alves
Fernanda Mayara Sales de Aquino

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação
| BBE | CIBEC | MEC | INEP

EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas

Fundação Carlos Chagas | www.fcc.org.br

WebQualis | www.qualis.capes.gov.br

GeoDados | geodados.pg.utfpr.edu.br

Indíce de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México D.F

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico.

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220
E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Financiamento | Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte | FAPERN

Tiragem | 500 exemplares

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 37, n. 23, jan./abr. 2010.
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

CDD 370
RN|BS|CCSA CDU 37 (05)

Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial
Artigos		**Articles**
Considerações epistemológicas em educação intercultural *Olivier Meunier* *José Pires*	9	Epistemological considerations in intercultural education *Olivier Meunier* *José Pires*
Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal *Alzira Buse Fernandez* *Antonio Carlos Caruso Ronca*	48	Teaching profession in college education: a research about the teacher without formal pedagogical formation *Alzira Buse Fernandez* *Antonio Carlos Caruso Ronca*
As políticas educacionais a distância em uma sociedade globalizada *Miguel Alfredo Orth*	76	The distance learning educational politics in a globalized society *Miguel Alfredo Orth*
O pesquisador enquanto mediador na construção do conhecimento do professor *Lucia Pereira Leite* *Simone Perinotto*	99	The researcher as a mediator in the construction of the teacher's knowledge *Lucia Pereira Leite* *Simone Perinotto*
Caracterização de laboratórios escolares de química em escolas públicas em Natal *Márcia Gorette Lima da Silva* *Marcia Teixeira Barroso*	121	Characterization of school laboratories of chemistry in public schools in Natal city *Márcia Gorette Lima da Silva* *Marcia Teixeira Barroso*
Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público *Simone Aparecida Capellini* *Ana Paula Krempel Jurca Butarelli* *Giseli Donadon Germano*	146	Learning disabilities of writing in students from 1st to 4th grades of public education *Simone Aparecida Capellini* *Ana Paula Krempel Jurca Butarelli* *Giseli Donadon Germano*

Revista Educação em Questão, Natal, v. 37, n. 23, p. 3-4, jan./abr. 2010

Das imagens do mundo ao mundo das imagens – as possibilidades da TV digital para a educação *Simone de Lucena Ferreira*	165	From images of the world to the world of images – the possibilities of digital TV for education *Simone de Lucena Ferreira*
O conceito de qualidade na educação: reflexões a partir da publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação *Silvia Sztamfater*	191	The quality concept in the education: reflections from publication of the Education Development Plan *Silvia Sztamfater*
Dificuldades na aprendizagem dos conteúdos: uma leitura a partir dos resultados das provas de Biologia do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001 a 2008) *Márcia Adelino da Silva Dias* *Isauro Beltrán Núñez* *Iloneide Carlos de Oliveira Ramos*	219	Content learning disabilities: a reading from the results in Biology examinations of Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001 to 2008) vestibular *Márcia Adelino da Silva Dias* *Isauro Beltrán Núñez* *Iloneide Carlos de Oliveira Ramos*
História e crítica reflexiva na pesquisa social de Bourdieu *Antonio Paulino de Sousa*	244	History and reflective criticism in Bourdieu's reseach *Antonio Paulino de Sousa*
Documento		**Paper**
Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza – breve história de pioneirismo *Geraldo dos Santos Queiroz*	263	Eloy de Souza Jounalism School – a concise history of pioneering *Geraldo dos Santos Queiroz*
Resenha		**Essay**
Uma introdução ao pensamento de Kant: dever, moral e liberdade *Jomar Ricardo da Silva*	279	An introduction to Kant's thought: duty, morality and freedom *Jomar Ricardo da Silva*
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	282	General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

Editorial

Editorial

"O que é uma mulher?" A pergunta, lançada por Simone de Beauvoir numa das suas obras clássicas – "O Segundo Sexo" – ainda se perpetua nas práticas cotidianas, nas investigações fomentadas pelas agências de pesquisa (Referimo-nos aqui, especificamente, ao CNPq que, recentemente, lançou um edital para apoiar pesquisas sobre *mulheres e relações de gênero* Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA nº 57/2008 – Relações de Gênero, Mulheres e Feminismo) em que fomos contempladas para financiamento do nosso projeto "Autobiografias de mulheres professoras: suas representações de gênero na formação intergeracional da docência", que apoia a elaboração deste editorial . e pelas universidades brasileiras. Talvez, hoje, passados cerca de sessenta anos da pergunta e das imensuráveis contribuições de Beauvoir, nosso questionamento seja "por que *ainda* se perguntar 'o que é uma mulher'?". Suas inúmeras conquistas no mercado de trabalho, no âmbito dos direitos civis e educacionais parecem já responder por aquisições relevantes na totalidade dos campos de atuação social – poder econômico, equidade civil e educacional etc. – e, portanto, já teria tornado as lutas feministas desnecessárias e a resposta sobre o que *são*, o que *podem*, o que *fazem* e o que *pensam* e *querem* as mulheres algo já sabido. Mas, o que não se pode esquecer é que essas conquistas foram e são acompanhadas pela criação de Núcleos de pesquisa, de Associações, de Grupos de discussão nos congressos científicos e de publicações acadêmicas, que ampliaram as análises, geraram novos conceitos e apontaram saídas para a equidade de direitos, a atenção às diferenças e as relações de gênero na nossa sociedade. A pergunta de Beauvoir, ao contrário de haver envelhecido, é, hoje, mais atual do que nunca: depois de tantas mudanças e conquistas, o que de tão novo seria adicionado para respondê-la? Mesmo depois de seis décadas da obra de Beauvoir, teríamos o que acrescentar às suas profícuas reflexões? Para nós, a tensão entre as perguntas já justifica a atualidade da temática e é, nesse sentido, que nosso editorial visa contribuir. Nas últimas décadas, a "mulher" foi/é, certamente, um dos objetos de investigação mais plásticos das Ciências Humanas em torno do qual passaram a orbitar os mais diversos sentidos. Pensando mais particularmente nas pesquisas situadas no âmbito educacional, é possível afirmar que

esses estudos impulsionaram novos campos de reflexão para além da dicotomia biológico-social, já longamente posta em xeque em "O Segundo Sexo": o papel da mulher na Educação e sua inserção no mercado de trabalho; os estudos históricos sobre docência e gênero; as interfaces entre as representações de gênero, o feminismo e diversidade sexual na escola; a mulher, a literatura, as artes e a mídia sob uma perspectiva educacional; Educação e saúde da mulher são alguns dos eixos sob os quais já não se pode prescindir para entender "a mulher". E, nesse sentido, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), situada num Estado com vocação para as "causas feministas", não esqueceu seu compromisso com o pioneirismo de Nísia Floresta ou do primeiro voto feminino do Brasil. As ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte podem ser pontuadas através do trabalho hercúleo da Profa. Constância Lima Duarte em pesquisar e trazer o pensamento de Nísia de volta, nas diferentes obras que organizou e no seu intenso trabalho de divulgação científica; através do legado da geração acadêmica da Profa. Elizabeth Nasser, que fomentou o feminismo nos diversos vieses da vida universitária; através da criação, em 1991, do *Núcleo Nísia Floresta de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero* (NEPAM) que, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) congregou diversas linhas de pesquisa e ações extensionistas acerca da mulher. Como vemos, ao longo dos anos, várias ações acadêmicas simbolizaram a inquietação desta Universidade em atenção ao que é essa "mulher". Cada uma dessas ações tem a marca do seu tempo e reflete, obviamente, as mudanças no modo de semantizarmos esse objeto movediço, criado por Eva e abençoado por Maria, para não esquecermos os paradigmas judaico-cristãos que, não eventualmente, o rondam. Na UFRN a criação, desde 1998, da Base de Pesquisa "Gênero e Práticas Culturais" demonstra a relevância científica deste Departamento e de sua Pós-Graduação em engajar-se numa temática de estudos corrente internacionalmente e, ao mesmo tempo, em colocar-se como importante centro de pesquisas sobre os espaços dessa mulher em nosso Estado. Sob a orientação e autoria da Profa Dra. Maria Arisnete da Câmara Morais, coordenadora da Base, a vida e o viés educativo de Isabel Godim, Stela Vésper Gonçalves, Sinhazinha Wanderley e tantas outras entraram para a cena acadêmica como uma contribuição inestimável que seus trabalhos científicos fazem ao dar evidência às histórias de vida de professoras e de outras

personagens, anônimas ao grande público (e mesmo à academia), que realizaram notório trabalho educacional em nosso Estado. Mais recentemente, está em trâmite, em nossa universidade, a criação do *Núcleo Interdisciplinar de estudos em diversidade sexual, gênero e direitos humanos* – Tirésias – que visa, reunir pesquisadores de diversos departamentos em volta de eixos que já não podem ser cindidos: as relações de gênero, a diversidade sexual e os direitos humanos. Ligado diretamente à Reitoria, o Tirésias nasce com a proposta de convergir os Departamentos em torno de um objeto cada vez mais complexo e móvel, sob o princípio da equidade institucional, enriquecendo-se das diferenças entre as áreas, representadas pelos colegas que integram o Núcleo: Educação, Serviço Social, Antropologia, Ciências Sociais, História, Comunicação, Letras e áreas da Saúde etc., além da comunidade civil organizada. Nossa participação, como membro permanente desse Núcleo, visa trazer as contribuições da Educação para o entorno desse novo objeto que emerge, agora, já sob os fios da sexualidade na escola e do universo representacional das relações de gênero que incidem sobre a prática docente. Para acompanhar a história dessa dinâmica da UFRN em torno das investigações sobre a mulher, as relações de gênero e a diversidade sexual, devemos observar seus periódicos e seus trabalhos científicos (teses, dissertações, monografias), pois são fontes de divulgação que também respondem pelo registro da história do pensamento da nossa universidade. Recentemente, a criação da *Revista Bagoas* deriva do comprometimento da UFRN com os estudos sobre gênero, sexualidade e homossexualidade e faz parte de uma abordagem acadêmica que se descortina juntamente com a criação do Núcleo Tirésias. Por outro lado, a tradição da Revista *Educação em Questão* e sua solidez no cenário nacional e internacional, validada pela ascensão de sua avaliação pelas agências de fomento à pesquisa e aos periódicos científicos, alinha-se a toda essa história da Universidade que, igualmente, também ajudou a construir. Devemos registrar que *Educação e Gênero* foi uma das subáreas específicas da Educação que mais se sobressaiu dentro dos domínios do conhecimento, figurando dentre aquelas mais reuniram publicações ao longo dos vinte e três anos de existência deste periódico. Desse modo, esta Revista registra a história da mulher e das relações de gênero no âmbito da Educação, escrita por pesquisadores em nível nacional e internacional. Constitui, portanto, uma voz particular dos seus avanços como ser social, político e educativo, assim como

testemunha, através dos seus artigos e resenhas, a dinâmica que respondeu, ao longo das últimas décadas, pelas mudanças e perenidades dos sentidos que modularam esse objeto, ajudando-nos, senão a responder, a nos questionar sob signos sempre novos "O que é uma mulher?"

Tatyana Mabel Nobre Barbosa
Conselho Editorial da Revista Educação em Questão

Considerações epistemológicas em educação intercultural

Epistemological considerations in intercultural education

Olivier Meunier
Université Paris 8 – Institut National de Recherche Pédagogique

José Pires
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O intercultural visa apreender a diversidade mediante dois componentes: a complexidade e a multirreferencialidade. Nesta abordagem crítica ambos são contemplados a partir do conceito de dialética cultural, formulado ao longo do texto. A multirreferencialidade apreende uma realidade social sob diferentes olhares, do macro ao microssocial, mediante níveis de análise de diferentes disciplinas. A noção de dialética cultural trabalha disciplinas como cultura, identidade e representação social de uma maneira dinâmica, permitindo aceder aos processos de miscigenação característicos das sociedades humanas. Enquanto certas agências formativas se negam a assumir a diversidade cultural, que julgam pôr em cheque sua finalidade e seu universalismo simplificador, nós propomos o intercultural não como um fim, mas como um processo em construção favorável à comunicação entre identidades e culturas diferentes e à formação de uma cultura comum, aberta às mudanças. Assim, a dialética intercultural, atualizando valores, práticas e representações da escola e da sociedade, permite atribuir sentidos às culturas e subculturas que as integram, assumindo um caráter democrático de possibilidades e a crença no fim das certezas, inclusive as de caráter escolar.

Palavras-chave: Intercultural. Multirreferencialidade. Dialética cultural. Identidade. Cultura. Representações sociais. Miscigenação.

Abstract

The intercultural intends to apprehend the diversity through two components: the complexity, and a system of multireferences. In this critical proposition both of them are attended by the concept of cultural dialectic, draw up in the course of this text. The system of multireferences apperceives the social reality by different views, from the macro to the microsocial, for analytical levels of different subjects. The concept of cultural dialectic works on subjects as culture, identity and social representations by a dynamic way, allowing to attain the process of interbreeding, characteristic of human societies. While some formative agencies deny itselves to assume the cultural diversity, believing that it bounded to fail their academic finality, and their simplifying universalism, we propose the intercultural not as a aim, but as a process in construction favourable to the intercommunication of different identities and cultures, and to the construction of a common culture, opened to the changes. By this way, the intercultural dialectic, updating values, practices and representations of the school and of the society allows to assign significations to the cultures and subcultures integrated by them, assuming a democratic character of possibilities and a belief in the end of absolutely certainties, including the unquestioned academic beliefs.

Keywords: Intercultural. System of multireferences. Cultural dialectic. Identity. Culture. Social representations. Interbreeding.

Da diversidade metodológica à abordagem sociocultural

As escolhas metodológicas decorrem, muitas vezes, das linhas de pensamento, da natureza dos campos de investigação, de situações resultantes de diferentes subjetividades coletivas. Convém ultrapassar os desníveis ideológicos, as oposições arbitrárias e as tentativas de generalização de modelos construídos num tempo e espaço dados, para interessar-se, do geral ao particular, a nível de validade, por sua complementaridade. Essa é a razão pela qual julgamos relevante fazer, neste artigo, o cruzamento de vários níveis de análise, da escala macrossociológica ao nível microssociológico, numa aproximação de métodos históricos e de abordagens socioculturais.

Todos sabem que a cultura letrada, no Brasil, transplantada da Europa, tornou-se produto alienável. Chegou a nós através da camada social dominante e, segundo Sodré (1970), não passou de um corpo estranho, mantido pelos jesuítas, que apenas ajudou a manter a dependência cultural e a distanciar as camadas sociais. Do ponto de vista pedagógico, no testemunho de Teixeira (1970), gerou práticas desastrosas de importação de modelos alienígenas de pensamento e de ação pedagógicas. As formas de colonização, as formas de apropriação do solo, a estratificação social, o controle político, e os modelos importados de uma cultura letrada condicionaram, no testemunho de Ribeiro (1995), toda a evolução da educação brasileira, que iniciou elitista, manteve-se elitista ao longo dos anos, e permanece elitista até os dias de hoje, desafiando os novos paradigmas da diferenciação, da diversidade e da escola para todos. Até a primeira guerra mundial, o objetivo da escola, na França, era promover a unidade nacional; em seguida, estabelecer um consenso sobre o ideal da igualdade de oportunidades, fazendo crer que ela formava os futuros cidadãos de uma nação tal qual ela devia ser, e não um instrumento de reprodução e de legitimação das relações sociais de um Estado que, na sua essência, era desigual. Com este ideal da igualdade de oportunidades, desmistificado pela sociologia do final dos anos 60, a hierarquia das normas e dos princípios foi profundamente questionada, na medida em que este ideal de igualdade tende a ser transformado em respeito pela diversidade. As políticas de desigualdades seletivas inspiraram a criação de *zonas de educação prioritária*, permitindo a passagem do ideal de igualdade para o de equidade, que redunda no favorecimento de um nível médio de competências para todos ao final do ensino obrigatório. Além disso, a ideia da *formação*

ao longo da vida permite adotar o discurso de uma segunda chance que possibilita àqueles que antes não obtiveram êxito de poderem obtê-lo após uma experiência de alguns anos.

Na escola brasileira, a igualdade de oportunidades de escolarização e de trabalho costuma ser desfeita pelas práticas culturais excludentes da sociedade. No caso da França, depois que as classes médias conseguiram ter pleno acesso à escola burguesa dos anos 70, e que a conjuntura econômica dos gloriosos anos 30 mudou completamente a sociedade, as classes médias deixaram de aspirar à igualdade da educação. (DEROUET, 2000). Essa igualdade passou a ter, apenas, uma vocação simbólica, particularmente junto aos professores, perfeitamente conscientes da certeza de não terem nenhuma condição de alcançá-la. (DUBET; DURU-BELLAT, 2000).

Se a democratização da sociedade parece estar bloqueada, a democratização dos saberes emergiria do reconhecimento da diversidade das relações com os saberes. (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1993). A consciência desta última e a divisão dos saberes nas sociedades está profundamente imbricada ao reconhecimento intercultural. Nos anos 70, Bernstein (1975, p. 260) já lembrava: "[...] para que a cultura do mestre se torne parte integrante do mundo da criança, é preciso que a cultura da criança seja, antes, uma parte integrante do mundo do mestre."

Tudo indica que a escola foi, sobretudo, uma imposição social e uma descoberta da cultura pelo aluno que, longe de figurar *no centro do sistema educativo*, como anunciava o Anexo do Relatório da Lei Francesa de Orientação de 1989, tornou-se um *aprendiz* com suas respectivas *competências*, a ele delegadas por uma *pedagogia de objetivos*. Ficções derivadas da racionalidade industrial, explicitadas num discurso onde se fala de *gestão do estabelecimento escolar*, ou de uma *situação de aprendizagem*, dando continuidade à velha ficção republicana do projeto escolar *gratuito*, *obrigatório e laico*, compreendido como igualdade de direito de todos os alunos.

O que mais se observa na evolução da legislação sobre os sistemas de ensino é a preocupação com a adequação do sistema escolar aos modelos de desenvolvimento da sociedade, pois as formas como evolui a economia interferem diretamente na evolução da organização do ensino. Já Martins (1994) chamava a atenção de que o êxito da inovação pedagógica está condicionado a variáveis que fogem do controle escolar e, no Brasil, a trama das

relações existentes entre os fatores que atuam no sistema educacional respondem pela maioria de seus problemas, justificando, de certa forma, seu *atraso* histórico.

Torna-se difícil acreditar no discurso igualitário dos docentes, quando estes não comungam dos mesmos valores que seus alunos, e quando a hierarquia de sua corporação – cujas remunerações podem variar para o exercício de tarefas semelhantes – está ancorado nos diplomas e nos concursos, com evidente e distinta valoração. Acontece que eles têm necessidade de acreditar nisso, uma vez que o ensino não é uma mera transferência de conhecimentos, mas, também, uma tarefa moral que necessita da crença em ficções e nos valores que eles transmitem aos alunos, nem que seja, ao menos, para obter deles seu consentimento. (DUBET, 2002).

A escola tentou responder à questão da unidade e da diversidade de sua clientela mostrando que a igualdade de direitos dos cidadãos não é uma igualdade de oportunidades. Uma crença comum postulava que as diferenças escolares resultavam das diferenças observadas no rendimento escolar de cada aluno, fato que era confirmado pelos boletins escolares e legitimado pelas representações do aluno e de sua família. Daí a ideia do surgimento dos cursos de recuperação e de apoio para os alunos com dificuldades na aprendizagem, cujos resultados, embora conformes à lei do rendimento decrescente, procurava salvaguardar a ilusão democrática da escola.

Fenômeno semelhante acontecia, também, com a formação de professores, onde a *recuperação* aparentava ser vista como eficaz, mas de resultados insignificantes. Não é de estranhar, portanto, que os professores formados nas licenciaturas de nossas universidades, ou nas escolas normais superiores, ou, como no caso da França, nos Institutos Universitários de Formação (IUFM) não se mostrem diferentes de seus predecessores, apesar de sua formação ter sido pensada de forma diferente. As práticas pedagógicas não derivam das condições dos professores (FELOUZIS, 1997), nem as mudanças das representações geram novas práticas. Na maioria das vezes, as ideias são resultado da racionalização das práticas, ao passo que os atores sociais mudam suas práticas em função das condições da ação e dos contextos em que elas se situam. (LEWIN, 1972).

As teorias da *reprodução* vieram para desculpabilizar os professores de sua participação na produção das desigualdades dos alunos, relegando, assim, a violência pedagógica e o arbítrio cultural, como explica Dubet:

> Todas as análises que situam as causas das dificuldades dos alunos na sociedade e em seu meio familiar são bem-vindas; elas reforçam a imagem da escola como um santuário; todas aquelas que evocam estarem tais dificuldades associadas ao funcionamento da escola e às práticas pedagógicas por ela utilizadas são descartadas. É importante que a origem de tal 'pecado' esteja bem distante dos sagrados muros do templo. (DUBET, 2000a, p. 19).

Casos de êxito de alunos social e culturalmente distanciados da escola funcionam como epígrafe a reforçar tal crença e a absoluta necessidade de nela acreditar. Pesquisas microssociológicas (centradas, particularmente, na escola, na classe, no professor), em vez de apontarem as desigualdades sociais, autorizam a introduzir outras variáveis explicativas dessas desigualdades. O reconhecimento da diferença dos atores sociais e da diversidade de situações favorece que se leve em conta ajustamentos locais capazes de atenuar a situação global da desigualdade social. Os resultados, dificilmente generalizáveis devido a multiplicidade de fatores e de causas, põem em destaque a eficácia diferencial dos atores ou dos componentes do sistema educativo e apontam para possibilidades – ínfimas, mas reais –, de configurar as desigualdades escolares em situações ou em contextos singulares.

Uma ideologia baseada na economia dos meios e da eficácia, derivada da gestão das organizações privadas (LE GOFF, 1999) e da racionalização econômica mundial, tentou transformar as informações derivadas de tais pesquisas em instrumentos de avaliação, particularmente dos atores sociais, a começar pelos professores. Ela se propõe legitimar políticas educativas que favoreçam a passagem de uma exigência de meios a uma exigência de resultados, esquecendo que "[...] o essencial do diferencial do sucesso escolar depende sempre das características da população dos alunos." (MARTUCCELLI, 2002, p. 31). Novas legitimidades baseadas em normas de qualidade começam a substituir as referências nacionais, tanto no plano local ou regional, como em escala europeia ou internacional. A nível de Brasil, sob o impulso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Conferência Mundial da Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), da Declaração de

Salamanca, da Oficina Regional da Organização da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC), Oficina Regional de Educación para América Latina yel Caribe.

O grande desafio é a luta pelo direito de todos à educação de qualidade, e a implantação de um sistema escolar que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades dos alunos, na valorização da pessoa e do educando enquanto aprendiz, como ser histórico, político e social, em suma, como cidadão. Já na França, enquanto que o sistema de convenções coletivas vem sendo substituído pelas competências individuais, quebrando o quadro tradicional das qualificações nacionais, critérios de avaliação e a definição das competências e dos níveis de educação e de formação são estímulo à criação de redes de estabelecimentos destinados a diferentes tipos de clientela. Por outro lado, esse novo sistema permite uma maior mobilidade dos estudantes e dos trabalhadores, mais informação sobre a qualidade dos serviços e uma maior transparência do serviço público. Este duplo efeito de descentralização e de globalização parece soterrar progressivamente os ideais de igualdade e de construção de uma cultura nacional. (DEROUET, 2002). A preocupação de tornar mais eficaz o sistema escolar facilita a diferenciação da oferta escolar, estimula a concorrência dos estabelecimentos e aumenta a liberdade dos pais no que concerne a escolha da escola. Em consequência, a mercantilização da escola pode tornar-se efetiva.

Ao reduzir ainda mais o nível de observação, as causalidades não se apresentam mais como regularidades: elas dependem diretamente da singularidade de uma configuração social. É que causas diferentes podem gerar um resultado similar. Elas dependem da interação de fatores que podem ser agenciados diferentemente, segundo as situações. Certos estudos pretendem, inclusive, explicitar até onde os constrangimentos agem sobre os atores. (LAHIRE, 1995; TAVARES, 1997). Eles põem a descoberto o desacordo que existe entra as prescrições institucionais e as práticas reis dos atores, assim como a dificuldade de formalizar os saberes experienciais (DEMAILLY, 2001), tanto entre alunos (DUBET, 1991; DUBET; MARTUCCELLI, 1996; BARRARE, 1997; RAYOV, 1998), como entre professores. (BARRERE, 2002). As estratégias dos atores, as tensões exercidas sobre eles e sobre suas atividades reais são objeto de um assédio permanente. As pesquisas microssociológicas de histórias de vida e de situações põem em evidência a compreensão das especificidades da ação, e buscam uma melhor compreensão de um evento

ao compará-lo com outros. Este nível de análise permite ultrapassar, ao mesmo tempo, os resultados da sociologia da reprodução e a visão cultural global dos teóricos da uniformização crescente, pondo em destaque as singularidades e, portanto, os diferentes tipos de estratégias que podem ser utilizadas pela classe, pela escola ou pela família. Raciocinando por analogia, torna-se possível aceder à racionalidade dos atores sociais e medir a distância que a separa daquela das instituições nacionais ou das organizações internacionais.

Assim, nesse vai e vem entre as abordagens macro e microssociológicas, é possível apreender melhor os *modelos*, ou as *normas internacionais* que afetam os professores, os alunos e as famílias nas situações concretas, os diferentes tipos de significados atribuídos às normas da globalização nos contextos locais, como eles são reutilizados em função das subjetividades coletivas, das relações de força e das situações. Permite, igualmente, compreender como são elaboradas as estratégias diferenciais entre os atores pertencentes aos mesmos grupos socioculturais.

Estes diferentes níveis de observação são complementares, permitem fugir a uma visão ideologicamente determinada e, ao mesmo tempo, pôr em relação as situações às produções históricas, e as trajetórias individuais às subjetividades coletivas. Ao levá-las em consideração, a abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1990) permite apreender a diversidade dos modos de circulação dos saberes e de escolarização nas situações históricas e nos contextos geográficos, perpassados, simultaneamente, pelos modelos derivados da globalização e das reivindicações identitárias ou culturais.

A abordagem intercultural para apreender a diversidade

O profundo confinamento analisado por Foucault, pretendendo pôr ordem no mundo a partir da tradicional razão que separava a escola da vida ordinária, mostrou-se útil, primeiramente para as elites e, em seguida, conforme os países, para as classes médias. A escola permitiu o acesso a certas formas de saber e favoreceu a interiorização de ideologias e mitos. Ela constituiu-se um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e culturais, um veículo ideológico, meio de legitimar certas formas de saber e de descartar outras. Ela pode ser concebida, também, como meio de acesso aos conhecimentos universais para aqueles que transpõem as etapas sucessivas de discriminação

escolar, a começar pela alfabetização[1], pelo êxito em um exame ou pela obtenção de um diploma[2]. A violência simbólica e o arbítrio cultural têm sido ocultados em nome do mito da igualdade escolar, mas também porque sua finalidade, através de um diploma, permite acesso ao mercado de trabalho.

Em alguns países, observa-se uma certa falta de vontade em ir à escola e em obter um diploma por alguns segmentos da população, particularmente quando estes se encontram social e culturalmente distanciados da *norma escolar*. Mas, no geral, nem sempre é o saber que atrai a população escolar, mas sim o diploma, símbolo de status, e a tradicional família brasileira sempre alimentou o sonho de contar com um doutor diplomado na família. A visibilidade dos diferentes campos do possível é muitas vezes inexistente, e os próprios professores participam desta alienação coletiva em que a atividade escolar voltada para a obtenção do diploma se torna o principal objetivo da escola.

Para voltar a dar um sentido à escola e fazer com que ela volte a ser procurada e estimada por aqueles alunos cultural e socialmente mais dela afastados, nossa hipótese seria ela se abrir a uma educação intercultural em que as intersubjetividades entre os saberes acadêmicos e os saberes sociais fossem efetivamente levadas em conta. Trata-se, por um lado, de fazer com que os alunos conheçam mais profundamente os saberes que os cercam, como condição para progredirem na direção de novos conhecimentos; por outro lado, isso favoreceria o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e cognitivas, permitindo-lhes mudar de nível de interpretação e de representação segundo os contextos socioculturais, e liberá-los de qualquer etnocentrismo, o que implica um processo pessoal de descentramento.

Esta trajetória deve permitir aos sujeitos saber de onde eles vêm e como eles podem confrontar-se com diferentes campos do possível, elaborando dispositivos estratégicos praxiológicos capazes de dar sentido e provas de eficiência nos diferentes contextos socioculturais que os cercam no seu viver cotidiano. Desta forma, não se trata mais de aprender por aprender, mas de aprender a aprender, isto é, a desenvolver atitudes críticas, introspectivas e reflexivas, que dão sentido ao pensamento e à ação num universo pluridimensional, em que a diversidade de caminhos se abre aos campos dos possíveis.

As pedagogias introspectivas (BRUNER, 1997; ENNIS, 1987; SCHÖN, 1996; TOCHON, 2000) mostram que existem diferentes caminhos do saber, cujas orientações precisam, apenas, de um olhar interior, instruído

pelas teorias científicas, e não apenas por dinâmicas subjetivas. O importante não é tanto o que se ensina, mas as atitudes assumidas e a maneira como os docentes reagem em relação às diferenças cognitivas, segundo as trajetórias e os meios socioculturais de seus alunos. Nesse caso, é muito mais importante formar do que informar, como também qualificar e socializar.

A questão da adesão dos professores à teoria da reprodução social favorece um certo fatalismo. A distinção entre as desigualdades de rendimento, sancionadas pelas notas em bons ou maus alunos, assim como as desigualdades sociais e culturais permanece latente, e a norma escolar segue fiel em conformidade com a sociedade desigual. Mesmo admitindo que os papéis são assumidos em relação às posições sociais e culturais, o futuro das jovens gerações abre-se a uma multiplicidade de possíveis. Mas, para não cair na ideologia da mudança pela mudança, é necessário fazer uma reflexão sobre si mesmo antes de se voltar para o possível. Para saber quem somos é necessário saber de onde viemos e avivar a memória para tentarmos dominar nosso destino. Esta orientação inscreve-se tanto como transmissão de uma herança como de invenção de um futuro. Sem herança, ela é cega; sem futuro é impotente.

Se a relação entre natureza e cultura implica uma permanente tomada de consciência das atividades humanas, muito mais peso assume a tecnologia, que põe em evidência a obsolescência de nossos conhecimentos. O que se aprende hoje torna-se rapidamente ultrapassado, o que põe em questão, igualmente, a autoridade dos professores, as dimensões simbólicas da escola, a vontade de frequentá-la e a obtenção de seus diplomas. A transformação dos modos de produção, a evolução dos processos de inserção profissional dos jovens no mercado e a mobilidade das carreiras num contexto geral de desemprego maciço fazem parte, necessariamente, deste questionamento e das dificuldades de se projetar num futuro que se vem tornando cada vez mais aberto e indefinido. Uma pedagogia que explorasse a imaginação criativa permitiria, com mais facilidade, essa realidade que nos escapa.

A abordagem intercultural também revela que as mudanças dos indivíduos variam de um grupo social a outro, de uma cultura para outra, não sendo, portanto, uniformes. Ser um iniciado não basta, é preciso desenvolver as capacidades de tomada de iniciativa e de compromisso pessoal. As descobertas são sutis, inclusive em relação à escola, em sua massificação, desinstitucionalização e desorganização da vida adolescente. Após ter sido vocacional,

profissional e escolar, a orientação torna-se existencial, já que se desenvolve ao longo da vida. (DANVERS, 2003).

Na forma escolar a ciência, os saberes e os conhecimentos estão associados a abordagens teóricas cujas epistemologias estabeleceram cisões em campos disciplinares, muitas vezes irredutíveis uns aos outros, formando diferentes paradigmas. Entretanto, a intelegibilidade pura dos saberes, ou a forma canônica da pesquisa não bastam: sua utilidade social, isto é, sua contribuição para uma praxiologia (otimização da ação) e a perícia para esclarecer o campo dos possíveis torna-se uma necessidade, para não dizer uma obrigação.

A abordagem dialética, por analogia, permite ultrapassar estas oposições e requalificá-las de uma maneira mais sutil, em termos de complexidade. Tal procedimento põe em confronto as metodologias das abordagens pluridisciplinares existentes, as pesquisas que lhes são inerentes, com suas respectivas produções científicas, a fim de facilitar a compreensão do real e do imaginário em sua heterogeneidade, realizando, desta forma, a subjetividade própria de cada disciplina.

O conceito de dialética aqui empregado está baseado no pensamento hegeliano. Em Platão, a dialética resulta de uma discussão amigável: um amigo expressa uma ideia, um outro emite outra ideia diferente ou contrária; de comum acordo, trata-se de unificar essas duas ideias, resultando numa síntese que constitui um conhecimento. Assim, as oposições fazem avançar o conhecimento através da discussão. Hegel opõe-se a esta lógica clássica que refuta a contradição. Ele se apóia em Aristóteles que, apesar de situar-se no pensamento linear, procura definir o movimento do pensamento como passagem da potência ao ato, utilizando dois princípios do ser: a matéria, como pura indeterminação, e a forma que a determina como tal. A mobilidade do ser se explica pelo fato de ser composto de matéria e de forma, que não admitem separabilidade. Segundo Hegel, a lei do movimento do pensamento resulta tanto da discussão platônica como dos encadeamentos dessa marcha do ser aristotélico. Tal como Descartes, ele sustenta que ser é pensar, mas pensar é igualmente conhecer o mundo que se apresenta diante de si, quer dizer, situar-se no mundo como um "EU" que nada tem de definido por si mesmo, mas que tem diante de si um mundo sensível (antítese), e que se assume como um ser consciente pelo conhecimento desse mundo (síntese). Enquanto Hegel considera a dialética como a lei do pensamento, e o real como pensamento

realizado, Marx inverte esse esquema mostrando que o pensamento não passa de reflexo da matéria, sendo a dialética lei da matéria e não do pensamento. Refutando um pensamento não situado, contemplação satisfeita do idealismo, ele favorece uma crítica da realidade e uma tomada de consciência de si mesmo para tornar-se ator da história, esta última considerada uma criação humana. Assim, ele permite ultrapassar uma visão contemplativa ou crítica da dialética, levando em consideração a finitude da enunciação, voltando-se para as práticas sociais e suas contradições, e denunciando toda e qualquer forma de objetividade ou de abstração desinteressada. A dialética permite, assim, livrar os atores sociais de uma cegueira consentida, da paixão da ignorância ou de um recalque ativo. Ela nos ensina que as coisas mudam, às vezes em oposição e em ruptura, permitindo extrair da negação o positivo, e se desprender de uma visão metafísica do ser e do positivismo. A estratégia dialética é, portanto, uma tentativa de ultrapassar diferentes subjetividades coletivas, mediante uma postura intersubjetiva.

Esta estratégia crítica, por sua reflexividade, pode também questionar a eficácia das abordagens pedagógicas e pôr em destaque suas relações com o intercultural. A crença é uma forma do nosso saber. As crenças pedagógicas expressam um sistema de representações relativas àquilo que se passa no espírito do outro, ou do aprendiz, e sobre aquilo que lhe permitiria desenvolver seu espírito sob a forma de saberes. Esta estratégia do intérprete, ou estratégia intencional (DENNET, 1990), responde a uma disposição pedagógica que se inscreve numa cultura comum (BRUNER, 1997), em que o mito da racionalidade dos atores sociais entra em cena por eles serem suficientemente racionais. Ao investir pesado no racional, provoca-se uma oposição entre o saber ou as representações, e os conceitos científicos do ato de aprender. (SALLABERRY, 2003).

A racionalização dos conhecimentos, desde Sócrates, é acompanhada de métodos, como o silogismo e a retórica. Platão preconiza o desprendimento do mitológico e do religioso para adquirir um espírito crítico, e distingue a ***doxa*** (opinião) da ***episteme*** (conhecimento). Para Descartes, o pensamento racional, que ele chama razão, torna-se o fundamento de todo conhecimento. Comenius propõe uma racionalização do fenômeno da educação, sublinhando que o homem não é mais um sujeito isolado, mas um ser em interação com o meio natural e social.

Bachelard mostra que a razão se apresenta na oposição, que ela não é fixada ou presa em seu desenvolvimento: o real nunca é totalmente aquilo que se julga crer que seja, ele é sempre aquilo que se deveria ter pensado. O primeiro obstáculo a romper é a opinião, que traduz as necessidades em conhecimentos, opondo-se à ciência. Não basta ter razão, é preciso ter razão contra alguma coisa, isto é, promover o exercício social de sua convicção pessoal.

Os pragmáticos consideram ser o conhecimento que procede da ação, sendo a característica desta a verdade: a experimentação e vivência das situações concretas da educação permitem passar das coisas aos conceitos sem substituir os conceitos pelas coisas. Uma nova verdade não é mais uma descoberta, mas uma invenção para utilizar a realidade, invenção que, na lógica do construtivismo, se torna modelização. A pedagogia nada mais seria, portanto, senão uma abertura para que as tendências inatas possam reagir.

Dewey, por sua vez, indica que a educação torna-se um modo de construção pela experiência, tendo por objetivo propor atividades num meio ambiente humano e social estimulante. Conhecer é saber como agir sobre uma realidade em função de uma ideia: o saber não é mais um bem em si (ARISTÓTELES ORGANON, 1967), mas deve ser situado no contexto da função social do conhecimento, cuja concretização é a prática. E educação é desta forma, reconfigurada num meio e numa ação, torna-se exercício e construção tanto do saber humano quanto de uma liberdade. (MORANDI, 1997, 2000).

O pensamento complexo une o sistema que observa e o sistema observado numa organização que é, simultaneamente, objeto e procedência do conhecimento. O que é diverso substitui, desta forma, o universal na compreensão do mundo. O sujeito converte-se em modelizador do real e do conhecível. O conhecimento que ele constrói do real é o da sua própria experiência do real, quer dizer, uma *verdade intersubjetiva* do conhecimento. Torna-se, portanto, natural afastar de si a pretensão, ou mais exatamente o mito de considerar a educação como uma empresa racional e/ou global. Mas os mitos, é inegável, são necessários, razão porque eles devem ser analisados tanto quanto as práticas e as representações dos atores. A relação entre os mitos e a educação deve ser ultrapassada num quadro de pensamento resolutamente crítico.

O pensamento crítico não se apresenta como uma solução, mas ele permite uma mudança de nível quando se utilizam outros dados para resolver um problema: "[...] quando um problema é insolúvel, é preciso mudar os dados." (COMTE, 1999, p. 375). O pensamento crítico inscreve-se num procedimento dialético que ganha sentido quando corresponde a atividades intelectuais explicitamente enraizadas numa práxis, isto é, numa temporalidade. Ele também pode assumir pluralidade, mas de um plural de heterogeneidades constituídas de lutas de poder, de conflitos de interesses, de identidades, de desejos, de afetos. Ele é, ao mesmo tempo, intelectual e intersubjetivo, e pressupõe que o outro seja levado em conta, inclusive sob a forma de relações conflituosas. É, portanto, uma atitude assumida, que ganha a forma de um processo coextensivo à elaboração dos saberes, à sua apropriação em termos de conhecimentos, e à realização de ações. Implica no reconhecimento, aceitação e escolha de trabalhar com as contradições. No plano da ação os conflitos são reveladores desta ambiguidade, do reconhecimento da pluralidade, da relatividade e da heterogeneidade, mas também da *negatricidade*. A crítica é, portanto, dialética, podendo, se necessário for, voltar-se contra si mesma, e não se limitar a pôr a exterioridade em questão. Apresenta-se, portanto, sem limites.

A dúvida é a aceitação de uma finitude radical do entendimento humano. A dúvida metódica nos induz a nos interrogarmos sobre os estatutos respectivos do erro e da ilusão. No plano dos julgamentos ou dos valores, ela surge como a imagem da incerteza. Dúvidas e incertezas não mais podem ser consideradas como provisórias, em nossa sociedade tida como *pós-moderna*, elas são pensadas, pois são vividas. Isso pode, portanto, favorecer o reconhecimento da legitimidade de um plural, de um pensamento dialético, heurístico, arejado pelas virtudes da polêmica.

A alteridade, enquanto processo intersubjetivo, é uma crítica em ato que supõe uma dialética, isto é, a ultrapassagem das dicotomias estruturais, ou conjunturais, e, portanto, um processo de *desconstrução-reconstrução* dos sabres. A crítica não é, em si, uma solução, mas permite uma mudança de nível. Quando ela é confrontada com os diferentes campos do possível, ela permite construir outros dispositivos. Assim, a crítica reconhece a diversidade, seja ela social ou cultural, e expressa o interesse de se passar de um nível de compreensão para outro, reconhecendo sempre as posições em que os atores agem e os constrangimentos de que são vítimas. O pensamento crítico

nos permite reconhecer a diversidade social e cultural, passar de um nível de compreensão para outro, do nível macro para o nível micro, e de apreender a circulação dos saberes entre eles, assim como as intersubjetividades e as dialéticas que deles emanam.

Da cultura à dialética cultural

A questão cultural não tem sido abordada da mesma maneira segundo os diferentes países, pelo simples fato de que uma outra questão, mais política, a ela está ligada: como integrar as diferenças culturais, evitando de transformar a cultura numa essência? A fronteira entre a discrição e o determinismo pode ser rapidamente atravessada. A postura crítica é evidentemente essencial quando se toca numa noção tão sensível, para não cair no essencialismo cultural.

A integração designa um processo que pode variar visto que a participação na vida coletiva é efetuada de diferentes maneiras. Ela se diferencia da inclusão, que se refere ao social, e não ao cultural, e que significa ter seu lugar na sociedade, geralmente em termos de educação, de trabalho ou de moradia. A integração pode ser definida como o conjunto de relações sociais que fazem com que um indivíduo esteja inserido numa sociedade partilhando de seus códigos. (FERREOL; JUCQUOIS, 2003). Seu oposto, a exclusão, empurra certos atores ou alguns de seus valores para as periferias do sistema. Segundo os contextos sócio-históricos (edificação de estados-nações na Europa, em fins do século XIX, imigração massiva e rápida urbanização nos Estados Unidos na primeira parte do século XX), diferentes formulações de integração e de exclusão são elaboradas pelos sociólogos (DURKHEIM, 1988) face ao déficit de solidariedade das sociedades modernas; a escola de Chicago, com a desorganização como processo social de construção permanente pela interação), como instrumentos que permitem assegurar a transição de formas tradicionais de regulação para formas modernas. Durante a segunda metade do século XX, o fim do colonialismo e o subdesenvolvimento vão acentuar o fluxo migratório dos países pobres para os países ricos: a heterogeneidade étnica e cultural, já presente nos Estados Unidos, no Canadá ou na Austália se generaliza na maior parte dos estados-nações europeus. A questão do reconhecimento do

pluralismo cultural se mistura à da integração dos imigrantes. Enquanto os países anglo-saxões (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Austrália) reconhecem oficialmente este pluralismo como constitutivo da nação e, no caso brasileiro, um processo permanente de miscigenação, o modelo republicano francês trata a imigração como uma questão social. Na América, o conceito de *etnicidade*, muitas vezes simbólico, é mobilizado pelos diferentes grupos da imigração *recente* que, numa reinterpretação de suas origens culturais, passam a definir sua identidade e o seu lugar na sociedade americana. (HOLLINGER, 1995). Na Inglaterra são as noções de *raça* e de *minorias étnicas* que são utilizadas para enfatizar as diferentes comunidades originárias das antigas colônias, assim como as identidades *nacionais* minoritárias, como na Escóssia ou no País de Gales. Na Europa os imigrantes têm muitas vezes um estatuto temporário, cujo objetivo é mandá-los de volta a seus países de origem (Alemanha), ou a integrá-los de uma forma indiferenciada ao *universalismo republicano* (França). (FERREL, 1992; 1998).

Desta forma, concepções diferentes ligadas a produções históricas singulares se confrontam, como o culturalismo ao modo americano, e o ideal universalista, à francesa. Isto conduz à ideia que não seria desejável descrever os atores sociais em função de sua cultura, para não enclausurá-los numa realidade fabricada, que poderia não corresponder a suas escolhas, mas antes liberá-los de todo determinismo (classe social, país ou região de origem, religião etc.) e de encorajá-los a escolher sua identidade em função de suas *preferências*. O ideal francês de integração dos indivíduos proveniente de culturas diferentes estaria baseado em sua adesão voluntária os valores da *cidadania republicana*, o que explica a negação política do reconhecimento da diversidade cultural. As recentes recomposições da Europa, contudo, levam as políticas a se interessar pela coabitação cultural e às formas dos atores sociais poderem viver várias identidades, o que poderia favorecer uma outra concepção de cultura comum, diferente daquela fundada nos ideais republicanos.

Pode ser difícil definir com precisão o que se entende por cultura, mas tentaremos reunir algumas de suas definições, complementando-as, para revelar suas principais características. A cultura refere-se a uma identidade coletiva que expressa uma produção histórica. Ela é dinâmica, porque se transforma continuamente no tempo e no espaço, em consequência das alterações que lhe são simultaneamente intrínsecas e extrínsecas, como os conflitos, que

reformulam permanentemente o campo social. Ela pode, também, ser concebida como um *reservatório de práticas*, de representações e de valores, de que os atores sociais se servem para renegociar sua identidade. Para existir ela tem obrigatoriamente que se redefinir. Ela pode ser considerada como "[...] o conjunto das estruturas objetivas que distribuem os meios de produção e o poder entre os indivíduos e os grupos sociais, e que determinam as práticas sociais, econômicas e políticas." (ESTABLET, 1966, p. 35). Ela implica, igualmente, "[...] um vasto aparelho tanto material como humano, ou ainda espiritual, que permite ao homem enfrentar os problemas concretos e objetivos que surgem diante de si." (MALINOWSKI, 1990, p. 35). Ela é, também, um conjunto de práticas internas ou externas a um espaço social dado, que os atores sociais mobilizam em função desta ou daquela conjuntura política. (ANSELLE, 1990).

Podemos, portanto, e provisoriamente, definir cultura como:

- Uma produção histórica que se renova em momentos específicos da história que correspondem a uma determinada situação (por exemplo, a situação colonial);
- Uma dialética, no sentido dela resultar do confronto entre subjetividades de diferentes grupos socioculturais que se encontram em interação (intersubjetividade);
- Uma retomada de iniciativa, já que certos traços culturais vão ser reapropriados, outros deixados de lado, para formar uma nova identidade coletiva, uma nova cultura muitas vezes mais diversificada, cuja participação se dá a um nível de trocas, superior ou precedente.

Para analisar as relações entre cultura e educação vários olhares metodológicos podem ser mobilizados dentro de uma abordagem multirreferencial. A antropologia histórica permite religar a dinâmica das formas de educação às suas produções históricas. Se se considera que "[...] a natureza fundamental da educação – que reflete, sempre, a instância dominante da sociedade global – é política e ideológica, pois sua principal função, em toda sociedade, é a socialização, isto é, a integração social e política, através da mediação de processos de interiorização ideológicos." (IIPE, 1981, p. 124), a antropologia política pode, por sua vez, trazer esclarecimentos complementares. Ela inscreve-se, também, no quadro da sociologia da educação:

> Em todas as sociedades, modernas ou tradicionais, a função genérica da educação é de reproduzir novas crias dos produtores, dos sujeitos jurídicos e das consciências, e através dos fatos educativos podem ser apreendidas todas as instâncias do sistema social. A análise dos sistemas de ensino permite mergulhar fundo no conhecimento de todas as dimensões que constituem a sociedade, e apreender seu movimento perpétuo, embora não uniforme, de renovação de sua identidade. Vista desta forma, a educação é, essencialmente, um meio de análise, uma espécie de essência reveladora, e os fatos pedagógicos não são estudados em si mesmos, mas para identificar o poder social que os funde, a ideologia que veiculam, os saberes que eles difundem e as consequências que deles derivam no plano da sociedade. (MARTIN, 1972, p. 338-339).

Ela se inscreve num concerto que poderíamos chamar de *dialética cultural*, no sentido em que a cultura, ela própria produção histórica, representa uma subjetividade coletiva, ou mais precisamente, uma intersubjetividade que é re-trabalhada pelos atores sociais em alteridade, em função de sua capacidade de tomar consciência de si e dos outros, isto é, de poder situar-se e agir nos diferentes níveis cosmogônicos que os cercam. O conceito de *dialética cultural* aproxima-se, portanto, do de *subjetividade cultural*, no sentido hegeliano do termo. Ele se distancia, contudo, das noções constituídas pelo culturalismo ou antropologia cultural, pois ele não pode ser definido de uma maneira redutora ou global. O estudo de um sistema social não pode limitar-se à socialização, que permite, inclusive, a transmissão de práticas e de representações de uma geração a outra. Os valores não são transmitidos unicamente pela socialização, e quando o são, cada indivíduo não os integra necessariamente da mesma maneira. Não se trata de uma programação ou de um condicionamento que padroniza seu comportamento: a cultura não é o prolongamento da natureza. Uma sociedade não se reduz a uma totalidade cultural original, o que seria uma simplificação holística ou totalitária, mas ela pode identificar-se por alguns traços culturais. A complexidade de um sistema cultural não pode caracterizar-se simplesmente por valores dominantes e desviantes.

A socialização pode também ser concebida como um processo de adaptação às situações singulares, que se constrói não somente em função das normas da sociedade, mas também segundo os interesses e os valores próprios do indivíduo, estes últimos podendo ser oriundos de *subculturas*, ou de culturas

diferentes, com poucos traços comuns com a cultura dominante. O desvio em relação às normas sociais é um fenômeno normal em toda sociedade, e aquilo que o indivíduo interiorizou deve ser considerado mais como um referente – que aliás, jamais é idêntico no curso da história –, do que como um elemento determinante. A cultura está muito longe de ser "[...] um sistema cujos aspectos estão organicamente ligados [...]" (LEVI-STRAUSS, 1968, p. 399), coerentes e complementares uns aos outros. Porém, se existe uma certa coerência, ela é o resultado de um consenso, de um movimento histórico que se renova segundo as situações, e que é produto do confronto de diversas subjetividades. Se esta coerência parece um pouco exagerada, a culpa é dela ter-se mostrado capaz de integrar, nas análises, a dimensão diacrônica e sua dinâmica: uma abordagem puramente sincrônica capaz de explicar uma sociedade por algumas regras de parentesco, ou por traços dominantes conduz à ideia de ser possível existirem *sociedades sem história*. O sistema social não é a medida de todas as coisas, as práticas e as representações dos indivíduos não se limitam ao sistema cultural no qual eles vivem.

A cultura não pode ser reduzida a um sistema projetivo, ela é fruto de uma produção histórica que corresponde às situações singulares, a uma dinâmica que está na raiz de seu fundamento e, consequentemente, de sua compreensão; quer dizer: ela é essencialmente dialética. Balandier tem razão quando se opõe a uma antropologia cultural que:

> [...] não leva em conta a incidência das situações, das condições concretas e históricas sobre os sistemas sociais e culturais. Uma tal orientação conduz à idealização das sociedades consideradas, que não leva em conta as limitações do indivíduo e dos antagonismos ou conflitos de interesse. Ela apresenta-se assim como uma *não-história*. (BALANDIER, 1968, p. 131).

Entenda-se por subjetividade a dinâmica de uma consciência coletiva que permite ir além dos interesses individuais, e às vezes étnicos e nacionais. A subjetividade coletiva integra muitas vezes uma dimensão política, como o desenvolvimento de um projeto por diversos grupos sociais. Mas pode acontecer que haja confronto de subjetividades, sobretudo diante de divergências sobre concepções de mundo, sobre que direções lhe apontar, seja modelando-o ou dominando-o.

É na integração do conceito de subjetividade coletiva com o de dialética cultural que este último se torna operatório através da análise histórica e dinâmica, que o fundamento de nosso pensamento crítico representa.

A pesquisa de campo, a observação participante, a aprendizagem das línguas faladas pelas comunidades estudadas permitem ao pesquisador, entre outros fatores, tomar consciência de seus próprios *habitus*, que ele nem sempre consegue apreender em seu próprio meio sociocultural. Este duplo olhar, às vezes até múltiplo quando se viveu em vários ambientes socioculturais, favorece a objetividade em relação aos outros e em relação a si mesmo.

Por isso é sempre interessante promover estudos e recorrer a experimentos onde seja possível apresentar variação das condições de análise e dos pontos de vista, o que permite ao pesquisador conhecer, ao mesmo tempo, tanto as normas, como as posições médias dos sujeitos, e possibilitando a exploração dos aspectos mais diversificados da experiência sociocultural. Uma cultura dificilmente pode ser concebida como um patrimônio consensual, pois dela fazem parte as mudanças e os conflitos. É necessário evitar, igualmente, que um pesquisador queira enunciar verdades baseado nas ficções que ele mesmo construiu. (CLIFFORD & MARCUS, 1986).

Falar em cultura no Brasil é mergulhar fundo na diversidade étnica, com toda riqueza de suas práticas, e apesar das transformações culturais aceleradas, consequência de uma economia cada vez mais globalizada, enquadra-se nessa economia, como nos lembra Velho (1981), o mais absoluto atraso compartilhando a mais recente modernidade, o novo coabitando com o velho, o moderno com o antigo, o tradicional com o contemporâneo, o sagrado e o profano, uma convivência de contrários em mudança permanente. Quando falamos de *cultura francesa* não se pode esquecer que esta, à semelhança de outras culturas nacionais, regionais ou locais, está enquadrada num contexto de mundialização e de globalização econômica, política, ideológica e, portanto, cultural (FABIAN, 1983; MARCUS & FICHER, 1986), remetendo-nos às noções de complexidade e de multirreferencialidade.

A dialética cultural permite tornar objetiva sua própria subjetividade que, após analisada, torna-se um instrumento de pesquisa permanente. "Nós não nos voltamos para uma coisa porque julgamos que ela é bela, mas, ao contrário, é porque julgamos que ela é bela que nós nos voltamos para ela." (SPINOZA, 1994, p. 187). Nós somos mais ou menos inconscientemente

orientados por nossos valores, nossas crenças, e, geralmente, por nossos sistemas de pensamento. As iniciativas racionais apresentadas nos discursos, muitas vezes aparecem distanciadas das razões inconscientes através das quais nós compartilhamos de uma crença ou de uma representação. (LEVI-STRAUSS, 1958, p. 25). A questão da veracidade de uma crença ou de uma representação coletiva não tem legitimidade alguma. A riqueza dos sistemas de pensamento culturalmente diferentes tem sido muitas vezes ofuscada por uma visão ocidental, racionalista, quando não imperialista do mundo onde, por exemplo, a simplicidade tecnológica é confundida com pobreza cultural.

As representações coletivas, culturais ou não, articulam-se, ao mesmo tempo, a um sistema simbólico (coerência dos sistemas de pensamento) e a um sistema ideológico (conjunto de concepções que fundamentam e justificam a ordem social) num contexto cultural, ou numa situação que lhes empresta um sentiddo que elas não teriam em outro contexto ou em outra situação diferente. O significado dos sistemas simbólicos está ligado à sua eficácia social, ou mais precisamente, à sua capacidade de instaurar diferenciações no social. Uma sociedade não pode existir sem sistemas de pensamento capazes de tornar o mundo inteligível e sem modos de reprodução que favoreçam a transmissão dos esquemas culturais de uma geração a outra. Mas convém não esquecer também que as sociedades, assim como os sistemas de pensamento que as tornam legíveis permanecem dinâmicas, tanto em sua interioridade, já que coabitam com contradições e conflitos, quanto em sua exterioridade, uma vez que estão em interação com outros mundos e com outras representações.

Completaremos, então, nossa primeira definição da cultura explicitando que ela não é nem um objeto que pode ser descrito, nem um *corpus* de símbolos e de representações que podem ser definitivamente interpretados. Ela é contraditória, temporal e criativa, estando as representações e os discursos de intersubjetividade internos e externos implicados nessa criação. (CLIFFORD, 1988, p. 19). A cultura é, portanto, uma produção histórica e dialética, apresentando-se como um conjunto de significações, de valores e de representações compartilhadas, discutidas e contestadas, e que, por isso mesmo, expressam ao mesmo tempo seu caráter polifônico.

Da cultura às representações culturais

A representação cultural está ligada à representação social de Durkheim, que distingue representação individual de representação coletiva. Na mesma época, Freud distingue três tipos de representações: *die Vorstellung*, relacionada a um processo e a um conteúdo de pensamento; *die Darstellung*, que expressa figuração; *Vorstellungsrepräsentanz*, que designa o fenômeno da inscrição da pulsão no psiquismo. Este conceito se situa, portanto, na encruzilhada da sociologia e da psicologia. (MOSCOVICI, 1961). Na psicologia social contemporânea (JODELET, 1989), a representação social é socialmente elaborada e partilhada, uma vez que é constituída a partir de nossas experiências, mas também dos saberes e dos modelos de pensamento que cada indivíduo recebe e transmite pela tradição, pela educação e pela comunicação. Ela apresenta um objetivo prático de organização, de domínio do meio ambiente (material, social, ideal) e de orientação das condutas e das comunicações, favorecendo o funcionamento de uma visão comum da realidade a um conjunto social ou cultural. Assim, a representação social pode ser definida como um conteúdo relativo a um objeto por um sujeito em relação com outro sujeito. Ela estabelece uma dupla relação com seu objeto, como é o representante mental de alguma coisa. Contudo, a representação cultural está longe de ser unicamente *uma coisa mental*, pois ela envolve as práticas, as técnicas corporais, os valores, as relações sociais, etc. Esta representação tem uma história que vai além do indivíduo e até mesmo de seu grupo de pertencimento. Ela ganha sentido em situações e em contextos singulares e mantém-se dinâmica, isto é, transforma-se. Ela remete a uma dialética cultural, quer dizer, a alteridades com outras representações culturais endógenas ou exógenas. Assim, constata-se que toda representação cultural procede da aculturação e de diferentes derivações.

Em psicologia social o termo aculturação foi muitas vezes designado por processo de aprendizagem através do qual a criança entra em contacto com a cultura da etnia ou do meio social a que pertence que expressa, portanto, socialização. (REDFIELD; LINTON; HERSKOVITS, 1936). Trata-se do conjunto dos fenômenos que resultam do contacto direto e contínuo entre grupos de indivíduos de culturas diferentes, com mudanças subsequentes nos tipos de cultura originais de um ou dos outros grupos, ao qual se deviam acrescentar, também, os contactos virtuais com os meios modernos de comunicação.

(BASTIDE, 1998). A aculturação declina-se, portanto, através da *assimilação* (abandono de sua identidade cultural para adotar a cultura dominante), da *separação* (preservação de sua identidade cultural sem adotar a cultura dominante), da *integração* (fidelidade à sua identidade cultural aliada à adoção da cultura dominante) e, finalmente, da *marginalização* (abandono de sua identidade cultural sem adoção e/ou rejeição da cultura dominante). Estes processos de aculturação podem ser modulados em função de sua *origem* (endógena ou exógena), da *rapidez* e *extensão* (segundo o número de subsistemas compreendidos), da *profundidade* (relativa à distância do núcleo cultural) e da *contactabilidade*. (CAMILLERI; COHEN-EMERIQUE, 1989).

Nesse caso, sem multirreferencialidade ou dialética cultural, as mudanças culturais tornam-se prisioneiras de um único universo, origem ou destinação. Mas recorrendo ao conceito de *dialética cultural* podem ser levados em conta os movimentos de ir e vir entre diferentes universos para apreender, com mais precisão, o que se estabelece entre eles, sem jamais esquecer que eles são dinâmicos e que se confrontam mediante as interações dos atores ou dos grupos sociais, das lógicas institucionais, das subjetividades coletivas etc. Além do mais, a noção de aculturação é muito próxima de algumas outras noções que convém precisar, para saber do que estamos falando.

A *aculturação* é um processo dinâmico integrado a uma cultura cuja evolução acontece sob influência de outra cultura. (WACHTEL, 1974; POIRIER, 1972; BARE, 1992). Ela pode definir-se como o conjunto de fenômenos resultantes do contacto entre diferentes grupos culturais e das mudanças que deles derivam. Ela pode transformar sociedades fechadas em sociedades abertas (BASTIDE, 1972). O que é mais comum, contudo, é a aculturação se inscrever num processo de relações desiguais entre nações, etnias ou grupos culturais, buscando suprimir as diferenças diante da hegemonia de um deles. Esta recusa da heterogeneidade é característica dos processos de colonização, como observado na acolhida das primeiras levas de imigração pelas sociedades ocidentais. Esta orientação de aculturação está presente nas teorias assimilacionistas (trabalhos de Thomas, Park e Burgess) desenvolvidas nos Estados Unidos nos anos de 1920. A assimilação representa, portanto, uma das modalidades do processo de aculturação, que dá espaço ao abandono, ou à dissolução da cultura de origem e à adoção de novos modelos culturais, geralmente os da cultura adotada. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001).

A *transculturação* resulta do mesmo processo desencadeado por fatores endógenos. A *enculturação* representa o conjunto dos processos de socialização do indivíduo que a educação, a instrução, as disciplinas do grupo transmitem, em geral, a cada um de seus membros, cujos modelos, normas, sistemas de valores são característicos dessa cultura. A *contra-aculturação* expressa atitudes de reserva, rejeição ou desconfiança manifestados por um grupo como reação a um início de aculturação. A *reaculturação*, por sua vez, indica um retorno à cultura de origem, enquanto que a *desculturação* indica uma degradação cultural sob influência de uma cultura dominante ou, segundo Devereux, um processo através do qual se desvirtualiza o sentido que determinado traço cultural assume numa cultura: "[...] quando utilizo um violino para alimentar uma fogueira eu o desculturo." (DEVEREUX, 1997, p. 340).

A *interculturação* promove o reconhecimento das diferenças ao integrá-las na interação entre os atores. Ela implica reconhecer os limites da hierarquização inerente a esses atores e uma busca de normas de convivência comuns. (HOFSTEDE, 2001). Em grupos culturais relativamente homogêneos, as questões identitárias situam-se na periferia, em espaços de negociação das diferenças e das identificações em relação ao outro (BARTH, 1995). Segundo os contextos e s situações, particularmente no que concerne as interações com outros grupos, os grupos culturais homogêneos podem deslocar suas fronteiras simbólicas para o fundamento de suas identidades recíprocas. De acordo com Vinsonneau,

> [...] é particularmente impossível delimitar com clareza um grupo étnico com base na identificação de traços culturais suscetíveis de caracterizá-lo objetivamente. Em contrapartida, tal delimitação torna-se possível quando são postas em evidência as maneiras como os atores, em suas vivências, manifestam suas relações com esses diferentes traços. Desta forma, a cultura pode adquirir um significado étnico quando se identifica com o modo de consciência que as pessoas se atribuem a si mesmas. (VINSONNEAU, 1999, p. 120).

Constata-se, portanto, que as práticas e as representações culturais estão totalmente imbricadas às diferentes formas de aculturação, inscrevendo-se em trajetórias políticas e ideológicas preexistentes. Pode-se incorrer em risco, contudo, ao trabalhar com elas tentando ocultar as diferenças sociais

e econômicas, essenciais à compreensão das práticas, dos valores e das representações dos atores sociais.

A noção de *complementaridade* desenvolvida por Devereux (1977) parece pertinente ao mostrar a importância do lugar e da posição do observador ou do pesquisador na situação. Ela nos remete para o domínio do exclusivo, o que significa que dois níveis de explicação se excluem mutuamente. Esta noção visa adotar uma metodologia suscetível de tornar complementares abordagens singulares, numa busca de coerência. A utilização e o reconhecimento da *contratransferência cultural* mostram-se pertinentes com vistas a melhor compreender a alteridade dos atores sociais, sobretudo quando eles pertencem a meios culturais e sociais diferentes. A contratransferência cultural torna-se, assim, factível de interpretação, uma vez que ela questiona as representações, os fantasmas e as defesas propostos, reprimidos ou solicitados pela cultura de origem do pesquisador.

Abrir-se-ia, portanto, um espaço de confronto, em nível da cultura, entre a psicanálise e a antropologia, mas convém não esquecer os outros níveis de socialização. É pela dialética cultural que se torna possível ultrapassar o confronto de níveis de explicação e, consequentemente, o desmanche que resultaria de um estudo aprofundado de um fenômeno. Esta ideia ultrapassa as dicotomias estruturais ou conjunturais e implica introspecção ou, até, um processo de *desconstrução-reconstrução* dos saberes, para transpor as crenças e os mitos que condicionam nossas representações coletivas, sejam elas culturais ou de outra ordem.

O princípio de desconstrução é, antes de tudo, uma abertura ao questionamento, em oposição a um dizer ou fazer. Dúvidas e desconfianças devem nos deixar atentos aos efeitos da ilusão e das falsidades da linguagem:

> [...] desconstruir é pensar a genealogia estruturada de seus conceitos. É mostrar de que maneira os conceitos fundamentais estão enraizados no interior de um determinado domínio, dentro de certos limites a partir dos quais eles se mostram legíveis, remetendo à própria constituição de quem os constituiu. (DERRIDA, 1972, p. 67).

No plano filosófico, Nietzsche nos convida a afastarmos de nós a pretensão de querer representar a educação como um empreendimento racional ou global, e de considerar *o trabalho educativo* como objeto de nossas análises.

Inspirado na palavra de Zarathustra: "[...] eu quero ensinar aos homens o sentido de sua existência" (NIETZSCHE, 1947, p. 35-37), a educação, criação do espírito humano, é remetida a seu próprio *espírito*, a seu próprio *trabalho*. O objeto da atividade do ator social não é apenas a práxis, mas também uma consciência como espaço capaz de dar sentido ao conhecimento do que é justo. (RICOEUR, 1996). O saber é, simultaneamente, intelectual e ético, e torna-se objeto da relação educativa. A educação pode ser concebida como uma alteridade necessária ao se construir na consideração do outro.

Longe de nós a ideia de julgar que apenas existem, de um lado, representações culturais unidimensionais, e, do outro, um psiquismo que incorpora os componentes culturais. O acesso a este último depende do sujeito, de suas representações, de seus *habitus*. É preciso elaborar atitudes e representações contra-transferenciais para construir um espaço de ilusão criativa. A cultura seria, então, o prolongamento do espaço transicional, antevisto por Winnicott

> [...] a aceitação da realidade é sempre uma tarefa inacabada, e nenhum ser humano consegue libertar-se do esforço que suscita o embate entre a realidade interior e a realidade exterior; [...] esta tensão pode ser atenuada graças à existência de uma zona intermediária de experiência que é inquestionável (as artes, a religião etc.). (WINNICOTT, 1969 p. 123).

Freud considera as representações coletivas como um suporte à angústia humana. (FREUD, 1944). O nível cultural se apresenta como uma das formas possíveis do mundo construído, e sua principal característica seria criar na emergência, podendo a cultura ser integrada como um componente do próprio sujeito.

As representações culturais, contudo, à semelhança das línguas, fogem ao controle do sujeito, precedendo-o. As relações com elas mantidas pelo sujeito constroem ao mesmo tempo sua singularidade (como sujeito) e suas pertenças socioculturais, pois, segundo Lacan,

> [...] os símbolos de tal forma envolvem a vida do homem numa rede total que antes mesmo de ele vir ao mundo se conjugam àqueles que o vão gerar 'em carne e osso', de tal forma que eles carregam

> consigo, na hora do nascimento, os dons dos astros, das fadas e os desígnios de seu destino, e lhe emprestam os motes que farão dele um fiel ou um renegado, a lei das ações que o acompanharão até onde ele ainda não chegou e para além de sua própria morte. (LACAN, 1996, p. 158).

A tradução de uma língua priva muitas vezes o pesquisador da riqueza da dimensão linguística e cultural, pois as palavras não estão ligadas apenas aos objetos ou às noções, mas também às cosmogonias. As representações do mundo não são tributárias das estruturas linguísticas, por isso é fundamental analisar o sentido e as ocorrências dos significantes em relação ao mundo cultural do ator social. Pode pensar-se que princípios linguísticos diferentes de estruturação induzem as formas diferentes de raciocinar. Entretanto, uma língua é dinâmica, ela se adapta aos avanços do conhecimento e às alteridades linguísticas que transformam os continentes e os conteúdos. Desta forma a *domesticação* induzida pela escritura das tradições orais trouxe consigo deformações dos modos de pensar das sociedades sem escrita. (GOODY, 1980).

Como nós vivemos sob o signo dos ideais sociais, psíquicos ou fantasmagóricos adotados por nossa cultura, tais ideais podem ser confrontados positiva ou negativamente com a realidade dos fatos derivados de atores sociais relativos a uma outra cultura. Se cada cultura propõe seus próprios mecanismos de sublimação, cada indivíduo deve realizar um remanejamento psicológico considerável quando confrontado com concepções que são diferentes das de seu grupo de pertencimento. Seria necessário, portanto, ultrapassar nossa própria contratransferência cultural, que visa proteger nossa integridade e nossa identidade social, psíquica e somática, no estabelecimento de limites onde outrem, por sua estranheza, se sinta como que estrangeiro, com seus qualificativos depreciativos.

Da identidade à miscigenação

A identidade está baseada no sentido que assegura o sentimento de continuidade, nos valores que constroem a autoestima, e na adaptação ao meio ambiente, que permitem encontrar seu lugar na sociedade. A identidade é um processo dinâmico evolutivo, já que "[...] a natureza das relações sociais e de seus contextos são outras tantas variáveis suscetíveis de influenciar os

mecanismos identitários e interculturais." (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986, p. 26). O reconhecimento identitário permite evitar as violências simbólicas que negam ao outro seus símbolos e lhe impõem normas sem questionar seu ponto de vista. Seu reconhecimento é prévio ao da diversidade cultural. Desta forma, a negociação das identidades permite ao sujeito individual ou coletivo uma redefinição de suas fronteiras que é, simultaneamente, uma abertura à diferença e um fechar-se em si mesmo para preservar seus particularismos.

Cada indivíduo carrega consigo uma parte da identidade coletiva de seu grupo de origem, mas também uma identidade plural cujas contradições favorecem um pensamento crítico e uma postura segundo os contextos e as situações: o intercultural tem a ver, ao mesmo tempo, com o social e o psicológico, com o individual e o coletivo, e expressa relações entre culturas numa reciprocidade de perspectivas. Ele pode levar os processos de distinção a substituírem a discriminação pela diferenciação.

O intercultural pode ser concebido pelas trocas, interrelações, interações ou alteridades quando as culturas se encontram, assim como pelo conjunto de mudanças e de transformações delas resultantes. A dialética intercultural permite a passagem de um nível a outro confrontando-se, ultrapassando-se, dando-lhes sentido, sem recorrer a processos de exclusão, discriminação ou estigmatização. A relação de cada indivíduo com o mundo passa pelo sentido e significado que lhe permitem compreender os símbolos e os signos que o mundo lhe transmite. Este mundo é pessoal, porque construído ao longo da vida, e ao mesmo tempo comum com outros atores ou grupos socioculturais, que se dividem em diferentes níveis de pertença, como a família ou a nação. Esta multirreferencialidade na apreciação dos símbolos e dos signos permite especificar as referências culturais e, assim, atribuir uma função de indicador seja de uma cultura singular, seja de um grupo de culturas. Um mesmo evento pode, portanto, assumir significados muito diferentes de uma para outra cultura.

Um comportamento não ganha significado senão em relação aos modelos culturais que estruturam um determinado grupo. É preciso, portanto, identificar os modelos de significação, sem esquecer que eles podem repartir-se com outros e, portanto, participar de um modelo cultural mais abrangente, segundo os contextos e as situações que se apresentem.

Mas será que isso prova existir uma correspondência entre produções psíquicas e produções culturais, a um nível transcultural global? Um conto ou um

mito é antes de tudo produto de uma cultura e sua expressão imaginária e, de fato, não é possível afirmar que possa existir uma unidade psíquica universal. O imaginário coletivo de um mito, a escolha dos personagens, a começar pelo gênero, a evolução dos temas, as relações entre os personagens, entre outros fatores, diferem de uma cultura a outra. Assim, estudos Ortigues (1973) mostraram que o complexo de Édipo não comporta o mesmo imaginário segundo se trate de uma cultura ocidental ou de uma cultura africana. Na primeira, a potência fálica é simbolizada pelo pai; na segunda, pelo grupo familiar, pois o pai detém seu poder de ancestral: não pode existir oposição entre o pai e o filho, nem crime imaginário da criança contra seu pai, que representa um morto (o ancestral) que lhe transmitiu sacralidade e invulnerabilidade. Temos, de um lado, uma valorização de si construída a partir da maneira como o grupo julga sua sociabilidade. Pode pensar-se, portanto, que uma psicologia que se baseasse numa unidade psíquica universal seria ineficaz para pessoas pertencentes a outras culturas que não a do 'terapeuta'. Freud (1981) tem certamente razão quanto a uma certa uniformidade do funcionamento psíquico quando fala da uniformidade do conteúdo da vida sexual infantil constitutiva do inconsciente individual ou, em outras palavras, dos *fantasmas originais*, mas isso não é o caspo quando fala da *constância das influências transformadoras ulteriores*, pois ele esquece que as formas de expressão do imaginário, e suas manifestações, diferem de uma cultura a outra. Existe, portanto, o elemento cultural no consciente, mas ele também existe no inconsciente, onde diferentes níveis culturais, recalcados, estão em conflito. (DEVEREUX, 1977).

De acordo com Camilleri (1985; 1995; 1999) e Camilleri; Cohen-Emerique (1989), a educação, ao integrar o intercultural, transformaria os sujeitos em atores capazes de utilizar o pensamento crítico em relação à sua própria cultura, isto é, de utilizá-la como objeto de reflexão e de ação do real. Ela seria capaz, também, de transformar as percepções negativas do outro em percepções positivas, e a operar uma miscigenação do pensamento, ou mestiçagem cultural. Seria mediante a contextualização e a relativização que uma compreensão mútua poderia acontecer, a escola funcionando como veículo dessa transmissão. Por este prisma, poder-se-ia operar a relação entre os conhecimentos universais e aqueles inerentes a culturas singulares e, portanto, da dualidade *unicidade/diversidade* cultural. Evitando a dissociação das ordens do saber, o autor mostra que os processos de aculturação são

complexos e diferenciados. A aculturação é olhada como um processo de transformação em que se entrechocam culturas tradicionais, cujo

> [...] código comum de significações costuma aplicar-se a uma massa cada vez mais vasta de significados, cingindo-se a uma margem mais reduzida de liberdade para os membros do grupo, ao atribuir-lhes um *sentido* livre e individual, e para as culturas industrializadas, caracterizadas por uma autonomização de *subculturas*, assim como às pessoas livres das amarras precritas ou impostas. (COSTA-LASCOUX, 2000, p. 14-15).

O espírito do sujeito se constrói por meio das práticas sociais e culturais da realidade nos contextos concretos da vida. O ensino é uma mediação humana entre o desejo de saber e a capacidade de aprender. Os instrumentos simbólicos da cultura estruturam as relações do sujeito com o mundo em termos de significação e comunicação, que são interdependentes. A relação com o outro é intersubjetiva, assim como os processos de criação, de transformação e de reinterpretação dos significados que se estabelecem por ocasião das trocas pessoais (com outros sujeitos) ou mediatizadas (como a literatura). "A realidade externa, ou *objetiva* só pode ser conhecida graças às propriedades do espírito e aos sistemas simbólicos em que se funda o espírito." (BRUNER, 1996, p. 28). O sujeito depende das determinações do seu meio e das relações intersubjetivas que lhe permitem estabelecer contactos com ele, e pelos significados que nele elabora. Estes significados são o resultado das interações num contexto sociocultural onde redes de signos e de símbolos compartilhados se tornam geradores de sentidos.

A pergunta identitária não é "***quem sou eu***?", mas "***quem sou eu junto a***...?". Trata-se de uma identidade situada (CLEMENT; NOEL; SYLVESTRE, 1991) que permite apreciar no ator social uma variabilidade da escolha identitária em função de seu meio ambiente. De acordo com as situações sociais vividas, e em consequência das interações delas decorrentes, o ator social escolhe, faz variações e cria novos traços culturais. A educação que uma criança recebe em sua família e na escola ajuda a elaborar uma nova identidade resultante dessas duas culturas, havendo, de uma maneira geral, competências interculturais, outras culturas ou subculturas em interação. Contudo, a identidade resulta de uma interação e de uma dialética entre o EU, o indivíduo, o olhar de outro sobre si, o coletivo. Na escola, as formas de tentar transformar

o outro numa identidade estereotipada podem conduzir o indivíduo a fechar-se nessa estereotipia, que o leva a não reivindicar uma pluralidade de pertencimento, a ter que enfrentar conflitos de lealdade, e à perda de significados difíceis de assumir. Tal é o caso quando os professores elaboram representações sobre as *capacidades* dos alunos relativas a seus meios socioculturais. Estigmas, por vezes inconscientes, acabam por limitar a alteridade de crianças que se refugiam nos espaços identitários que os professores, às vezes até os próprios pais, lhes outorgam.

A identidade torna-se uma unidade de sentido quando ela dá ao sujeito uma imagem coerente e estável, o que exige um trabalho permanente de elaboração e reconstrução. A escola pode facilitar o desenvolvimento de um *habitus* pluralista e de uma socialização pluricultural, mas isso não costuma ser levado em consideração nos objetivos escolares de socialização e de aprendizagens. A identidade supõe uma "[...] dinâmica de estruturação permanente das diferenças e das oposições, através de uma formação não contraditória. Desta forma, o sentimento de identidade fica preservado por todo o tempo em que o sujeito assegura à alteridade um sentido de continuidade." (CAMILLERI, 1997, p. 86).

A cultura tende a tornar-se o denominador comum de subculturas em que os atores sociais vivem numa constante dinâmica de negociação e de escolhas: ela se abre, então, a uma diversificação de valores, de representações e de práticas e, consequentemente, à pluralidade ideológica. A cultura torna-se, dessa maneira, um objeto de conhecimento do sujeito que pode interagir com ela utilizando diferentes códigos culturais, quando não antagônicos, mas gerenciando sempre o equilíbrio identitário mediante o pensamento crítico. Na ausência deste último o sujeito, privado de uma abordagem dialética pode entregar-se a comportamentos de intolerância, ditados por preconceitos xenófobos ou racistas. Pelo pensamento crítico, a identidade torna-se múltipla, espelhando a integração de suas diferentes origens.

Constata-se, assim, a importância do papel da escola na construção identitária das crianças. Através de sua abertura aos saberes socioculturais, dos alunos e das famílias, ela pode alargar a abrangência dos conhecimentos escolares, e favorecer o reconhecimento de identidades plurais, e estimular a adesão a valores comuns, sempre respeitando as singularidades culturais, e mostrando que elas interagem umas com as outras. Para isso, necessário se faz levar em consideração as características individuais e sociais do aluno,

assim como a articulação do *extraescolar* à instituição, essenciais para a apropriação dos saberes. As condições socioculturais e afetivas da aquisição dos saberes não podem absolutamente ser ocultadas.

Na realidade, a pluralidade sociocultural de uma situação de educação raramente é levada a sério nas práticas docentes de nossas escolas, e o é ainda muito timidamente nas práticas docentes de formação profissional e educação continuada. Num mundo cada vez mais globalizado, contudo, torna-se imperativo saber deslocar-se de um universo para outro, de compreender as diferenças dos níveis de significação, de relativizar a dimensão de nossa cultura de pertencimento e de saber ser ator nos diferentes espaços que nos cercam.

Vários sistemas de significações coexistem não somente num mesmo espaço geográfico, mas também num mesmo ator social. Estes sistemas não existem totalmente separados, os cortes interculturais não são rupturas e podem realizar-se em diferentes níveis da realidade sociocultural. Estes diferentes universos coexistem sem verdadeiras interferências, pois eles abrangem diferentes níveis da vida: familiar, comunitária, religiosa, profissional, técnica, política etc. As contradições não seriam, portanto, interiorizadas no plano simbólico, já que elas surgem como sucessivas. O princípio de cisão (BASTIDE, 1967) permite ao sujeito passar de uma situação para outra, ambas aparentemente inconciliáveis, sem nenhum esforço de adaptação.

Também chamado de *mudança de personalidade*, este princípio torna-se mais complexo quando é olhado como uma atualização, ou uma série de atualizações sucessivas de sistemas de significações, segundo as situações e os contextos. Num sistema cultural que se reclama como homogêneo, o ator vai buscar uma coerência entre um sistema sociocultural e um sistema de significações; num meio pluricultural, ele tenta articular uma pluralidade de sistemas socioculturais e de significações, e a maioria dos fatores de coerência, particularmente os institucionais, se modificam de acordo com os contextos e as situações. De acordo com Thomas (1981), a questão da pessoa comporta três dimensões-chave: a unidade, a identidade e a situação em ação. Clanet lhe atribui ainda a noção de pluralismo coerente, lembrando, contudo, que ele é gerado pela presença simultânea, ou sucessiva, de vários sistemas culturais cuja finalidade é estruturar o sujeito. Uma "[...] personalidade simultaneamente plural e coerente pode ser percebida como condição de integração a um meio sociocultural plural e incoerente." (CLANET, 1990, p. 166-167). As

interações com os sistemas e subsistemas de um contexto ou de uma situação cultural encontram-se, portanto, na base da personalidade e de sua dinâmica. Segundo os contextos, valores, representações e normas podem apresentar-se latentes ou manifestos. Os lugares e os espaços sendo muitas vezes determinados, as diferenças de nível e as contradições dos componentes institucionais não são vivenciados como contradição pelo sujeito, mas são dinâmicos como ele. Quando o sujeito migra de uma cultura para outra, ele cria espaços intermediários (WINNICOTT, 1975)[3] a fim de acompanhar a construção de sua personalidade, ou de reconstruí-la. Isso não quer dizer que a personalidade se estrutura entre dois códigos culturais, mas, sucessivamente, em relação a um, em seguida em relação a outro: ela é, portanto, plural e dinâmica, pois se modifica em diacronia e em sincronia, tornando-se multirreferencial. A unidade da personalidade é mantida face ao pluralismo das situações e dos contextos, mediante esses espaços intermediários.

As noções de cultura e de sociedade não são sobrepostas, já que as sociedades, na maior parte das vezes, são pluriculturais. Numerosos grupos ou comunidades se encontram em ruptura de sentido com a organização de sua sociedade, mas não é esse também o caso de cada um de nós, quando tentamos encontrar, ou construir um sentido junto a uma comunidade ou a um lugar em que não conseguimos nos realizar, isto é, afirmar nossa identidade cultural? Dois obstáculos, portanto, a evitar: de um lado, uma atitude de alienação face à mitificação da sociedade funcionalista, para preservar nosso livre arbítrio; do outro, a adesão a um comunitarismo que nos cortaria completamente das realidades do mundo exterior. Nossa necessidade de existir culturalmente é legítima, mas nossas diversas origens culturais e sua dialética cultural nem sempre são institucionalmente reconhecidas. Elas dão a impressão de estarem em oposição ao universalismo simplificador da maioria das formas de poder, dada sua complexidade e multirreferencialidade.

As instituições educativas e de formação quase nada, ou muito pouco integram a diversidade cultural; elas continuam, na maior parte das vezes, a negar-se a querer assumir os paradoxos e as contradições, temendo as dialéticas e as consequentes *miscigenações* que lhes seriam decorrentes. Mas se nós considerarmos o intercultural como um processo em construção, e não como um fim a atingir, a elaboração comum de um sentido comum capaz de comunicar-se e de fazer circular entre elas identidades culturais diferentes, desaparece aquela marca de *perigo* para a sociedade e para as instituições que

a representam. Ele torna-se um associado coeso e dinâmico que permite atualizar e deslocar progressivamente os valores, as práticas e as representações da sociedade, a fim de que ela conserve um mínimo de significações para o conjunto das culturas e subculturas que a representam. Assim, se instaura a democracia e se mantêm na dissolução das marcas de referência das certezas a que elas estão arraigadas. (LEFORT, 1989).

Notas

1 Inúmeros alunos de países em desenvolvimento são escolarizados, o que não significa que eles sejam, efetivamente, alfabetizados.

2 Tanto um, quanto outro sancionam, geralmente, a passagem para um nível superuior.

3 Cf. igualmente Kaës, R.. (1997). L'Appareil psychique groupal, Paris, Dunod, onde o espaço relacional é lugar de criação de relações entre o sujeito e o contexto. A articulação fantasmo-mítica de Valabrega pode ser igualmente considerada como uma formação intermediária: Valebrega, J. P. (1967). O problema antropológico do fantasma. In: Le désir et la perversion. Ouvrage Collectif, Paris, Le Seuil. Segundo Valabrega, haveria uma preponderância do imaginário individual, isto é, do fantasma, nas sociedades ocidentais, e uma preponderância do imaginário coletivo – o mito –, nas sociedades tradicionais.

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: Presses de la Sorbonne, 1986.

_____. Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école. In: HOUPERT-MERLY (Org.). **Pour une éducation interculturelle**. Recherches et pratiques. Séminaire Saint-Denis de la Réunion, avril 2000. L'Harmattan, 2001.

AMSELLE Jean-Loup. **Logiques métisses**. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs. Paris: Les Editions Sociales, 1990.

ARISTÓTELES. Organon.-Les Catégories – L'Hermeneia – Les Analytiques – Les Topiques – La Réfutation des sophistes. Paris: Editions Gallimard, 1967.

ARDOINO, Jacques. L'analyse multirréférentielle des situations sociales. **Psychologie Clinique**, Paris, v. 3, p. 32 – 145, 1990.

BALANDIER, Georges. Sociologie, ethnologie et ethnographie. In: GURVITCH, Georges. **Traité de sociologie**. Paris: PUF, 1968. (v. 2).

BARE, Jean-François. Acculturation. In: BONTE, P & IZARD, M. (Org.). **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie**. Paris: PUF, 1992.

BARRERE, Anne. **Les lycéens au travail**. Paris: PUF, 1997.

_____. **Les enseignants au travail**. Paris: PUF, 2002.

BARTH, Fredrik. Les groups ethniques et leurs frontières. In: POULIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (Org.). **Théories de l'ethnocité**. Paris: PUF, 1995.

BASTIDE, Roger. **Les amériques noires**. Paris: Payot, 1967.

_____. **Le rêve**, **la transe et la folie**. Paris: Flammarion, 1972.

_____. Acculturation. **Encyclopedia Universalis**. 1 – 11c. 1998.

BERNSTEIN, Basil. **Langage et classes sociales**. Paris: Editora Minuit, 1975.

BRUNER, Jérôme. **The culture of education**. Harvard: Harvard University Press, 1996.

_____. **L'éducation**, **entrée dans la culture**. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Retz: Presses de La Cité, 1997.

CAMILLERI, Carmel; COHEN-EMERIQUE, Margarit (Ed.). **Chocs de culture**: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris: L'Harmattan, 1989.

CAMILLERI, Carmel. **Anthropologie culturelle et éducation**. UNESCO: Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1985.

_____. **Différences et cultures en Europe**. Strasbourg: Editora Du Conseil de l'Europe, 1995.

_____. Les implications théoriques de la formation à l'interculturel. **Revue suisse de sociologie**, Zurich, n. 23, v. 2, p. 376-389, 1997.

_____. Stratégies identitaires: les voies de la complexification. In: HILY, Marie-Antoinnette; LEFEBVRE, Marie Louise (Ed.). **Identité collective et altérité**. Diversité des espaces/spécificités des pratiques. Paris: L'Harmattan, 1999.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. **Ecole et savoirs dans les banlieues**... **et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1993.

CLANET, Claude. **L'interculturel**. **introduction aux approaches interculturelles en education et en sciences humaines**. Mirail: Presses Universitaires du Mirail, 1990.

CLEMENT, R.; NOËL, M.; SYLVESTRE, A.; Modes d'acculturation et identité située: le cas des immigrants haïtiens de Montréal. **Canadian Etnics Studies**, Montréal, v. 33, n. 2, p. 81-93, 1991.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **Writing culture**: the poetics and politics of ethnography. Berkley: University of California Press, 1986.

CLIFORD, James. **The predicament of culture**. Twentieth-Century Ethnography. Litterature and Art. Harvard: Harvard University Press, 1988.

COMTE, Auguste. **Leçons sur la sociologie**: cours de philosophie positive: leçons 47 à 51. Paris: Flammarion, 1999.

COSTA-LASCOUX, Jacqueline; HILLY, Marie-Antoinette; VERMES, Geneviève. **Pluralité des cultures et dynamiques identitaires**. Hommage à Carmel Camilleri. Paris: L'Harmattan, 2000.

DANVERS, Francis. Idée et historicité de l'orientation: premiers jalons pour une approche anthropologique de l'orientation des jeunes et des adultes au XXème siècle. **Spirale**. **Revue de recherche en éducation**, Villeneuve d'Ascq, n. 31, p. 55-64, 2003.

DEMAILLY, Lise. La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. **Revue des sciences de l'éducation**. Montréal, v. 27, n. 3, p. 523-542, 2001.

DENNET, Daniel. **La stratégie de l'interprète**. Paris: Gallimard, 1990.

DEROUET, Jean-Louis. La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire. **Education et sociétés**, Bruxelles, n. 5, p. 9-24, 2000.

_____. La formation tout au long de la vie, figure exemplaire de la conception réticulaire du social en éducation? Nouvel esprit du capitalisme et égalité des chances. In: COLLOQUE DU DROIT À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE AU DEVOIR DE FORMATION PROFESSIONNELLE TOUT AU LONG DE LA VIE, 2002, Mons. Facultés Universitaires Catholiques de Mons, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Positions**. Paris: Editora de Minuit, 1972.

DEVEUREUX, Georges. **Essais d'ethnopsychiatrie générale**. Paris: Gallimard, 1977.

_____. **Ethnopsychanalyse complémentaire**. Paris: Flammarion, 1985.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **A l'école**. Paris: Seuil, 1996.

DUBET, François. **Les lycéens**. Paris: Seuil, 1991.

_____. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

_____. Pourquoi ne croit-on pas les sociologies? **Education et Sociétés**, Bruxelles, n. 9, p. 13-25, 2002a.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie. **L'hypocrisie scolaire**. Pour un collège enfin démocratique. Paris: Seuil, 2000.

DURKHEIM, Emile. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris, Flammarion, 1988.

ENNIS, Robert H. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: BARON Joan B.; STERNBERG, Robert J. **Teaching thinking skills**: theory and practice. New York: W. H. Freeman, 1987.

ESTABLET, Roger. Culture et idéologie. **Cahiers marxistes léninistes**. Paris: Les Editions Sociales, 1966.

FABIAN, Johannes. **Time and the other**: how anthropology makes its objet. New York: Columbia University Press, 1983.

FELOUZIS, Georges. **L'éficacité des enseignants**. Paris: PUF. 1997.

FERREOL, Gilles. (Dir.). **Intégration et exclusion dans la société française contemporaine**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1992.

_____. **Intégration**, **lien social et citoyenneté**. Villeneuve-d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, 1998.

FERREOL, Gilles; JUCQUOIS, Guy. **Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles**. Paris: Armand Colin, 2003.

FREUD, Sigmud. **Névrose**, **psychose et perversion**. Paris: PUF, 1981.

_____. **L'avenir d'une illusion**. Oeuvres complètes. Paris: PUF, 1994.

GOODY, Jack. **La raison graphique**. La domestication de la pensée sauvage. Paris: Editora de Minuit, 1980.

HOFSTEDE, Geert. **Cultures consequences**. Comparing values, institutions and organizations across nations. London: Thousand Oaks, 2001.

HOLLINGER, David. **Postethnic america**. Beyong multiculturalism. New York: Basic Books, 1995.

IIPE. **Disparités régionales dans le développement de l'éducation**. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 1981.

JODELET, Denise. (Dir.). **Les réprésentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

KAËS, René. **L'appareil psychique groupal**. Paris: Dunod, 1976.

LACAN, Jacques. **Fonction et champ de la parole et du langage**. Ecrits I. Paris: Seuil, 1996.

LAHIRE, Bernard. **Tableaux de familles**. Paris: Gallimard-Seuil-EHESS, 1995.

LE GOFF, Jean-paul. **La barberie douce**. Paris: La Découverte, 1999.

LEFORT, Claude. **Essai sur la politique**. Paris: Seuil, 1989.

LEVI-SRAUSS, Claude. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1969.

LEWIN, Kurt. **Psychologie dynamique**. Paris: PUF, 1972.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Une théorie scientifique de la culture**. Paris: Maspero, 1990.

MARCUS, George; FISCHER, Mickael. **Anthropology as a cultural critique**. Chicago: Chicago University Press, 1986.

MARTIN, Jean-Yves. Sociologie de l'enseignement en Afrique noire. **Cahiers Internationaux de sociologie**, Paris, v. 54, p. 337-362, 1972.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**. Ensaio de sociologia lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTUCCELLI, Danilo. La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs. **Education et Sociétés**, Bruxelles, n. 9, p. 27-38, 2002.

MORANDI, Franc. **Les méthodes et modèles pédagogiques**. Paris: Nathan Université, 1997. (Collection 128).

_____. **Philosofie de l'éducation**. Paris: Nathan Université, 2000. (Collection 128).

MOSCOVICI, Serge. **La psychologie, son image, son publique**. Paris: PUF, 1961.

NIETZCHE, Friedrich. **Ainsi parlait zarathoustra**. Les trois metamorphoses. Paris: Gallimard, 1947.

ORTIGUES, Edmont Marie-Cécile. **Oedipe africain**. Paris: Plon, 1973.

POIRIER, Jean. Ethnies et cultures. Ethnologie régionale. **Encyclopédie de la Pléiade**. Paris: Gallimard, 1972.

RAYOU, Patrick. **La cité des lycéens**. Paris: L'Harmattan, 1998.

REDFIELD, Robert.; LINTON, Ralph.; HERSKOVITS, Melville. Memorandum on the study of acculturation. **American Anthropology**, New York, n. 38, p. 149-152, 1936.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1996.

SALLABERRY, Jean-Claude. Représentations à bords flous, représentations rationnelles, concepts. **Education Permanente**, Paris, n. 155, p. 7-38, 2003.

SCHÖN, Donald. A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In: Jean-Marie Barbier (Ed.). **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF, 1996. p. 201-222.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1970.

SPINOZA. **L'ethique**, II. 9. ed. Paris: Gallimard, 1994.

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. **Encantamento e desencantamento do educador**. 1997. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

THOMAS, Louis-Vincent. **Le pluralisme cohérent de la notion de personne en Afrique Noire traditionnelle**. La notion de personne en Afrique Noire. Paris: Editions du CNRS, 1981.

TOCHON, François. Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. Paris: **Revue Française de Pédagogie**, INRP-Lyon, n. 133, p. 129-157, 2000.

VALABREGA, Jean-Pierre. **Le problème anthropologique du fantasme**. Le désir et la perversion. Ouvrage collectif. Paris: Le Seuil, 1967.

VELHO, Gilberto Cardoso Alves. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VINSONNEAU, Geneviève. **L'identité culturelle**. Paris: Armand Colin, 1999.

WACHTEL, Nathan. L'acculturation. In: LE GOFF; NORA, Pierre. (Org.). **Faire de l'histoire**. Paris: Gallimard, 1974.

WINNICOTT, Donald. **Objets et phénomènes transitionnels**. De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris: Payot, 1969.

_____. **Jeu et réalité**. L'espace potentiel. Paris: Gallimard, 1975.

Prof. Dr. Olivier Meunier
Universidade Paris 8| França | Paris
Membro do Laboratório de Pesquisa ERASME
Sociólogo (doutor em Antropologia) e titular duma habilitação a dirigir pesquisas em Sociologia) no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica
E-mail | olivier.meunier@inrp.fr

Prof. Dr. José Pires
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | josepires17@gmail.com

Recebido 17 ago. 2009
Aceito 13 out. 2009

Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal

Teaching profession in college education: a research about the teacher without formal pedagogical formation

Alzira Buse Fernandez
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Antonio Carlos Caruso Ronca
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Conselho Nacional de Educação

Resumo

Este artigo trata de uma pesquisa que buscou investigar os elementos significativos da profissionalidade de professores bem-sucedidos no ensino superior que, além do magistério, também atuam em outra profissão e que não possuem formação pedagógica formal. Para alcançar esse objetivo, foram aprofundadas, por meio de entrevistas semiestruturadas, as trajetórias profissionais, as características de um bom professor, o planejamento das suas aulas e o entendimento sobre a formação pedagógica. As abordagens teóricas que amparam as reflexões convergem para os estudos sobre a formação de professores e os diferentes elementos que a sustentam, tais como: identidade, profissionalidade e aprendizagem. A análise dos dados permitiu identificar e aprofundar as ações dos professores em sala, além dos sentidos e significados atribuídos à docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino superior. Formação pedagógica.

Abstract

This article reports a research that intents to investigate the key elements for the key elements for the professionality path of well succeed college teachers, that besides teaching also have another profession and do not have formal pedagogical education. The professional paths, the features of a good professor, the planning of his lessons and the understanding on pedagogical formation of the participants had been deepened to achieve this goal, by the examination interviews half-structuralized. The theoretical structures that endorse the reflections converge to studies on the formation of teachers and the different elements that support it such as: identity, professionality and teaching learning. The analysis of the data allowed to identify and to deepen the actions of the teachers in room, beyond the senses and meanings attributed to the teaching.

Keywords: Formation of teachers. College education. Pedagogical education.

1 O início

Onde começa a formação do professor? Na universidade? Nos cursos de Formação? Na sala de aula?

Essas e muitas outras perguntas nortearam o presente estudo sobre professores universitários e sua formação profissional. Neste artigo, pretendemos discutir o percurso desse trabalho e as suas conclusões mais importantes.

As novas relações, no mundo do trabalho, exigem encaminhamentos pedagógicos, cada vez mais complexos, que refletem no perfil de professores desejado pelas instituições. Algumas privilegiam aqueles profissionais que estão inseridos no mercado de trabalho; outras, preferem os que estão na academia, mais voltados à pesquisa.

Nesse cenário, também, temos observado diferentes perfis docentes: com formação pedagógica, sem formação pedagógica, bem-sucedidos, insatisfeitos com a profissão. Encontramos, inclusive, professores bem-sucedidos e que não possuíam formação pedagógica. Como conseguiram suprir essa condição tão necessária para a boa atuação em sala? De onde vem esse conhecimento? Por que não buscaram essa formação?

Nessa perspectiva, nossa intenção foi investigar os elementos significativos da trajetória profissional de professores de ensino superior que, além dessa profissão, também atuem em outra.

Os objetivos consistiam em investigar:

- a história dos professores, suas experiências como alunos e profissionais, a fim de verificar as razões que os levaram à escolha dessa profissão, suas aprendizagens, influências, situações significativas e dificuldades;
- o planejamento das aulas, para se examinar como selecionam o conteúdo, como entendem a aprendizagem do aluno, as estratégias de ensino, fontes, avaliação e a troca com os pares;
- as características do bom professor, percebidas pelos pesquisados, levando-se em conta as características que reconhecem em si e que foram consideradas pelos alunos para destacá-lo como bom professor, aspectos que precisam aprimorar, e as sugestões para os iniciantes;

– o entendimento sobre a formação pedagógica, os motivos para não buscá-la formalmente e se existiram maneiras para compensá-la.

Com essa pesquisa, pretendemos contribuir com novas formas de se pensar a qualidade pedagógica, para que possa ser útil na formação de professores e identificar características significativas desse novo perfil de professores universitários – sem formação pedagógica – que cada vez mais ocupam os espaços acadêmicos dos cursos de Educação Tecnológica, Faculdades Integradas, Centros Universitários e, timidamente, em algumas Universidades.

2 Revisão bibliográfica

As atuais políticas de formação, as condições sociais e de trabalho, o pouco reconhecimento do professor na sociedade, os programas e cursos de licenciatura que desvinculam a teoria da prática, causando desinteresse e descrédito, são alguns dos assuntos estudados, que retratam as dificuldades atuais e históricas pelas quais passa a profissão de docente. (GATTI, 1997; ANDRÉ, 2006, 1999). Há uma série de problemas sociais, políticos e econômicos, que extrapolam a questão da formação docente. Ainda assim, várias pesquisas revelam que muitos professores conseguem superar as expectativas e apresentar resultados significativos na sua atuação. Profissionais que, mesmo em condições adversas, conseguem desenvolver seu trabalho de forma eficiente e atender aos objetivos da educação e da sociedade. Professores que, embora apresentem formação pedagógica incompleta, trazem títulos de bons docentes, bem-sucedidos, com desempenho exemplar.

Afinal, o que fazem esses profissionais para serem reconhecidos em seus meios pela sua atuação? Como e por que são considerados bons professores?

As pesquisas na área, às vezes, diferenciadas, contraditórias e outras vezes complementares, apontam motivos para se debruçar sobre esse tema. As conclusões desses trabalhos criam hipóteses, retomam discussões e abrem novas perspectivas para se pensar a educação e a qualidade do ensino.

Estudos realizados sobre o assunto (PAGNEZ, 2007; ROHRBACHER, 2005; PIMENTEL, 2005; CUNHA, 2003) trazem novas reflexões e delimitam possíveis respostas, que instigam outros estudos.

Todas essas pesquisas estudadas analisam, de diferentes formas, a questão do bom professor e sua formação. Mas, em todos esses estudos, observamos que os autores se deparam com a formação pedagógica, não formal, de muitos sujeitos entrevistados. O aprofundamento desse dado nos leva para a sua história de vida e a momentos significativos de aprendizagens.

2.1 Formação de professores

Até bem pouco tempo, a formação de professores era estudada na área de didática, sendo investigada na linha da prática de ensino. Com o avanço dos estudos teóricos, pesquisas e contribuições de outras áreas como a Psicologia, a formação de professores expande sua contribuição para a educação e está se constituindo um campo autônomo da ciência. (GARCIA, 1999). Segundo esse autor, a definição e configuração de alguns elementos contribuem para a caracterização enquanto área autônoma. São eles: um objeto de estudo definido; uma metodologia, nesse caso, sendo evidenciada a pesquisa-ação, o estudo de caso etnográfico e a história de vida; e uma produção de pesquisa considerável, também constatada pelos estudos realizados por vários autores nacionais e internacionais; entre outros aspectos. Além disso, para se tornar um campo autônomo, a Formação de Professores precisa ter um reconhecimento das políticas públicas e estar incorporada nas leis. Esse aspecto certamente contribuiria para o reconhecimento social da profissão de professor e para a valorização do magistério.

Mas, afinal, que professor é esse que se pretende formar? Qual é sua função social? Quais as vias de acesso à formação?

Segundo Mellouki e Gauthier (2004), o professor tem a função de interpretar criticamente e contextualizar os referenciais culturais em prol da formação dos seus alunos. Esses autores aprofundam o papel do professor e apontam três funções específicas dessa profissão: 1ª – intérpretes reflexivos e transmissores de uma cultura; 2ª – produtores e divulgadores do conhecimento, e ações pedagógicas; 3ª – agente socializador, guardião, responsável pela consolidação das regras de conduta e das maneiras de ser, valorizadas pela sociedade e pela escola. Nessa função, os autores discutem a questão do trabalho e o reconhecimento oficial do caráter profissional da formação docente. Constatam que essa atitude da sociedade em relação ao profissional-

professor poderia auxiliar na confirmação da identidade coletiva da profissão e contribuir para uma valorização maior, junto à sociedade e ao Estado.

Na perspectiva da função docente dentro da escola, o professor é visto como um agente que recebeu, oficialmente, a incumbência de transmitir a cultura e o saber historicamente acumulado. Ele poderá influenciar tanto as atitudes quanto as percepções e perpetuá-las ou não, ao longo da história. Esse é o seu papel mediador – de reprodução ou transformação da cultura vigente – traço permanente da identidade docente, que o diferencia das demais profissões. O professor ocupa uma posição diferenciada nas relações sociais, as quais exigem da formação uma melhor compreensão do seu ofício e das expectativas em relação à sua atuação.

Para os autores acima citados, o papel mais significativo do professor é o de herdeiro e intérprete da cultura. Como herdeiro da cultura que o constitui, ele faz parte de um contexto social, político, econômico, histórico, recebendo influência desse contexto na constituição da sua identidade. Assim como os alunos que ensina, o professor tem a oportunidade, em suas aprendizagens e reflexões, de se distanciar da cultura primeira e percebê-la criticamente. Nessas aprendizagens, ele pode atuar como mestre crítico-intérprete e auxiliar seus alunos a situar o conhecimento dentro de uma consciência reflexiva, crítica e histórica. Ao incentivar o desenvolvimento profissional consciente, criativo e comprometido com as questões da comunidade, seria possível encontrar alunos mais conscientes da verdadeira realidade política, econômica e social em que estão inseridos e qualificados para transformá-la. Concebendo a profissão docente como gnosiológica, política, estética e moral, pode-se transformá-la numa profissão voltada à curiosidade, à "leitura do mundo", da palavra, para uma nova compreensão do contexto e a possibilidade de mudança.

A formação de professores está se tornando um instrumento importante para a transformação social; daí a necessidade de aprofundar seu entendimento. A maioria dos cidadãos, em algum momento da sua vida, passa pelas mãos do professor e carrega dele um pouco do seu jeito, seu modo de ser, seu conhecimento, sua prática e sua visão de mundo. A responsabilidade é grande. No ensino superior, isso se evidencia na prática profissional do aluno, na sua perspectiva de transformação social e no seu compromisso com a humanidade.

2.2 A constituição da identidade docente

Outra questão importante sobre o tema Formação do Professor, refere-se aos estudos sobre a Identidade. Essa análise torna-se necessária ao se considerar a história pessoal, social e política do professor como influenciadora dos seus saberes, práticas e atitudes. O estudo da identidade está relacionado com o da subjetividade, dos processos cognitivos, emocionais e das relações sociais que influenciam a maneira de ser da pessoa. (REY, 2003 apud STANGHERLIM, 2007).

Como indivíduo singular, o professor tem seu modo próprio de estar no mundo, numa dada realidade, num contexto histórico definido. Essa característica própria influencia sua forma de agir, suas relações e seus pensamentos. A identidade é um processo em movimento, constitui-se singularmente, mas, também, nas relações com a sociedade. No movimento de constituição identitária, existem aspectos da história que permanecem cristalizados e outros que são reconstruídos, resignificados em um processo de evolução.

Nesse sentido, a identidade influencia, também, a aprendizagem do professor, ocupando um lugar de destaque. Na aprendizagem de adultos, as experiências acumuladas amparam os novos conhecimentos, sendo seu ponto de partida. (PLACCO; SOUZA, 2006). A base da aprendizagem está na linguagem, na atribuição de sentidos e significados, elementos influenciados pela identidade do indivíduo.

Segundo Placco e Souza, a condição de aprendiz passa pela subjetividade, metacognição, história de vida pessoal e profissional e é amparada nos saberes e experiências vividas. Por identidade, os autores entendem:

> [...] processo de construção e reconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 21).

Os autores ressaltam que existe uma relação de forças entre a percepção que os outros atribuem ao indivíduo, e o sentimento e percepção que o próprio indivíduo tem de si mesmo. Esse movimento de forças é compreendido por Dubar (1997) (apud PLACCO; SOUZA, 2006) como uma tensão constante entre atribuir significados e pertencer a uma cultura.

Essas considerações são relevantes ao se pensar no professor como profissional, na sua prática, na sua formação e atitudes em sala, porque transitam pelas vivências anteriores como aluno e pelas experiências na condição de docente. Os sentidos e significados atribuídos à profissão podem passar por esses processos identitários e nem sempre são relevados nos cursos de formação docente.

Outro aspecto importante sobre o tema é a influência dos modelos na constituição do sujeito professor. Tais modelos são adquiridos nos processos de socialização primária e secundária, podendo influenciar a atuação dos professores. (RONCA, 2007). Um modelo de professor guardado na memória, por exemplo, pode levar a comportamentos e atitudes semelhantes dos alunos no futuro. Para a autora, a identidade se processa ao longo da vida, num "continuum". As experiências vividas na infância, adolescência e fase adulta, a partir das relações que o sujeito estabeleceu com os familiares, parentes, amigos, professores, auxiliariam na configuração de uma imagem e percepcão de si mesmo.

Segundo Tardif (2002), até mesmo a opção profissional pode ser derivada da experiência de ter familiares na área de educação. As observações e o contato constante com a rotina de professores familiares ou parentes poderiam levar ao ofício do magistério, no futuro.

O autor, também, menciona a experiência dos professores, como inspiradora dos saberes docentes. Vivenciar situações que, ao longo da vida tornaram-se significativas, poderiam resultar em ações docentes referenciadas nessas vivências. O que não implica dizer que seria uma forma de imitação, pois, no processo de constituição da identidade, constroem-se, desconstroem-se e reconstroem-se internamente modelos. (RONCA, 2007). O modelo é entendido como um "[...] outro significativo, uma fonte de inspiração, um parâmetro de recriação." (RONCA, 2007, p. 67). Para a autora, só é significativa a relação mestre-educando que proporcione a emancipação e não um padrão a ser cegamente seguido.

Nessa linha de pensamento, em que os modelos ocorrem ao longo da vida e não só no contato familiar e escolar, ressalta-se o significado dos pares professores como modelos que também podem inspirar e auxiliar o professor no próprio reconhecimento das suas potencialidades. Daí a importância de se incentivar nos cursos de formação, nos encontros pedagógicos bem como nos

momentos informais da instituição, a troca entre os pares. Mesmo não havendo evidência desses incentivos, as trocas continuam ocorrendo.

Além da importância dos modelos identitários na constituição da identidade docente, a experiência de trabalhar, no magistério, constitui uma fonte inesgotável de conhecimentos e aprendizagens para o professor. Segundo Tardif (2002, p. 56), o trabalho transforma a identidade do trabalhador na medida em que se dedica à sua realização: "[...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade." O tempo traz registros do realizado, bem como pode modificar o saber trabalhar e a forma de entender o sentido desse trabalho.

O percurso de construção e reconstrução da identidade do professor parte da concepção de que o conhecimento não é absoluto e de que as experiências e práticas precisam estar ancoradas em princípios éticos, de autonomia, investigativos, críticos e reflexivos. A formação do professor deveria se basear nesses pressupostos, encorajando-o a buscar seus saberes através da sua experiência profissional, da sua realidade social e do seu contexto histórico, conforme comenta Nóvoa:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

O conhecimento é disponível a todos, mas a sua aquisição é singular, tem sua forma, seu momento, sua influência cultural/social, e o professor precisa estar atento a esse processo para estimular, adequadamente, a curiosidade do grupo. Além disso, existem conhecimentos apreendidos pelo professor que não são necessariamente ensinados, mas utilizados nas suas práticas. O aprofundamento dos processos identitários e da constituição da identidade do professor poderia contribuir com formas de se pensar sobre esses conhecimentos.

2.3 O bom professor

As transformações que ocorreram na estrutura social, principalmente no cenário da educação, do trabalho e da cidadania, passaram a exigir uma nova reflexão sobre as concepções, ações e comportamentos dos professores. (MAUÉS, 2003). Essas transformações levaram à redefinição de conceitos como qualidade, competência, profissionalidade e, por consequência, acabaram recaindo em uma nova definição do bom professor.

O que é ser um bom professor nesse cenário? O que se exige desse profissional? Mais precisamente, do bom professor universitário, que conhecimentos, habilidades e atitudes são necessários para que alcance a formação dos seus alunos com maior qualidade? Todas essas questões estão presentes, hoje, nas discussões sobre formação dos professores.

Jacques Delors, coordenador do Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob o título "Educação: Um tesouro a descobrir", apresenta quatro pilares básicos que podem se tornar referência para o futuro da educação. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

No primeiro pilar, "aprender a conhecer", a aprendizagem está relacionada à apreensão de estratégias cognitivas para o alcance do conhecimento. Para Delors (1999, p. 92) "[...] aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento."

No segundo pilar, "aprender a fazer", o autor aprofunda o entendimento da prática como um elemento de aprendizagem. Levanta questões sobre como preparar o aluno para o trabalho, quando, ainda, não sabe que profissional será no futuro. Aprender a fazer é mais do que qualificar profissionalmente o aluno, está relacionado ao desenvolvimento de competências que tornem o indivíduo capaz de enfrentar situações novas.

No terceiro pilar, "aprender a viver junto", Delors (1999) traz a reflexão dos valores que precisam estar presentes na educação. É importante aprender a ser solidário, cooperar, saber se colocar no lugar do outro, respeitar. Além disso, salienta a necessidade de conscientização da cidadania, ou seja, estimular o aluno a se comprometer com a construção de uma sociedade mais democrática, humana e solidária.

No quarto e último pilar, "aprender a ser", o autor discute a necessidade de valorizar as potencialidades do aluno: "[...] memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se [...]" (DELORS, 1999, p. 102), contribuindo assim para o desenvolvimento total do indivíduo. Para isso, é importante não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Pensar a educação dentro da configuração trazida nesse Relatório por Delors (1999) implica, também, refletir sobre a função social da escola e analisar, criticamente, o quanto ela está conseguindo atingir seus objetivos educacionais, sociais e políticos. Além disso, o relatório poderia levar a uma discussão sobre a qualidade da formação, para que fosse possível aproximar os quatro pilares básicos da educação ao desempenho profissional docente.

Segundo Imbernón (2001), a profissão docente, no seu início, caracterizava-se pela posse de certos conhecimentos e pela capacidade de ensiná-lo. Para a educação atual, essa caracterização histórica está ultrapassada, pois é insuficiente para se pensar a nova profissão docente exigida no cenário atual. As peculiaridades dos contextos em que se educa tornam-se cada vez mais relevantes (as relações entre professores e alunos, escola e comunidade, a cultura e as aprendizagens formais e informais).

Além disso, tornar a aprendizagem do aluno uma experiência significativa exige um esforço de planejamento, conhecimento do grupo e das suas aprendizagens anteriores. Um bom professor, que se preocupa com a aprendizagem dos seus alunos, precisa estar atento a essas questões.

A aquisição do conhecimento, portanto, é um processo amplo e não linear. Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Perceber essas peculiaridades no aluno e em si mesmo são tarefas que exigem habilidades do professor. Esse é um dos requisitos importantes da atuação docente.

Imbernón (2001) também ressalta que as pesquisas sobre competência, até esse momento, não conseguiram construir uma característica comum aos bons professores. O desenvolvimento profissional, portanto, poderia ser um incentivo à melhoria da prática e conseguiria atingir o objetivo de aumentar a qualidade docente.

Embora considere a formação pedagógica um elemento de fundamental importância, Imbernón (2001) reconhece que ela não é o único

elemento para se garantir um significativo desempenho. É possível realizar uma boa formação e, paradoxalmente, deparar-se com outros aspectos do desenvolvimento da profissão que não possibilitem a qualidade do ensino como, por exemplo, o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho institucional, perspectivas de carreira na profissão, as estruturas hierárquicas. Mas, então, como é possível encontrar bons profissionais que não tiveram, na sua formação, elementos suficientes para garantir um considerável desempenho?

Essa indagação pode ser analisada sob o ponto de vista de Nóvoa (1995) que traz a importância de se estudar a pessoa do professor que está inserida no profissional. Analisar sua trajetória, valores, influências podem imprimir visibilidade a essa questão. Para esse autor, o "eu pessoal" e o "eu profissional" são elementos inseparáveis, uma vez que a profissão docente está impregnada de histórias, valores, afetos e relações que influenciam nas aprendizagens e atitudes.

Tardif (2002) reforça, ainda, esses aspectos ao analisar a trajetória pré-profissional do professor. Segundo esse autor, os saberes docentes parecem ser adquiridos, inclusive no processo de socialização primária e secundária. Esses processos teriam peso significativo no entendimento da natureza dos saberes, do saber-fazer, e do saber-ser a serem utilizados na socialização profissional do professor, influenciando, assim, o bom desempenho do professor.

> Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação. (TARDIF, 2002, p. 69).

Dessa maneira, as experiências familiares ou escolares retidas na memória funcionariam como um elemento norteador das ações iniciais docentes.

Tais considerações reforçam o entendimento da singularidade na profissionalização do professor. A unicidade das suas vivências e experiências o tornariam um ser exclusivo que aprendeu a utilizar recursos internos, próprios para os seus propósitos profissionais.

Da perspectiva de que a ação de ensinar precisa considerar os valores e a realidade na qual está inserida, pode-se inferir que a concepção do bom professor passa, inclusive, por esses parâmetros. Assim, analisar o que é ser um bom professor implica investigar quais as variáveis da educação que estão norteando essa análise.

2.4 Profissão docente – a influência da trajetória do professor na construção da sua profissionalidade

Assim como existe uma diversidade de entendimentos sobre assuntos específicos da educação, na profissão docente os temas profissionalidade, profissionalismo, desenvolvimento profissional e profissionalização passam pelos mesmos dilemas. Longe de estabelecer uma lógica estanque aos temas citados, o objetivo dessa sessão é investigar, com mais profundidade, os conceitos e as discussões que estão sendo traçadas atualmente.

Os efeitos da globalizacão têm trazido novas demandas sociais e políticas nos espaços escolares. Esses efeitos apresentam um paradoxo para a sociedade, na medida em que há uma glorificação da sociedade do conhecimento e, em contrapartida, um desprestígio dos professores. (NÓVOA, 2007). Tal contradição também atinge o professor de ensino superior, quando se percebe o excesso de expectativas na sua atuação e o pouco incentivo ao seu desenvolvimento profissional.

Em face das mudanças sociais e frequentes questionamentos pelos quais vem passando a educação, nesses últimos tempos, o tema profissionalidade vem ganhando destaque nas políticas internacionais da educação e nas pesquisas. (ROLDÃO, 2007). A autora revela que o destaque ocorre, principalmente, no ensino superior, nível que vem se evidenciando pela crescente complexidade do ato de ensinar e pela expansão do número de instituições de ensino.

Por profissionalidade, a autora entende um conjunto de atributos, construídos socialmente, que possibilitam distinguir uma profissão de outras, igualmente relevantes e valiosas. Esse entendimento está amparado em pressupostos teóricos como os de Gimeno Sacristán (1998), o qual apresenta a profissionalidade docente como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao bom desempenho da função do ensino. Compreensão semelhante tem Imbernón (2001, p. 23) que considera a profissionalidade

ou profissionalismo como "[...] características e capacidades específicas da profissão."

Os conceitos trazidos pelos autores destacam a profissionalidade como um tema que contempla as especificidades da função do ensino. Embora caracterizada de diferentes formas ao longo da história, a ação de ensinar é o fator que distingue o docente das demais profissões. No entanto, o aparecimento de um grupo profissional estruturado em torno da função do ensino é uma característica da modernidade (a partir do séc. XVIII). A necessidade de entender a educação como um bem público contribuiu de forma decisiva para a emergência da *profissionalização docente* (trajetória profissional do professor que não se inicia, necessariamente, com o ingresso no magistério).

Na história da formação da identidade docente, o processo de profissionalização não foi linearmente construído; pelo contrário, foi repleto de momentos difíceis, lutas e conflitos, recuos, hesitações etc. Hoje, essas tensões continuam sendo identificadas, resultado de fatores como: massificação escolar, dispositivos previstos na legislação e propostas curriculares que, muitas vezes, imobilizam as instituições de ensino. Mesmo com essas tensões, a profissão docente possui um elemento central, que permanece intacto nas discussões: o conhecimento que a profissão exige. Esse elemento contribuiria para distinguir a profissão docente das demais.

Segundo Roldão (2007), o "conhecimento sobre o ensinar" é um importante elemento que precisa ser aprofundado nos estudos sobre a profissionalidade, para que não se reduza a profissão a práticas que se esgotam na realização do ato de ensinar. Aponta, inclusive, alguns fatores como responsáveis pelo pouco esclarecimento sobre a especificidade do conhecimento docente. Entre os fatores, estão: a complexidade da função, as diferenças pessoais e profissionais no desempenho, os diferentes significados sobre o conceito de ensinar observado ao longo da história da educação, a sociedade em que a profissão está inserida com todas as suas contradições, entre outros. Além disso, a função de ensinar não pode ser discutida sem envolver a época histórica, a sociedade e as questões conceituais específicas presentes naquele período. Em nível superior, por exemplo, esses fatores podem ser percebidos ao se analisar o retrato atual das IES e dos seus professores. Os perfis diferenciados e as exigências políticas, econômicas e sociais reforçam as mudanças acadêmicas e repercutem sobre a atuação do professor, seu conhecimento, seu ensino e sua formação. O ensino tem sido, muitas vezes, direcionado

à formação do aluno para o mercado de trabalho, tendo, como pano de fundo, a globalização, o desenvolvimento tecnológico, as condições de trabalho e as características da sociedade em que ele ocorre. Essa realidade atual traz novas demandas à profissão do professor, demandas estas que, até bem pouco tempo, não faziam parte das suas atribuições.

Os efeitos das transformações sociais, políticas e econômicas que recaem sobre a profissão docente, podem ser examinados sob o prisma da não formação. Professores sem formação pedagógica formal estão vulneráveis aos novos cenários educacionais. As precárias condições de trabalho, o vínculo empregatício diferenciado (autônomos, cooperativados), os baixos salários, o pouco incentivo das instituições no desenvolvimento profissional dos professores, são alguns aspectos que contribuem para o não investimento integral do professor na profissão docente. Em algumas circunstâncias, isso resulta na necessidade de dividir a atividade docente com outra profissão, por exemplo.

A história pessoal e profissional é um ponto de referência, mas não único. A construção da profissionalidade continua acontecendo ao longo da carreira, quer seja na sala de aula (como professor ou aluno) quer seja nas mais diferentes vivências profissionais com as quais o professor se depara.

2.5 O professor sem formação pedagógica formal

Encontra-se, muitas vezes, o entendimento de que a formação pedagógica resume-se à apropriação de recursos didático-pedagógicos que auxiliam e facilitam a atuação do professor em sala de aula no ensino superior. Essa formação teria, como principal objetivo, o desenvolvimento da competência pedagógica do professor.

Os cursos com essa finalidade podem ser verificados dentro das licenciaturas, pós-graduações *lato sensu* (didática do ensino superior), mas são valorizados, primordialmente, nos Mestrados e Doutorados. Estes últimos, inclusive, constituem pré-requisitos para o ingresso no magistério superior.

A formação pedagógica, muitas vezes, é confundida com formação na área da didática. Um dos fatores que podem influenciar esse pensamento é o fato de que, em sua história, a Formação de Professores era pesquisada e discutida dentro da área da didática, mais especificamente na relação com

a prática de ensino. Esse entendimento reducionista acaba prejudicando a própria formação docente que estaria voltada, apenas, para a prática pedagógica, perdendo outros elementos indispensáveis para o desenvolvimento profissional do professor como a formação crítica, científica e reflexiva. Analisar esses aspectos torna-se importante ao se pensar nas dificuldades encontradas, atualmente, nos cursos de formação. Cursos com características receituárias, métodos prontos e acabados, extremamente teóricos que não estimulam o pensamento crítico do professor, tampouco sua relação com a realidade vivida em sala de aula, trazem, como resultado, um trabalho reduzido, ao treinamento, com aulas repetitivas, provas sem sentido, descaracterizando, assim, a visão da universidade como um espaço privilegiado de produção do saber.

Outra questão a se considerar é a formação pedagógica oferecida nos cursos de Mestrado e Doutorado, já que esses cursos estão mais voltados à formação científica do que para a formação didático-pedagógica. Segundo Gatti (1997), os cursos de Mestrado e Doutorado, em sua extensão, não conseguiram alcançar completamente esse objetivo. Ao discutir os desafios atuais para a formação do professor, a autora analisa o duplo termo "professor pesquisador" no ensino superior. Ensinar e pesquisar são ações diferentes e nos Mestrados e Doutorados é a pesquisa que está em primeiro plano. E mesmo com esse retrato, os Mestrados e Doutorados continuam com a incumbência de formar professores para o ensino superior, como prevê o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Esses aspectos tornam-se importantes ao se pensar no professor sem formação pedagógica, já que as dificuldades encontradas nos cursos de formação *lato sensu* e *stricto sensu* podem desviar ou protelar a procura desses cursos por esse perfil de professores. É importante ressaltar que esses aspectos podem contribuir para a explicação do perfil da não formação. Outros aspectos como as condições de trabalho, o pouco incentivo das instituições e das políticas públicas atuais, o próprio entendimento da profissão docente como uma área que precisa de constante aprimoramento e habilidades específicas a desenvolver, entre outros, também fazem parte dessa situação atual.

O perfil do professor sem formação pedagógica ainda é pouco explorado nas pesquisas acadêmicas. No entanto, ao se analisar estudos direcionados à formação, ao conceito de docência, à qualidade do ensino, à competência pedagógica (PAGNEZ, 2007; PIMENTEL, 2005; ROHRBACKER,

2005; CUNHA, 2003; CASTANHO, 2002) é possível deparar-se com esse perfil.

Dentre as poucas pesquisas encontradas sobre o tema, destaca-se a realizada por Vasconcelos (1998, p. 43), autora que aprofunda as características do professor sem formação pedagógica e suas implicações para o ensino superior. O perfil desse profissional é tratado como "profissional liberal-docente" e tem como característica "[...] pessoas dedicando-se, parcial ou integralmente, ao magistério [...]" motivadas pelo prazer que o ensino superior proporciona, quando permite a convivência com jovens e com o mundo acadêmico e por se sentirem gratificados em repassar experiências e vivências práticas para os jovens que estão se preparando para o mercado de trabalho, depois de terem alcançado um destacado patamar profissional. A pesquisa da autora também revela que, embora esses professores tenham prazer pelo magistério, não há interesse em desistir da sua dedicação à outra profissão. Do ponto de vista institucional, os resultados apontaram, por um lado, a valorização da docência pela possibilidade de atualizar a prática profissional dos alunos; por outro, evidenciaram as dificuldades pedagógicas e administrativas encontradas pelo pouco envolvimento com a instituição. A autora, por fim, defende, como proposta de trabalho, a necessidade de uma formação pedagógica, já que sua ausência prejudicaria a indispensável competência pedagógica no ensino superior.

Por formação pedagógica, a autora entende: "Conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, pelo domínio das questões de ensino (avaliação, currículo, estrutura do sistema educacional etc.)." (VASCONCELOS, 1998, p. 44).

Dessa análise, surgem as questões: uma formação pedagógica nos termos em que a autora coloca seria suficiente para garantir a competência de um professor? Se a resposta é positiva, então como se explica a competência de um professor sem formação pedagógica? Estaria ele buscando e alcançando uma formação diferente das tradicionais?

As respostas para essas indagações ainda merecem aprofundamento teórico e científico, mas algumas análises trazem caminhos possíveis para

um entendimento maior sobre o assunto. Ao se referir sobre os caminhos de formação, o autor tece considerações importantes:

> Deve-se superar a dependência profissional. Basta de esperar que outros façam por nós as coisas que não farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, e também no debate entre o próprio grupo profissional. (IMBERNÓN, 2001, p. 110).

O incentivo à autonomia e à iniciativa própria, as discussões entre os pares, são alguns aspectos importantes ressaltados pelo autor, o qual, também, revela que essa nova era de mudanças e incertezas constantes nos cenários mundiais exige um profissional da educação diferente, com novas competências pedagógicas, além de uma formação científica e política.

> [...] abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. [...] A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experimental. (IMBERNÓN, 2001, p. 15).

A discussão da profissão docente é conduzida para além da formação pedagógica, trazendo, como objeto de estudo, os caminhos que o próprio professor busca para alcançar seu desenvolvimento profissional. Nessa linha de análise, os saberes docentes têm muito a contribuir porque podem, inclusive, ser considerados dentro do perfil do professor sem formação pedagógica formal.

Segundo Tardif (2002), existem diferentes formas de se analisar os saberes construídos pelos professores. Esses saberes são referenciados pelo autor com base em três dimensões: social, temporal e plural. Os saberes sociais são adquiridos na relação com o outro (aluno, pares, instituição, sociedade), no contexto de uma socialização profissional; os saberes temporais ocorrem ao longo da vida do professor, mesmo antes que inicie sua carreira docente; e finalmente, os saberes plurais, que emanam de várias fontes: "O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no

próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente." (TARDIF, 2002, p. 18).

As mais diferentes experiências vividas que produzem saberes pelos professores podem ser tratadas à luz das três dimensões que o autor menciona. Tais experiências podem iniciar antes mesmo do ingresso na docência, na fase pré-profissional. (TARDIF, 2002). Muitos saberes são adquiridos nas fases de socialização primária e secundária, refletindo a dimensão temporal dos saberes profissionais do professor. Existem marcadores afetivos conservados na forma de preferências ou repulsões, além de referenciais de tempo e de lugares para fixar experiências na memória. Os modelos identitários podem ser formados por meio desse processo de estruturação temporal. Portanto, muitos saberes sobre o ensino, a função docente e concepções a respeito dos alunos, provêm da própria história do professor, "[...] principalmente de sua socialização enquanto aluno." (TARDIF, 2002, p. 68).

Nessa temporalidade, a experiência ocorre, inclusive, durante a fase de graduação do professor, mesmo que o curso não tenha objetivos para a docência. A vivência de um aluno de administração, por exemplo, poderia trazer elementos que seriam utilizados como referência, caso, no futuro, ele escolhesse como profissão a docência. Nessas experiências, há uma aprendizagem de comportamentos e de práticas pedagógicas que podem se transformar em modelos de atuação ou de referências negativas que serão evitadas.

Um aspecto a ressaltar, nesse sentido, é que a experiência como alunos também traz raízes tradicionalistas sobre a forma de ensinar, a concepção de aluno, a visão da educação e o papel da escola. Tardif (2002, p. 74-75) reforça que essa vivência pode levar a um "[...] papel institucionalizado do professor [...]", que pode expressar dificuldades em acatar o novo, por manter "[...] esquemas de ação e interpretação implícitos, instáveis e resistentes através do tempo." Essa cristalização de ideias e comportamentos poderia ser um dos aspectos que explicaria as dificuldades de alguns professores (com ou sem formação formal) em analisar, criticamente, a sua atuação docente ou mudar comportamentos.

Outro fator importante que poderia sinalizar o desenvolvimento profissional dos professores sem formação pedagógica formal seriam as experiências

provindas da prática docente. Ao ingressar na docência, o professor continua produzindo saberes que são, ao longo do tempo, reconstruídos. A atividade de ensino é um processo complexo que envolve os mais diferentes saberes: pedagógicos, sociais, culturais, afetivos, políticos, históricos, etc. É na atuação profissional que o professor aprende e coloca em ação os saberes de que dispõe. Os processos formativos não estão somente nos cursos de formação inicial e continuada, mas nas mais diferenciadas vivências pelas quais passa o professor. O cotidiano da sala de aula, por exemplo, pode ser um "lócus" de construção de saberes, pois eles fornecem elementos que auxiliam na resolução de questões especificas da sala de aula. As situações reais vividas em sala podem ser geradoras de saberes docentes.

3 A pesquisa

A pesquisa foi realizada com sete professores de ensino superior tecnológico dos cursos de Gestão de Processos Empreendedores e Sistemas da Informação, em uma instituição particular, de ensino superior tecnológico, da cidade de São Paulo.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos complementares, a partir dos seguintes procedimentos: aplicação de questionário aos alunos que escolheram os bons professores e entrevistas semiestruturadas com os professores escolhidos por esses alunos.

Os resultados foram aprofundados com base na Análise de Conteúdo (FRANCO, 2003) e permitiram identificar e discutir os elementos significativos que sustentam as ações dos professores em sala e os sentidos e significados atribuídos à docência.

4 Análise dos resultados

A preocupação central nesta pesquisa foi investigar a trajetória profissional dos bons professores de ensino superior que não têm formação pedagógica formal. As questões que nortearam essa proposição central foram trazidas novamente, a fim de auxiliar na elaboração das conclusões e considerações. Como a história dos professores vivida, enquanto alunos e profissionais,

os levaram a escolher a docência? Que aprendizagens, influências, situações significativas e dificuldades ajudaram a configurar sua profissionalidade? De que forma reconhecem sua competência profissional? Como entendem e compensam a formação pedagógica?

Essas questões foram construídas com o objetivo de contribuir com outras formas de se pensar a formação de professores, levando em conta esse novo perfil docente que surge, expressivamente, nos cursos de ensino superior tecnológicos.

Para aprofundar o conhecimento sobre os saberes dos professores entrevistados, foi essencial retornar às experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida, nos momentos de socialização primária e secundária, elementos fundantes da constituição identitária.

A análise da categoria Trajetória Profissional possibilitou perceber que a formação do professor ocorre muito antes de ele chegar à sala de aula, constatação que concorda com as concepcões de Tardif (2002), quando aprofunda o período pré-profissional docente. Todos os entrevistados revelaram que algum membro da sua família é ou foi professor. Nesse sentido, conhecer as experiências profissionais dos familiares ajudou a entender de que forma elas influenciaram nas escolhas profissionais dos sujeitos entrevistados. Quando esses chegam às salas de aulas, já trazem memórias dos seus processos educativos (experiências, concepções, atitudes, valores vividos em espaços familiares/escolares e outros). Conviver com essa profissão, na infância, parece ter provocado interesses pela educação, mesmo que as escolhas tenham ocorrido bem mais tarde. Dessas influências familiares, verificou-se que alguns professores entrevistados não identificam essa relação, retratando como uma escolha que ocorreu aleatoriamente. A convivência com outras profissões dos pais, da mesma forma, parecem trazer influências na vida do professor.

Os mestres modelos foram trazidos, igualmente, pelos entrevistados como elementos influenciadores de atuação e escolhas, e foram mais reconhecidos do que os modelos familiares. Dessas relações, os professores relataram experiências positivas e negativas e ambas são referências para sua atuação e conduta com os alunos. Esse fato compartilha as conclusões de Ronca sobre seu sujeito de pesquisa:

> Com os autênticos mestres estamos sempre aprendendo, não apenas conteúdos culturais, mas também valores. [...] Esses valores,

> uma vez internalizados, iluminam escolhas, ações e posicionamentos e todas as situações e possibilitam que a identidade, a atividade, a consciência e a afetividade articuladas promovam o nascimento do novo, metamorfose. [...] Pela natureza dos vínculos construídos, envolvendo o diálogo e a escuta cuidadosa, o mestre possibilita aos alunos vivenciarem esses valores que se traduzem em ideias fundantes para uma ação concreta. (RONCA, 2007, p. 125).

As entrevistas ainda permitiram encontrar, inesperadamente, um mesmo mestre modelo de dois professores entrevistados – o bom professor dos bons professores. Ambos trazem os mesmos reconhecimentos e admiração por esse mestre. Para esses sujeitos, a convivência com esse mestre foi a mais significativa porque, além de influenciar valores, princípios e atuações, ele foi o responsável pelo ingresso dos professores na faculdade.

Além da influência das socializações primárias e secundárias nos processos de escolha e aprendizagens dos professores, muitos saberes foram construídos na prática profissional. O cotidiano das salas de aula, a prática com os alunos e a convivência com o ambiente acadêmico foram elementos significativos de aprendizagem docente. Pelas entrevistas, foi possível perceber que todos os entrevistados reconhecem e valorizam a formação pedagógica.

Constatou-se, ainda, outro ambiente que contribuiu, informalmente, com a aprendizagem e a formação pedagógica do professor: o ambiente organizacional. A relação com os pares nas empresas, a dedicação a uma outra profissão, as experiências em sala de aula com os treinamentos, a inserção em outra cultura profissional parecem influenciar a atuação dos professores entrevistados. As atividades que desempenham na área de treinamento estão próximas das atividades do magistério: planejamento das aulas, estratégias de ensino, avaliações, etc. Porém, o foco de aprendizagem é outro, mais objetivo e voltado a metas organizacionais. Infelizmente, no ensino superior não há muito incentivo à troca entre os docentes e esses espaços acabam sendo ocupados em outro ambiente, que parece viabilizar essas experiências. Nas empresas, nem todos os profissionais que conversam sobre as aulas com os professores são da área acadêmica, mas, mesmo assim, interessam-se pelo ensino e compartilham informações, ideias e conhecimentos. Esse ambiente funciona como um espaço informal de formação para os entrevistados.

Sobre esse aspecto da outra profissão, verificou-se que a docência abriu possibilidades profissionais dentro da empresa. O *status* de ser professor contribuiu para que a empresa valorizasse sua carreira gerencial. Nesse fato, percebe-se um contraponto com a profissionalização docente. Nessa pesquisa, percebe-se que a docência é mais privilegiada fora do seu ambiente profissional do que na própria faculdade. Isso é constatado pela falta de investimento na carreira do professor, a desvalorização, as difíceis condições de trabalho, etc; situações diante das quais muitos profissionais se deparam.

Quanto à atuação do professor, percebeu-se que não existem receitas prontas para o planejamento das aulas e elaboração das estratégias de ensino. O que ocorre são experiências vivenciadas, acumuladas, analisadas e refletidas com responsabilidade, ousadia e coragem e compartilhadas no cotidiano acadêmico e organizacional. Há uma profunda preocupação em direcionar o ensino ao mercado de trabalho, à realidade profissional com a qual o aluno vai se deparar. Por outro lado, as questões importantes do seu mandato histórico de transmissor e intérprete dos conhecimentos culturais, sociais e políticos, perdem espaço para as informações e as demandas atuais da profissão. Alguns professores até se referiram aos conhecimentos acumulados pela humanidade e valorizaram durante as entrevistas, mas o exíguo tempo das aulas, das disciplinas e do curso não permite muitas discussões teóricas sobre esses assuntos.

Ao analisar a categoria "o bom professor", fica claro para os entrevistados a importância dos mestres modelos, como inspiradores de suas atuações, de quem buscaram referências das melhores formas de lecionar, de se relacionar com os alunos e de significar a docência. Os professores acreditam que o que define um bom professor é o profundo conhecimento sobre o conteúdo da disciplina, o reconhecimento do potencial do aluno, o alcance da relação entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, o bom relacionamento com os alunos e a clareza e sentido que atribuem ao ensino. Além disso, o que se espera de um professor, hoje, é que exerça um papel de mediador para a aprendizagem do aluno, levando em consideração os conhecimentos que o aluno já possui. Outrossim, apontam, também, que os bons resultados alcançados por seus alunos avalisam seu desempenho, na medida em que estes conseguem boas colocações profissionais, estágios, havendo, inclusive, relatos de casos de desistências no curso que foram revertidas. Por fim, os

valores que acreditam estar próximos da boa atuação docente são: o respeito às diferenças no grupo, a preocupação com o outro, paixão por aquilo que faz, a humildade em admitir que não tem todas as respostas, a capacidade de se colocar no lugar do outro, entre outros.

Para os professores, todos esses aspectos precisam ser valorizados pelos iniciantes, quando decidem pelo magistério. Além disso, existe um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser considerados e desenvolvidos ao longo da trajetória profissional. Esse conjunto é adquirido de várias formas: na experiência prática, na troca com os pares, nas fontes teóricas e nos cursos de formação de professores. As políticas de formação precisam levar isso em conta nos planejamentos e estratégias de ação, incluindo as experiências anteriores à profissão do ensino, as quais estão permeadas de sentidos e significados a respeito da docência.

O conhecimento que os professores entrevistados têm a respeito da formação pedagógica está permeado por informações generalistas de que esta deve buscar melhores formas de atuação em sala e de se conseguir a aprendizagem do aluno. Durante as entrevistas, a maioria tratou a formação pedagógica como sinônimo de formação de professores, com a expectativa de alcançar elementos para a prática de ensino. Outros elementos indispensáveis para o desenvolvimento profissional do professor – como a formação crítica, científica e reflexiva – não foram citados. Todos os entrevistados reconhecem a importância da formação pedagógica formal e sugerem que muitas das suas dificuldades ocorrem pela sua ausência.

Dessas concepções, partem as expectativas sobre os cursos para a formação pedagógica, destacando a que eles têm para o mestrado como um programa de estudos que traria os conhecimentos sobre práticas de ensino. Nesse sentido, os entrevistados fazem uma distinção entre os mestrados na área de educação e os de outras áreas específicas de atuação profissional. O interesse maior estaria nos mestrados em educação, já que outros aprofundamentos foram alcançados em cursos de pós-graduação *lato sensu* de administração, engenharia, sistemas da informação, etc. Da mesma forma, apontaram o mestrado como um elemento indispensável para o progresso na profissão. Isso foi constatado nos comentários sobre a carreira de professor quando mencionaram, como objetivo para o desenvolvimento e ascensão profissional, o ingresso no mestrado.

Outro dado sobre as expectativas com relação à formação pedagógica é o desejo de que os professores consigam adquirir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao bom desempenho em sala e, principalmente, que essa formação seja tratada com base na realidade do professor, dos seus conhecimentos prévios, das suas dificuldades e das suas necessidades. Para que isso seja possível, é fundamental o papel do formador, que precisa se perceber como um facilitador das aprendizagens dos professores, um mediador das discussões do grupo. Um formador que traga, além dessas demandas, outros conhecimentos ainda não percebidos pelo seu grupo, mas que não deixam de ser importantes, como os de Filosofia da Educação, Política Educacional, Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, inclusive, noções sobre Currículo. (ROLDÃO, 2007; VASCONCELOS, 1998).

Embora haja a constatação de que é necessário ingressar no mestrado e o desejo de realizá-lo, muitos docentes ainda não conseguiram iniciar pela falta de tempo (ocupada com as aulas e a outra profissão) e de condições financeiras. O acesso ao mestrado torna-se muito difícil para os profissionais que têm mais de uma ocupação. O investimento maior está na profissão que traz maiores resultados financeiros e, segundo os entrevistados, a docência ainda não conseguiu atingir esse objetivo.

A falta da formação pedagógica formal parece levar os professores entrevistados a buscar outros recursos de formação: memórias das suas experiências como alunos, das convivências familiares, modelos identitários, aprendizagens informais alcançadas em outros ambientes profissionais, troca com os pares docentes e reflexões sobre suas práticas de ensino. Esses seriam os elementos significativos utilizados pelos professores sem formação pedagógica formal entrevistados e é desses elementos que parece surgir a qualidade do seu ensino, enriquecida, igualmente, de valores que fundamentam sua competência: respeito, humildade, comprometimento, empatia, reconhecimento, entre outros.

Embora os entrevistados percebam a qualidade no seu ensino,observou-se que as dificuldades, as dúvidas e necessidades acompanham os professores entrevistados. Muitos revelaram que a falta de formação pedagógica formal pode ser um dos motivos dessas dificuldades. Esses aspectos permitem constatar que a formação pedagógica formal é indispensável para o desenvolvimento profissional do professor. No entanto, a configuração

que se apresenta, hoje, dos cursos de formação pedagógica tem trazido poucos avanços para a profissionalidade do professor, conforme o entendimento de Gatti (1997). A desmotivação e o descrédito em relação a esses cursos levaria à discreta pouca procura e ao abandono no percurso. Além disso, o pouco incentivo das instituições de ensino superior, as condições financeiras e a falta de tempo são outros agravantes constatados.

Considerações finais

No entendimento de que a formação de professores vem se constituindo como um campo de estudo e não, apenas, um curso específico para a docência, seria importante considerar e aprofundar pesquisas a respeito dos elementos significativos que compõem a profissão docente e que são gerados na trajetória pessoal do professor. Elementos que trazem conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis à profissionalidade docente e que não podem deixar de ser considerados nos cursos de formação.

O presente trabalho permitiu identificar e examinar, com mais detalhes, esses elementos da trajetória profissional do professor, principalmente, porque os entrevistados utilizavam esses elementos como únicas referências para sua atuação profissional (já que não havia formação pedagógica formal) e ainda conseguiam qualidade no exercício do magistério superior, reconhecida pelos alunos e pela instituição de ensino.

Discutir essas questões não teve o objetivo de descaracterizar a formação pedagógica e destituir o seu valor, mas de repensá-la, nos moldes hoje, oferecidos de conscientizar a sociedade da sua importância política social e de aproximá-la das reais necessidades do seu público.

Referências

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso; IGARI, Camila; COSTA, Celeste; NOVIKOFF, Cristina; ALVES, Cristovam da Silva; CUNHA, Delcimar; COUTINHO, Gisele; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; SILVERSTRE, Magali; GATTI, Márcia de Carvalho; HOBOLD, Marcia; PACHECO, Marcia Maria Dias Reis; ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. Pesquisas

sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 14, p. 90-104, 2006.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BRASIL. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [**da**] **União**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

CASTANHO, Maria Eugenia. O professor do ensino superior e sua prática pedagógica. **Interface** – **Comunicação**, **Saúde**, **Educação**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 51-62, 2002. Disponível em: <http://www.interface.org.br/revista10/artigo1>. Acesso em: 27 fev. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Porto Editora, 1997

FRANCO, Maria Laura Pugliese Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **A formação de professores**: por uma mudança educativa. Porto: Porto Editora/González Sanmamed M., 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de a Renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed., 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2010.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clemont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação** & **Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.uni.unicamp.br>. Acesso em: 28 fev. 2010.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Nada substitui o bom professor**. Sindicato dos professores de São Paulo, Sinpro, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. **O ser professor na área de saúde**. 2007. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIMENTEL, Maria da Gloria. **Professor em construção**. 10. ed. Campinas: Papipus, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Lucia Trevisan de. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

REY, Fernando Luis Gonçalez. **Pesquisa qualitativa e subjetiva**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROHRBACHER, Erika. **Professores bem-sucedidos no ensino superior**: influências na formação, concepções e contribuições. 2005. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

RONCA, Vera. **Docência e ad-miração** (**da imitação à autonomia**). São Paulo: Edesplan, 2007.

STANGHERLIM, Roberta. **Subjetividade e identidade no desenvolvimento profissional de formadores**. 2007. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lucia **Docência na universidade**. 2. ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998.

Profa. Dra. Alzira Buse Fernandez
Universidade Presbiteriana Mackenzie | São Paulo
Centro de Ciência Biológicas
Departamento de Psicologia
Núcleo de Pesquisa em Psicologia Organizacional e do Trabalho
E-mail | alzirabuse@mackenzie.br

Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo
Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação
Grupo de Pesquisa Dimensão subjetiva da desigualdade social e suas diversas expressões
Conselho Nacional de Educação
Câmara de Educação Superior
Email | accronca@uol.com.br

Recebido 3 maio 2010
Aceito 17 maio 2010

As políticas educacionais a distância em uma sociedade globalizada

The distance learning educational politics in a globalized society

Miguel Alfredo Orth
Centro Universitário La Salle

Resumo

O presente artigo busca sistematizar a atual legislação educacional do país na modalidade a distância em nível superior. Para tanto, caracterizamos, inicialmente, a sociedade informacional, global ou em redes, para na sequência, apresentar a legislação pertinente à modalidade a distância de educação e, a partir desta, tecer algumas análises. Entre essas análises, queremos destacar aquela que evidencia as amarras engendradas pelo modelo socioeconômico-político e cultural do país e do mundo globalizado, bem como a do rico diálogo que órgãos competentes do governo estão estabelecendo com pesquisadores, educadores, instituições superiores de ensino e sociedade civil no intuito de transpor as fronteiras das atuais políticas públicas na área.

Palavras-chave: Políticas públicas. Legislação educacional. Educação a distância. Sociedade informacional.

Abstract

The present article pursues to systematize the current educational legislation of the country, in the higher level distance learning courses. Therefore, we characterize initially the informational society, global or in networks, in the sequence to present the legislation pertinent to the education distance learning courses, and make some analyses. Among these analyses we want to point out the one that evidences the chains engendered by the country socioeconomic-political and cultural model and of the globalized world, as well as the rich dialogue that competent organs of the government are establishing with researchers, educators, higher teaching institutes and the civil society in order to transpose the frontiers of the current public politics in this area.

Keywords: Public politics. Educational legislation. Distance learning. Informational society.

Introdução

Desde a década de noventa, trabalhamos com Informática na Educação e, sempre que necessitávamos de um amparo legal, enfrentávamos dificuldades para encontrá-lo; ora porque ela mudava constantemente; ora porque era difícil encontrar artigos científicos que problematizassem a temática.

Desse modo, decidimos transformar nossa angústia em ajuda, uma vez que nos propomos a analisar as principais implicações legais da Educação a Distância em nosso fazer pedagógico diário em nível universitário. Para isso, buscamos situar, inicialmente, o leitor, no mundo contemporâneo, e sua relação com a EaD e as Tecnologias da Informática e da Comunicação. Em seguida, trazemos para o debate os aspectos legais da Educação a Distância, para, a partir desse cenário, discutir as políticas educacionais a distância no país.

Assim, pensamos estar contribuindo para transformar nossa angústia em auxílio, principalmente na medida em que buscamos situar esse estudo num tempo e num espaço determinado em que a Educação a Distância, como ação tereológica, guiada por normas, faz frente aos desafios que a sociedade global ou em redes lhe impõe. Por outro lado, buscamos, igualmente, analisar essas políticas à luz do mundo da vida das instituições e das pessoas diretamente atingidas por elas em suas ações e/ou práticas educativas.

1 O mundo contemporâneo

> [...] vivemos em uma cultura e em uma sociedade que se transformam constantemente, bem como vivemos em um mundo que tem suas atividades econômicas, sociais, políticas e culturais sempre mais massificadas e internacionalizadas. As relações de trabalho e de capital mudam rápida e constantemente. E, por outro lado, essas mesmas relações estão se produzindo sob a égide da competitividade e de avanços tecnológicos sem precedentes, sob a égide da desideologização do espaço público, pela intervenção destrutiva do homem no meio ambiente, pela incapacidade do mesmo em resolver seus urgentes e dolorosos problemas de alimentação, habitação, saúde e educação e, mesmo, pela dificuldade que essa sociedade tem em dar a seus jovens, novas e promissoras perspectivas de vida. (ORTH, 2003, p. 67).

Essa sociedade, que vem se constituindo desde as décadas de 60 e 70, está sendo anunciada desde as décadas de 80 e 90 em livros clássicos, como *Primeira revolução mundial*, de Alexander King (1991); *Terceira onda*, de Alvin Toffler (1980); *Sociedade informática*, de Adam Shaff (1996); *Sociedade Amébica*, de Kenichi Ohmae (1991); e *Aldeia global*, de Marshall McLuhan (1989), entre outros.

Nessa época, que também se começou a falar na passagem da economia do "bigb volume"[1] para, a do "bigb value"[2] (REICH; ROBERT, 1992), tese essa difundida, principalmente, por Robert Reich e seus seguidores. Igualmente, se passou a falar da existência de um universo habitado por "objetos móveis" (ATTALI, 1991) que se deslocam incessantemente de um canto para outro do planeta. (ORTIZ, 2000).

Esses clássicos da literatura, entre outras questões, discutem a importância da tecnologia nessa nova organização humana, social, econômica e política, entre outros, bem como mostram, com muita propriedade, como ocorreu, por exemplo, a passagem da economia do "bigb volumes" para a do "bigb value", motivo que levou muitas empresas multinacionais a enfatizar menos a produção em massa e mais a exploração de segmentos específicos do mercado, bem como a valorizar as franquias e a terceirização.

Isso, no entanto, não se efetivaria, apesar de toda a força das novas tecnologias na rearticulação da nova ordem social, sem considerarmos as condições objetivas e históricas da própria tecnologia. Entre essas, destacamos as tensões, interesses e disputas que afetaram e afetam os ideais sonhados, bem como as vaidades e os interesses egocêntricos que o "homo sapiens" da aldeia global traz, para discussão, em especial os interesses e as vaidades da sociedade da informação e da comunicação.

Aliás, reconhecemos que todos os fenômenos acima mencionados influenciaram e influenciam esse processo e essa caminhada rumo à construção de uma sociedade em redes, global ou globalizada, como bem nos alertava Ianni (1992), ao afirmar que:

> O objeto das Ciências Sociais se transformou qualitativa e quantitativamente. De maneira implícita ou explícita, as controvérsias [teóricas] estão referidas ao indivíduo e à sociedade, visto naturalmente em termos de relações, processos e estruturas nacionais. As dimensões globais da realidade social parecem desafiar ainda pouco, as ciências sociais. Mesmo a economia e a política – que

> se dedicam bastante às relações internacionais e às condições multinacionais – continuam a apoiar-se em cânones referidos à sociedade nacional. O padrão de mercado, para a economia, continua a ser o nacional, e o padrão de soberania, para a ciência política, continua a ser o de Estado-Nação. (IANNI, 1992, p. 172).

Esse processo de globalização, como lembra muito bem Ianni (1992), ainda que pareça emergente e em construção acelerada, continua travando uma luta ferrenha com as sociedades nacionais. Desse modo, o mundo, enquanto categoria sociológica, escapa à própria análise conceitual do termo, e o pensamento hesita em conferir a esta um estatuto científico, já que assim essa lhe ofereceria um "status" de "mega-sociedade", capaz de modificar relações políticas, econômicas e culturais entre as partes que a constituem, afetando muitos e diferentes interesses. (IANNI, 1992).

Isso também não parece ser tão simples assim, como o próprio conceito gurvitcheriano de sociedade global denota. Esse conceito, cunhado em 1950 por Gurvitch, tem a ambição de compreender os fenômenos sociais totais que englobam e ultrapassam os grupos, as classes sociais e até mesmo os Estados Nacionais, não raro à sua revelia.

É interessante observarmos como o próprio processo de globalização é contraditório, porque em alguns aspectos ou em algumas áreas a sociedade em geral resiste a todo esse processo de globalização. Já em outras áreas ou em outros aspectos, ela se alia e ou se filia a processos globalizantes para desencadear, em sua área, esse processo, com uma rapidez e uma eficiência extraordinária, a exemplo do que ocorreu na área da economia, do comércio e da indústria.

Como podemos observar, a intensa e generalizada transnacionalização das atividades econômicas, comerciais e sociais, em seu sentido amplo, modificam-se hoje em dia rapidamente, orquestradas pelas diferentes mídias e os diferentes jogos sociais. Dessa forma, os territórios e as fronteiras adquirem outros significados, ameaçando as condições de soberania nacional e enfraquecendo a possibilidade de se construirem hegemonias alternativas. (IANNI apud LOMBARDI, 2005).

Castells (2003), identifica essa nova sociedade denominando-a de informacional, global e/ou em rede.

> É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar, de forma eficiente, a informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É rede porque, nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais. [...]. (CASTELLS, 2003, p. 119).

Ortiz discute essa sociedade com base na cultura, que passa a ser mundializada na medida em que essa civilização se globaliza em todos os aspectos e sentidos. "Isto não significa, porém, que o traço comum seja sinônimo de homogeneidade." (ORTIZ, 2000, p. 31). O autor sublinha isto porque, muitas vezes, no debate cultural, esses dois aspectos são colocados, vistos e entendidos como idênticos, o que segundo ele, não é adequado e não raro é impróprio, já que são coisas diferentes.

Ianni (apud LOMBARDI, 2005), por sua vez, aborda as transformações do capitalismo mundial, do trabalho e da educação no mundo e busca mostrar como o indivíduo, a pessoa, o eu, a identidade, o cidadão pode tornar-se cidadão do mundo. Ao pensar assim, reconhece que:

> Aos poucos se forma uma nova e surpreendente sociedade civil mundial, já atravessada por estruturas mundiais de poder. Aí se movem indivíduos e coletividades, classes sociais que compreendem etnias, gêneros, diversidades religiosas, linguísticas e outras. Globalizam-se processos de integração e fragmentação, produzindo alianças e acomodações, bem como tensões e conflitos, guerras e revoluções, xenofobias e etnicismos, racismo e fundamentalismo, terrorismo e salvacionismo. (IANNI apud LOMBARDI, 2005, p. 20).

Para Castells, desde o final da Segunda Guerra Mundial, o conhecimento, a informação e a comunicação se converteram em elementos fundamentais para se gerar riqueza e poder na sociedade. Mesmo reconhecendo que esses constituem a base dessa nova lógica sócio, econômica, política e cultural do mundo atual, eles não são o seu único foco, já que, para,

Castells; Flecha; Freire; Giroux; Macedo; Willis (1996, p. 5), "[...] a tecnologia não é somente a ciência e as máquinas: é também tecnologia social e organizativa." De fato,

> O determinismo tecnológico é, em essência, a negação da teoria social. Devemos rejeitar desde o início qualquer tentativa de situar a mudança tecnológica nas raízes da mudança histórica. No entanto, é importante reconhecer a extraordinária mudança social representada pelas novas tecnologias da informação. Em um paralelismo histórico óbvio, a máquina a vapor não criou a sociedade industrial por si mesma, mas sem ela não teria sido possível um sociedade industrial. Sem o microcomputador e sem a recombinação do DNA não seria possível uma sociedade informacional. (CASTELLS; FLECHA; FREIRE; GIROUX; MACEDO; WILLIS, 1996, p. 10).

Outro grande desafio desta nossa Sociedade da Informação e da Comunicação é superar a aparente clareza e fixidez do pensamento, já que está em constante deslocamento, deixando de ser delimitado e previsível. Trata-se do círculo excêntrico do Deleuze (1974), que sempre precisa ser reatado e que, no nosso caso específico, é a sociedade informacional, global ou em redes.

De qualquer modo, é preciso focalizar os vários deslocamentos que fundam diferentes lugares das tecnologias da informação e da comunicação nas suas relações com o conhecimento, nas práticas cotidianas. Entre eles, merece destaque o do espaço de lugares para o de fluxos, na perspectiva da realidade virtual e do tempo intemporal, no contexto da 'globalização', com a flexibilização organizacional, compreendendo a mudança das regras sem destruir as organizações que as sustentam e são sustentadas por elas, no novo enredo das relações de poder e das identidades culturais. (BARRETO, 2004, p. 22).

Daí a importância de se apreender que essa nova sociedade informacional, global ou em rede não é capaz, por si só, de propor uma teoria de "economia cultural" que dê conta de representar os novos processos informacionais, porém possibilita o surgimento de novas matizes sociais e novas formas de organização dos processos produtivos, de consumo e distribuição. Em especial por que:

> [...] o surgimento da economia informacional global se caracteriza pelo desenvolvimento de uma nova lógica organizacional que está relacionada com o processo atual de transformação tecnológica, mas não dependente dele. São a convergência e a interação entre um novo paradigma tecnológico e uma nova lógica organizacional que constituem o fundamento histórico da economia informacional. Contudo, essa lógica organizacional manifesta-se sob diferentes formas em vários contextos culturais e institucionais. (CASTELLS, 2003, p. 210).

Essa nova realidade, por um lado, exige de cada um de nós diferentes habilidades e outras competências, como acessar, buscar, tratar e depurar as informações; por outro lado, exige de cada um de nós novos processos de construção e/ou reconstrução do saber e do conhecimento, auxiliados pelas modernas redes de informação, bem como da comunicação desse conhecimento pelas diferentes redes informacionais.

No entanto, a convergência e a interação dessas novas práticas sociais são construídas com políticas públicas e, no nosso caso específico, com políticas públicas educacionais permitindo que os interesses do coletivo se sobreponham aos interesses de grupos particulares. Tais ações são explicitadas por meio de programas específicos do poder público, como também por meio de uma legislação complementar apropriada.

2 Aspectos legais da educação a distância

O governo brasileiro, ciente desse processo de mundialização e ou globalização da cultura, do trabalho, da economia, da política, das relações sociais [...] começou a apropriar-se das tecnologias da sociedade informacional, global e ou em redes, principalmente a partir das últimas três décadas, passando a articular ações e políticas públicas, capazes de gerar uma nova lógica organizacional para atender aos reclamos dessa sociedade.

Além disso, passou a efetivar uma série de reformas estruturais dentro de um viés neoliberal, entre as quais figura a Reforma Educacional. O poder público, por meio do Ministério da Educação e Cultura, também passou a ensaiar e a usar novos meios, métodos, formas, técnicas, modelos e modalidades de educação para desencadear processos de construção do saber e do conhecimento escolarizado em outra lógica.

Mas foi por meio da Reforma Educacional de 1996 que o Brasil sistematizou melhor as formas de se trabalhar a educação na modalidade a distância, em especial no Ensino Superior, como estabelece, por exemplo o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. "O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como de toda educação continuada." (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, p. 27839).

Conscientes disso, educadores, pesquisadores, políticos e gestores começaram a discutir as normas que deveriam nortear as políticas públicas brasileiras na área. Desse modo, o art. 80 da LDB nº 9.394/96, foi regulamentado, inicialmente, por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de abril de 1998, cujos artigos 11 e 12 foram alterados pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. A normatização desses decretos aconteceu pela Portaria do MEC nº 301, de 7 de abril 1998, que estabeleceu critérios para o credenciamento de instituições superiores que quisessem oferecer educação na modalidade a distância. Em 2004, essa Portaria foi alterada pela Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004.

Em 2005, o Decreto presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, revogou o Decreto nº 2.494, de 10 de abril de 1998 e o Decreto nº 2.564/98, regulamentando, desse modo, o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em uma nova base. Esse Decreto estabeleceu, por exemplo, que as instituições superiores de ensino, no caso de oferecerem cursos de graduação e de educação profissional em nível tecnológico, deveriam credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para esse fim, a autorização de funcionamento para cada curso que pretendessem oferecer. O processo passava a ser analisado pela Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e, ainda, por especialistas em Educação a Distância. O Parecer dessa Comissão é então encaminhado ao Conselho Nacional de Educação para o parecer final.

O trâmite, portanto, passou a ser o mesmo do já aplicado no credenciamento de cursos presenciais, ou seja, a qualidade do projeto pedagógico da instituição passava a ser o foco principal de análise. Para orientar as instituições na elaboração dos projetos de cursos de graduação a distância, a Secretaria de Educação a Distância elaborou um documento complementar

com indicadores de qualidade na área, disponível no *site* do Ministério da Educação para consulta, com bases legais indicadas no parágrafo primeiro do referido documento.

Desse modo, a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, em nível de graduação, foi regulamentada respectivamente pelos artigos 20, 21, 22 e 23 do referido Decreto. Já a oferta de cursos e programas de pós-graduação a distância foi regulamentada pelos artigos 24 e 25 do Decreto nº 5.622/05, com alterações feitas pelo Decreto nº 6.303/07. O artigo 25 do referido Decreto, tendo em vista o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei nº 9.394, de 1996, determina, igualmente, que os cursos e os programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância também estejam sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento da legislação específica da CAPES.

Já a oferta de curso de especialização a distância pode ser feita por instituições devidamente credenciadas, desde que cumpram o disposto no Decreto mencionado e nos demais dispositivos legais da área. Entre esses dispositivos legais, chamamos atenção para a Resolução nº 1, da Câmara de Ensino Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 9 de abril de 2001, alterada pela Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007.

Analisando a legislação específica dos cursos de especialização a distância, em especial o artigo 24 do Decreto nº 5.622/05, observamos que este acaba reafirmando o que já foi dito no artigo 11 da Resolução nº 1 de 2001 e pelo disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece que a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização a distância), seja feita por instituições devidamente credenciadas, as quais, se cumprirem o disposto, nesse Decreto, também deverão, igualmente, obedecer aos demais dispositivos legais pertinentes à educação, em especial quanto à titulação de seu corpo docente, à realização dos exames de forma presencial e à exigência de que os trabalhos de conclusão de curso ou de monografia, entre outros, sejam apresentados de forma presencial. O parágrafo único desse mesmo artigo diz ainda que: "[...] as instituições credenciadas que oferecerem cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação." (DECRETO Nº 5.622, 19 DE DEZEMBRO DE 2005).

O Decreto nº 5.773/2006, por sua vez, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Educação Superior, bem como dos Cursos Superiores de Graduação e Sequenciais sujeitos às normas do Sistema Federal de Ensino.

O teor do Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, e do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, foram amplamente debatidos com a sociedade, como o mostram, por exemplo, os estudos técnicos elaborados pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, a pedido da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). De fato:

> Em 2004 foi elaborado um texto inicial pelo governo, submetido à análise de diversas entidades. Várias propostas modificadas foram apresentadas, resultando numa segunda versão, no início de 2005. Novamente vieram rodadas de negociação com a comunidade educacional, e mais um documento (o terceiro da série) foi disponibilizado para críticas. [...] Paralelamente, a Secretaria de Educação Superior criou um grupo de trabalho para discutir o assunto (GTEADES – Grupo de Trabalho EAD no Ensino Superior) e muitos debates aconteceram, sendo inclusive realizadas diversas reuniões e um seminário, em março de 2005. [...] Uma quarta versão do Decreto foi encaminhada à Casa Civil da Presidência da República no início do segundo semestre do mesmo ano, resultando no Decreto nº 5.622, publicado no Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 2005. (ABED, 2006, p. 2-3).

Mesmo assim, reconhecemos que esses Decretos, apesar de todo esse processo participativo em sua elaboração, pecaram por alguns excessos, algumas negligências ou mesmo algumas incorreções. Para tentar sanar esses equívocos, o presidente da República sancionou a 12 de dezembro de 2007 o Decreto nº 6.303. Esse Decreto, em síntese, modificou os artigos 10, 12, 14, 15 e 25 do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e os artigos 5º, 10, 17, 19, 24, 25, 34, 35, 36, 42, 44, 59, 60, 61 e 68 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, além de revogar o artigo 34 do Decreto 5.622/05 e os parágrafos 1º e 2º do art. 59 do Decreto nº 5.773/06.

Desse modo, o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, em seu artigo 1º, modifica a redação do Art. 10º do Decreto nº 5.622/2005 ao reforçar, por exemplo, a ideia de que as atividades presenciais fossem realizadas na sede das instituições credenciadas ou nos endereços de seus polos de apoio às aulas presenciais.

Já no que tange à autorização, ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, o art. 15 do mesmo Decreto passa a valorizar as instâncias próprias de cada Sistema de Ensino (Federal e Estadual). Isso fica bem claro, por exemplo, quando o Decreto informa que os pedidos de autorização e credenciamento devem tramitar perante os órgãos próprios de cada sistema de ensino.

Essa legislação, por sua vez, está sujeita à Portaria Normativa nº. 10, de 2 de julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliações in loco, além de dar outras providências.

Já o artigo 81 da LDB 9.394/96 diz que "[...] é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta lei." (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, p. 27839). Esse artigo da LDB, no que tange à Educação a Distância, foi regulamentado pela Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001, revogada pela Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

No que diz respeito à inclusão de disciplinas não-presenciais em cursos superiores reconhecidos com base no artigo 81 da LDB, determina-se que estas não ultrapassem o percentual de 20% da carga total dos cursos – questão essa, inclusive, contemplada pela Portaria nº 2.253/01 e mantida pela Portaria nº 4.059/04. Esta última continua valendo, mesmo depois da edição dos Decretos 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07, que priorizaram a regulamentação do artigo 80 da LDB. O artigo 32 do Decreto nº 5.622/05, ao fazer referência ao artigo 81 da LDB, acabou reforçando o que já vinha sendo preconizado pela LDB 9.394/96.

Essa mesma Portaria determina, igualmente, que as avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade a distância devem ser presenciais. Além disso, a oferta de disciplinas, nessa modalidade de educação, também deverá contemplar – pelo menos em tese – métodos e práticas de ensino e de aprendizagem que incorporem o uso integrado das tecnologias da informação e da comunicação, destacando, igualmente, que as disciplinas precisam prever encontros presenciais e atividades tutoriais. Do ponto de vista jurídico, as instituições de ensino superior que aderirem a essa proposta de ensino deverão comunicar todas as modificações efetuadas em seus projetos pedagógicos à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), bem

como precisam inserir, na Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, os planos de ensino de cada disciplina ofertada na modalidade a distância.

3 Políticas educacionais a distância: algumas análises possíveis

Ao se analisarem as políticas públicas de Educação a Distância, faz-se necessário destacar, inicialmente, que, depois de treze anos da promulgação da LDB 9.594/96, esta ainda não se encontra regulamentada no seu todo, como é o caso, do parágrafo 4º do artigo 80, que afirma que a EAD deve gozar de um tratamento diferenciado quanto ao custo da transmissão, assim como na concessão de canais e na reserva de tempo mínimo de transmissão.

Mesmo assim, observamos que o Brasil, nos últimos anos, vem alcançando um crescimento muito expressivo na área. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2006), o crescimento dos cursos em nível superior, oferecidos na modalidade a distância, naquele ano, girava em torno de 571%. Esse crescimento vertiginoso de oferta de cursos e disciplinas a distância ajuda a explicar a necessidade de revisar os aspectos legais da EAD do país, bem como ajuda a explicar o amadurecimento das políticas públicas no setor.

Entre os cursos oferecidos, na época, predominavam e predominam os cursos de formação inicial e continuada a distância de professores, principalmente para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Esse público representava, na época, 77% da procura por educação na modalidade a distância. Claro, esses dados, por si só, são reveladores quanto aos motivos desse tipo de demanda, principalmente se o relacionarmos aos programas de formação lançados e desenvolvidos pelo governo federal para fazer frente ao déficit educacional do país em relação a seus parceiros latino-americanos.

> Os percentuais de atendimento, mesmo em relação à América Latina, atualmente entre 9 e 12%, são menores em relação aos de nossos vizinhos latinos, uma vez que na Argentina é de 40%, na Venezuela é de 26% e no Chile e Bolívia é de 20,6% (PNE, 2000, p. 88). Isso é preocupante num país que tem 5.561 municípios e em apenas 1.080 existem faculdades ou universidades, e 45% do total de estudantes de nível superior estão matriculados em apenas 20 municípios. Alie-se a esse quadro de baixo atendimento no ensino superior, o déficit de professores de educação básica que

> temos. O Brasil apresenta um fator negativo em torno de 250 mil professores, em especial para o ensino médio. (TOSCHI, 2004, p. 86).

No entanto, temos consciência de que, hoje em dia, o país já vive uma situação mais confortável, mas não menos preocupante, motivo pelo qual o governo federal lançou, em 2007, um conjunto de programas para atender a demandas específicas na área.

De fato, para aprofundar essas e outras questões relacionadas às políticas públicas na área, bem como sensibilizar e mobilizar todos os brasileiros em favor da educação, o governo federal lançou, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse programa buscou mostrar à sociedade tudo o que se passou dentro e fora da escola, bem como proceder a uma grande prestação de contas, no intuito de qualificar a educação básica, visto que segundo o governo, se todos sabem o que está sendo proposto para a educação, torna-se mais fácil, para cada brasileiro, exigir das autoridades competentes o papel que lhes cabe.

Além disso, foram criadas e explicitadas 41 ações para se efetivar, de fato, o Desenvolvimento da Educação no país. São programas propostos e geridos pelo governo federal e levados à prática em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como por entidades civis.

Dessas 41 ações, 14 têm como foco o professor e/ou sua formação. Entre elas, destacamos: o piso nacional para professores, o uso da Educação a Distância na formação de professores para a educação básica, a duplicação do número de vagas nas universidades públicas para as licenciaturas, o financiamento de 100% da mensalidade de estudante pelo FIES, o atendimento de um percentual considerável de alunos com o ProUni. Além de estabelecer novas normas para a realização dos estágios curriculares, distribuir um conjunto de coleções e obras de educadores de renome, simplificar o sistema de contratação de professores pelas universidades federais e se criar programas para qualificar os cursos de licenciatura, entre outros.

Dentre os programas acima mencionados, julgamos importante destacar aqueles desenvolvidos com o objetivo de oferecer cursos de formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância, já que, segundo dados do MEC, existe uma carência de 250 mil professores para a educação básica no país. A grande maioria dos cursos de graduação a distância é de

licenciatura, tendo o objetivo explícito de formar professores para a educação básica, como foi amplamente divulgado nos meios de comunicação, a exemplo da notícia que segue.

> O ministério da educação (MEC) abrirá 17.600 vagas para cursos universitários pelo método de Ensino à Distância no primeiro semestre de 2005. Será priorizada a formação em matemática, Física, Química, Pedagogia e Biologia, devido à carência verificada no país de 270 mil professores dessas matérias de ensino Médio (EM) e Fundamental (EF) e da disciplina de Ciências da 4º a 8º série do EF (25% dos docentes). O secretário da Educação à Distância do MEC, Marcos Dantas, ressaltou que, pela primeira vez, o ministério fará uma chamada pública para criar nove consórcios, já definidos com 39 instituições públicas de Ensino Superior. Antes, só havia iniciativas isoladas. Até o final deste ano, o governo investirá R$ 14 milhões e prevê gastar mais R$ 20 milhões em 2005. Entre os próximos dias 1º e 3º de dezembro, será realizado o I Congresso Internacional de Educação à Distância, no Rio (RJ), que abordará questões como esta. (OFERTA, 2004, p. 4).

Segundo estudos do próprio Ministério da Educação, são necessários 771 mil professores para atender a toda a demanda educacional do país, porém, em 12 anos, só foram formados 457 mil professores. E é justamente essa falta de professores que faz com que o governo brasileiro aposte na Educação a Distância.

> A saída que as políticas educacionais têm apontado, para não deixar que alunos concluam o ensino médio sem ter aulas de Física, Química, Biológica, Matemática (áreas onde mais faltam professores), é a formação de professores a distância. Temos tido notícias recentes de que várias universidades vão dar início a cursos de graduação a distância nessas áreas a partir de 2005. A meta é de até 2007 ter quinhentos mil alunos cursando graduação à distância. (Decreto PR, 20/10/2003). Isso é preocupante, pois mais uma vez a EAD vem sendo sugerida dentro de um viés salvacionista, embora fosse preferível que se tornasse uma modalidade regular do sistema educacional, especialmente na educação contínua, na atualização profissional. (TOSCHI, 2004, p. 88).

Como já afirmamos no início dessa seção, é importante observar que, no mesmo momento em que o poder público aposta na EAD para minimizar

os efeitos do déficit de professores formados para atender à demanda do país por educação, o governo federal buscou revisar a legislação complementar da EAD para imprimir maior credibilidade às suas políticas públicas na área. Porém, ao lançar o PDE, o governo federal reconheceu que precisava de um plano extra em todas as suas ações, já em andamento no setor, para garantir o desenvolvimento da educação do país. Reconhecemos como Novais (2008) que:

> No intuito de assimilar as mudanças de seu tempo, a educação tende a se transformar, para refletir as novas perspectivas que configuram o cenário atual. Desta forma, a Educação a Distância (EAD), por seu caráter flexível, aponta como uma proposta que paulatinamente vem ganhando espaço no cenário brasileiro. À sua expansão alia-se o coeficiente tecnológico, configurando-se como mais um trunfo ao setor de EAD, já que essa modalidade representa uma economia não só para aqueles que estudam, mas também um baixo custo do ponto de vista das instituições que a adotam. Não obstante demande um custo inicial alto na implementação de um projeto, a EAD tem representado para a iniciativa privada um segmento próspero, criando um novo mercado [...]. (NOVAIS, 2008, p. 1).

Essa nova situação toma forma no Brasil, a partir de 2005, principalmente depois que foi aprovado o Decreto-Lei nº 5.622, pois a sociedade como um todo – em especial, os educadores – passou a perceber a seriedade do trabalho educacional desenvolvido nessa modalidade de educação. Em consequência disso, é possível perceber, hoje em dia, que essa modalidade de educação passa a ser adotada por muitos cursos superiores de graduação e pós-graduação, principalmente em cursos de formação continuada.

Os cursos de formação oferecidos na modalidade a distância no país, na sua grande maioria, procuram incorporar ambientes virtuais de aprendizagem mais complexos para buscar superar, desse modo, as deficiências, bem como as formas tradicionais de transmissão do conhecimento.

> É um fato inegável que as tecnologias utilizadas no processo de Educação a Distância enriquecem a mediação pedagógica. Uma das vantagens do uso da internet nas aulas é a interatividade. Ao contrário do que algumas pessoas pensam o ensino a distância vai oferecer possibilidades inéditas aos cursos presenciais ao invés de torná-los ultrapassados. Nesses cursos os estudantes poderão

> consultar diversas bibliografias pela rede mundial de computadores, participar de fóruns por meio de bate-papos (chats), visitar sítios (sites) e fazer o seu horário de estudo. Mas se as plataformas tecnológicas que consubstanciam o ambiente de aprendizagem dos cursos de EAD estiverem baseadas em softwares de códigos proprietários, corre-se o risco de excluir mais do que incluir. Um país periférico como o Brasil não pode se dar ao luxo de utilizar softwares tão caros como os softwares proprietários, quando já se tem softwares livres, acessíveis e baratos disponíveis na internet. (PIRES, 2001, p. 7).

Mas não é só a elaboração de uma determinada tecnologia que leva ou não a uma maior complexificação da organização educacional que a usa. Também reconhecemos que os tipos de tecnologia disponível em cada época e em cada área do saber influenciam, de forma decisiva, para se atingir objetivos predeterminados. (MOTA 2004). Não só isso – sabemos, igualmente, que esses condicionam os modelos e as estruturas tecnológicas existentes e influenciam na formulação de políticas administrativas globais e na administração de seus recursos.

Nesse contexto, é possível observar, igualmente, o processo evolutivo que engendra a EAD do país, em especial porque ela passa a criar novos contextos, que rompem com muitos dos limites e dos aspectos legais e burocráticos da atual jurisprudência do ensino presencial. No entanto, é preciso lembrar que:

> No Brasil, a educação é uma atividade com forte presença do estado, que se faz presente numa vasta legislação que procura enquadrar os cursos a padrões mínimos e a modelos de organização comuns em todo o país. No caso da EAD, excluindo-se os cursos de capacitação profissional e de pequena duração, aqueles conectados com o sistema de ensino do país desenvolveram-se seguindo a legislação. [...] Neste aspecto, permanece o debate sobre a oferta destes cursos, onde alguns especialistas alegam que a legislação de EAD restringe uma das principais qualidades deste tipo de curso, que é a flexibilidade de adequar-se às condições dos alunos. (NOVAIS, 2008, p. 5).

Sem dúvida, existiram e continuam existindo muitos pontos de tensionamento, no oferecimento ou não de cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância, bem como na implantação de políticas públicas

na área. No caso específico da EAD, Pires (2001) lembra que o Estado passou a priorizar essa modalidade de educação, já que ela possibilita reduzir custos, além de driblar a lei de Responsabilidade Fiscal. Um exemplo típico desse tipo de iniciativa é a criação da Universidade Aberta do Brasil, uma vez que, ao ser implantada com base em uma estrutura administrativa central e criados polos de EAD em diferentes regiões e localidades do país, a Universidade Pública Aberta tornou-se bem menos dispendiosa do que muitas Universidades públicas tradicionais.

> Para os representantes governamentais, ao manter relações de trabalho mais 'flexíveis' e terceirizadas, os pólos de EAD representam unidades de 'produção' de serviços públicos mais atraentes e menos onerosas de 'inclusão' digital. O desenvolvimento destas unidades tem gerado uma preocupação nas organizações de classe das IES públicas, porque do ponto de vista institucional estas unidades tendem a representar um poder paralelo que compete, através da EAD, na prestação de serviços de educação e formação profissional, com formas 'flexíveis' e terceirizadas de trabalho. Portanto, o problema não é trabalhar com a EAD e as novas tecnologias educacionais, mas na precarização das relações de trabalho característica dos processos de implantação das mesmas nas IES e uso de softwares proprietários nas plataformas que mantêm este ambiente educacional. (PIRES, 2001, p. 6).

Moraes retoma essa mesma discussão, com base em outro viés, em especial ao reconhecer que:

> O atual modelo da política de informática educativa – PROINFO afastou as universidades enquanto espaço de excelência para a formação e o centralizou no Núcleo de Tecnologia Educacional, NTE, que é subordinado à Secretaria de Educação e ao MEC, que raramente dialogam com a comunidade educacional organizada. Quando muito, professores em caráter individual dão cursos, workshops, fazem assessorias, mas acabaram os programas institucionais, ainda que sistêmicos, de formação de professores que ocorriam no modelo político anterior (PRONINFE), como o projeto FORMAR. Tal fato precarizou a formação dos professores, pois é inconcebível que essa formação se dê sem auxílio, o apoio e a responsabilidade da universidade como era no passado. (MORAES, 2007, p. 6).

Esse processo de precarização da formação de professores contou com a influência do aumento da oferta de cursos de formação em tempo e espaço adaptados aos interesses do público interessado, bem como com o processo de privatização do Ensino Superior.

Segundo Pires (2001), isso ocorreu porque esse processo estimulou o afastamento gradual das IES públicas no atendimento às demandas sociais por educação e formação profissional. Por outro lado, grandes empresas educacionais nacionais e internacionais passaram a investir no aprimoramento das novas tecnologias educacionais, baseadas em softwares proprietários e no oferecimento de cursos de treinamento no uso desses recursos tecnológicos.

Em outras palavras, o atual modelo de gestão educacional na área fez com que o poder público passasse a responsabilidade pela formação de professores em nível superior para instituições prestadoras de serviço, sem a preocupação e o comprometimento político com as políticas públicas propostas. Isso, por um lado, é bom porque possibilita respostas mais ágeis aos novos desafios propostos; por outro lado, é ruim porque permite ações acríticas, pouco comprometidas e, não raro, motivadas por interesses políticos econômicos e financeiros.

Considerações finais

Analisando essas políticas públicas no contexto de uma sociedade informacional global ou em redes, observa-se que elas ainda são incipientes, uma vez que, menos de 35% das escolas de Educação Básica e menos de 65% das instituições de Ensino Superior no Brasil, se encontram contempladas por elas.

Entre os fatores que mais influenciaram para que se efetivasse o atual quadro de EAD no país, destacaríamos a ausência de incentivos e políticas públicas para o setor; o lento e exigente processo para o credenciamento de instituições interessadas em oferecer essa modalidade de educação; a falta de recursos humanos especializados na área; o desgaste da EAD em decorrência de projetos desenvolvidos por instituições pouco idôneas; e, principalmente, a ausência ou excesso de regulamentação. (ABED, 2006).

Por outro lado, constatamos que a legislação educacional, ora analisada, tensiona por uma nova política educacional, já que esta é tensionada

pela sociedade informatizada, global e/ou em redes, que, por sua vez, tensiona o mundo do trabalho e as relações que subjazem a ela – como anunciam Adam Schaff (1996), Fhilippe Perrenoud (2000) e Maria Cândida Moraes (1997), entre outros –, sem, no entanto, abrir mão da tradição brasileira na área que é a da gestão centralizada.

Temos consciência, igualmente, de que a atual legislação educacional na área clareia e aprofunda a legislação pertinente à expansão dessa modalidade de educação por meio de processos de credenciamento e recredenciamentos institucionais previamente definidos para todas as instituições interessadas em ingressar nessa modalidade de educação.

Outro aspecto aprofundado na atual legislação na área é a da avaliação. Evidentemente, que temos consciência de que o poder público, receoso de possíveis desvios e desmandos na área, optou por avaliação presencial. Mas reconhecemos que, hoje, a modalidade de Educação a Distância oferece processos de acompanhamento, de rastreabilidade e de interações muito eficientes e seguros nos ambientes virtuais de aprendizagem que poderiam ser incorporados aos processos avaliativos propostos pelas políticas públicas.

Enfim, reconhecemos, como outros autores, que a atual legislação educacional na área produz amarras aparentemente desnecessárias a essa modalidade de educação, já que não raro está presa às determinações da LDB nº 9.394/96 e de toda a legislação educacional do ensino presencial, o que, segundo nosso ponto de vista, é um equívoco.

Porém, é igualmente importante salientar que o Ministério da Educação, especialmente por meio da Secretaria de Educação a Distância e da Secretaria de Educação Superior, vem adotando uma postura de maior abertura e diálogo, nos últimos anos, o que também precisa ser reconhecido.

Enfim, percebemos toda uma correlação de forças e interesses no oferecimento e na regulamentação da EAD no país. Isso é bastante salutar na medida em que ajuda a amadurecer, cada vez mais, e com qualidade as políticas públicas e a legislação necessária na área para que possamos educar os cidadãos do século XXI.

Notas

1 Produção em massa ou em grande escala.

2 Exploração de mercados segmentados de produtos personalizados. (customized products).

Referências

ABED. **Os reflexos da nova regulamentação da educação à distância**: estudo técnico sobre o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, elaborado pelo Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação em 2006. Disponível em: <http://www.2.abed.org.br/noticia.asp?Notícia ID=56>. Acesso em: 19 out. 2009.

ATALLI, Jacques. **Milênio**. Barcelona: Seix-Barral, 1991.

BARRETO, Raquel Goulart. Globalização, escola e mídia: luzes no labirinto audiovisual. **Revista Científica de Comunicación y Educación**, Huelva, v. 1, n. 22, p. 21-26, 2004. Disponível em: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/10272/1153/1/b15234290.pdf>. Acesso em: 19 out. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Resolução do CNE/CES nº 01**, **de 9 de abril de 2001**. Estabelece as normas para o funcionamento de Cursos de Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Resolução do CNE/CES nº 01**, **de 8 de junho de 2007**. Estabelece as normas para o funcionamento de Cursos de Pós-Graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior. **Portaria do MEC/SESu nº 301**, **de 7 de abril de 1998**. Normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria301.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2010.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior. **Portaria SESu nº 2.253**, **de 18 de outubro de 2001**. Institui que os Institutos de Ensino Superior (IES) do Brasil poderão, a partir de agora, oferecer até 20% de suas disciplinas na forma de cursos não presenciais. Disponível em: <http://www.mec.gov.br.>. Acesso em: 30 jun. 2005.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior. **Portaria SESu nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Regulamenta o artigo 81 da LDB 9.394/96 e revoga Portaria nº. 2.253/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em: 19 out. 2009.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior. **Portaria SESu nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004**. Normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância e revoga a Portaria Ministerial nº 301 de 1998. Disponível em: <http://www.niltonlins.br/planejamento/Arquivos%5CLegislacao%5CPortariasMEC%5CPPORTARIA_4361_12_2004.pdf>. Acesso em: 19 out. 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Índice de crescimento da educação a distância no Brasil**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm>. Acesso em: 19 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 10, de 2 de julho de 2009**. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 19 out. 2009.

_____. Presidência da República – Casa Civil. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a lei de diretrizes e bases da educação brasileira. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27839, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 que regulamenta o disposto no art. 80 da LDB (lei nº 9.394/96). Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2004.

_____. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 19 out. 2009.

_____. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 19 out. 2009.

_____. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº 2.494, de 10 de abril de 1998**. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2004.

_____. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto n° 6.303**, **de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: 19 out. 2009.

_____. Presidência da República – Casa Civil. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Disponível em: <http://pde.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 dez. 2009.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, Redes e Identidades: Uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donaldo; WILLIS, Paul (Org.). **Novas perspectivas críticas em educação**. Tradução Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução Roneide Venancio Majer. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

OFERTA de vagas em Ensino a Distância. **Correio do Povo**, Porto Alegre, p. 4, 16 nov. 2004.

DELUEZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luis Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

_____. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo**, **trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Editores Associados, 2005.

KING, Alexander; Schneider, Bertrand. **La primera recolucion mundial**. Barcelona: Plaza-Janes Ed., 1991.

McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo:

Cultrix, 2001.

MORAES, Raquel de Almeida. **A política educacional de informática na educação brasileira e as influências do Banco Mundial**. Do FORMAR ao PROINFO: 1987-2005. Disponível em: <http://mundoacademico.unb.br/conteudos/?cod=1199437290170274111214170418>. Acesso em: 29 dez. 2009.

NOVAIS, Sueli Menelau de; ROCHA, Alice Maria Nascimento; PINHEIRO, Helano Diógenes; SOUZA, Ieda Isabella de Lira; FILHO, Roosevelt Bezerra. **Tomada panorâmica sobre educação a distância no Brasil**. Disponível em: <www.aedb.br/seget/artigos07/1423_artigo%20SEGET%202.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2009.

OHMAE, Kenichi. **Mundo sem fronteiras**. São Paulo: Markron Books, 1991.

ORTH, Miguel Alfredo. **Experiências teóricas e práticas de formação e capacitação de professores em informática da educação em nível universitário e básico**. 2003. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 4ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PIRES, Hindenburgo Francisco. **Universidade**, **políticas públicas e novas tecnologias aplicadas à educação a distância**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos909/universidade-politicas-publicas/universidade-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 19 out. 2009.

REICH, Robert. **The work of nations**. Nova York: Vintage Books, 1992.

SHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo, UNESP/Brasiliense, 1990.

TOFFLER, Alvin. **The third wave**. Nova York: Bantam Books, 1980.

TOSCHI, Mirza Seabra. Processos comunicacionais em EAD: políticas, modelos e teorias. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa** – **RELATEC**, Cárceres, Espanha, v. 3, n. 2, 2005. Disponível em: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=169&path[]=159>. Acesso em: 16 dez. 2009.

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth
Centro Universitário La Salle | UNILASALLE
Canoas | Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenador do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais
E-mail | miorth@unilasalle.edul.br

Recebido 4 fev. 2010
Aceito 4 maio 2010

O pesquisador enquanto mediador na construção do conhecimento do professor

The researcher as a mediator in the construction of the teacher's knowledge

Lucia Pereira Leite
Simone Perinotto
Universidade Estadual Paulista

Resumo

Este artigo pretende identificar se o pesquisador atuou como mediador do processo de construção de conhecimento do professor, ao trabalhar com uma proposta de formação continuada, através de trocas interacionais em situação reflexiva. Esta proposta estendeu-se por um ano letivo, com discussões técnico-operacionais sobre a prática pedagógica da professora participante – atuação em classe especial – à luz de proposições teóricas. O delineamento do processo de mútua influência ocorrido entre a díade revelou que a pesquisadora possibilitou reflexões, questionamentos e proposições de alternativas – operacionais ou teóricas – à professora, promovendo situações de ensino e aprendizagem de forma compartilhada, levando-a ao desenvolvimento de reflexões teóricas e alternativas didático-pedagógicas, que puderam ser observadas nas manifestações de seus relatos.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação especial. Aprendizagem compartilhada.

Abstract

The aim of this paper is to determine whether or not the researcher acted as mediator in the process of construction of the teacher's knowledge, by working with a proposal of continued formation, through interactional exchanges in reflective situation. This proposal was developed during the academic year throughout technical-operational discussions about the participant teacher's pedagogic practice – with the formation in special education – under theoretical propositions. The shaping process of mutual influence between the dyad revealed that the researcher allowed reflections, questionings and the proposition of alternatives – operational and theoretical – to the teacher, providing shared learning and teaching situations, leading her to the development of theoretical reflections and didactic-pedagogic alternatives, that could be observed in the manifestation of her description.

Keywords: Continued formation. Special education. Shared learning.

Introdução

Os pressupostos apresentados pela Psicologia histórico-cultural consideram a aprendizagem como processo de constantes mudanças, em que o professor assume um papel de extrema importância, ao apresentar uma postura de mediador dos conhecimentos em situação de ensino, sendo, portanto, impraticável entender o processo educativo a partir da compreensão de uma atuação estanque de quem ensina. A finalidade do trabalho docente consiste em ser uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana, em que ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, possibilitando o acesso às objetivações, como a ciência, a arte e a moral, ao mesmo tempo que oportuniza uma postura crítica do aluno. (BASSO, 1998 e MAZZEU, 1998).

Dessa forma, pode-se dizer que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não são estanques, mas contínuos e progressivos. Dependem da mediação propiciada pela interação com sujeitos em posição mais avançada – em relação ao domínio do conhecimento a ser trabalhado e desenvolvido – com aquele que irá aprendê-lo.

Pino (2005) e Sforni (2007) relatam que, substancialmente, duas condições imperam para o desenvolvimento cultural: a existência de um equipamento biológico em formação, que constitui a base de o processo se tornar humano, e a mediação do outro, entendendo como *outro* o lugar representado simbolicamente, ocupado pelos parceiros sociais dos indivíduos, durante sua história social e pessoal, e, como mediação, a interação entre pessoas e mediadores físico-culturais e simbólicos (grifos nossos).

Em situação de aprendizagem, o pesquisador, na qualidade de educador, pode atuar enquanto mediador do conhecimento. Quando se pensa em formação continuada, isso parece ser possível, pois se entende que este é um processo em que se busca analisar a prática educacional vivenciada pelo professor, através da participação de um observador externo, no caso, o pesquisador. A situação de formação contínua possibilita ao pesquisador, ao questionar e propor alternativas operacionais ou teóricas, promover situações de ensino e aprendizagem de forma compartilhada com o professor. (LEITE, 1997).

A atuação do mediador em processos de formação continuada visa à configuração do professor, enquanto um investigador de sua própria atividade, tomando decisões com autonomia e sendo por elas responsável em sala de aula e, consequentemente, na sua unidade escolar. No processo de formação continuada, espera-se, também, que o professor repense as propostas atuais de ensino, muitas vezes, ainda pautadas numa racionalidade tecnocrática, atribuindo às atividades um valor em si mesma, enfatizando, sobretudo, os conteúdos curriculares e as formas convencionais de execução, omitindo considerações sobre o sujeito professor, suas condições de aprendizagem e os processos de construção de conhecimentos de que fez parte. (FUENZALIDA,1996; FUSARI; RIOS, 1994; MIZUKAMI; REALI; LIMA; TANCREDI; MELLO; REYES; MARTUCCI, 2002).

Outrossim, ao discutir as concepções que os professores trazem sobre desenvolvimento e aprendizagem, deve-se conhecer aspectos macroscópicos que estão relacionados às suas práticas pedagógicas, ou seja, sua visão de mundo, de homem, de sociedade, de educação-escola, dentre outros, para que possa intervir, refletindo e provocando mudanças no modo de pensar e na atuação dos professores. (MAZZEU, 1998; RUEDA, 1996; STROILI e GONÇALVES, 1995).

Em processos de formação continuada, aqueles que atuam como mediadores devem procurar propostas reflexivas que estimulem o debate acadêmico, tendo em vista a reflexão sobre experiências cotidianas dos professores do ensino fundamental e médio, objetivando a construção de novos conhecimentos. (PRADA; PALMA FILHO; PASSOS, 2001).

A adoção de práticas reflexivas, portanto, se apresenta como um objetivo central para a formação de professores, pois ela se firma como instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação pedagógica. O objeto dessa reflexão se põe como a própria prática, considerando que ela representa a realização efetiva das estratégias e procedimentos formativos. (MARTINS, 2001; SMOLKA, 1989).

Destarte, o objetivo deste estudo foi identificar se a pesquisadora atuou como mediadora do processo de construção de conhecimento de uma professora, ao trabalhar com uma proposta de formação continuada, através de trocas interacionais em situação reflexiva.

Para isso, foi analisada a situação de aprendizagem interacional longitudinal, identificando o processo de mútua influência ocorrido entre pesquisadora e professora, bem como as possíveis mudanças conceptuais apresentadas no entender da professora envolvida na proposta. Ressalte-se que esta pesquisa faz parte de um conjunto de dados coletados em estudo anterior – porém não tratados na época – realizada com sujeito único, configurada por uma proposta colaborativa e por sua periodicidade, ou seja, contatos semanais durante dez meses, – de março a dezembro – com recesso no mês de julho.

A replicação dos procedimentos adotados nesta pesquisa em outros contextos educacionais se faz necessária, na tentativa de encontrar resultados semelhantes, bem como firmar pesquisas educacionais visando subsidiar propostas efetivas de formação continuada.

Percurso metodológico

Os dados foram coletados através de entrevistas feitas pela pesquisadora com uma professora de classe especial, área de deficiência mental, durante 19 encontros de reflexão teórica, ao longo de um ano letivo. Destaca-se que tais encontros ocorreram, em média, semanalmente, com duração em torno de 90 minutos.

Foram utilizados 13 textos[1] de suporte teórico para os encontros, escolhidos a partir das necessidades apresentadas pela professora em relação às dificuldades encontradas no trato pedagógico com seus alunos, identificadas a cada encontro. A inserção de discussão de produções teóricas procurou subsidiar a compreensão da prática pedagógica e de questões relacionadas à Educação Especial. Destaca-se que em alguns encontros a discussão do texto não foi esgotada sendo retomada no subsequente. Esses encontros foram gravados e não foi adotado nenhum roteiro norteador para subsidiar as reflexões ocorridas à luz das preposições teóricas.

Os registros de todas as discussões ocorridas entre pesquisadora e professora durante os 19 encontros foram transcritos, sessão por sessão, seguindo a ordem dos relatos apresentados. Verificou-se que no primeiro, oitavo, décimo e décimo sétimo encontros não houve discussão com embasamento teórico de

texto especificado. Em virtude disso, tais sessões não foram analisadas, devido à falta de um referencial de apoio.

Decidiu-se estudar os conteúdos temáticos, provenientes das discussões teóricas, conforme estudo de Leite (1997), a partir de uma unidade de análise, que compreendeu um episódio interativo, definido como: fala, ou conjunto de falas da pesquisadora ou da professora sobre uma determinada temática, independente de quem iniciou o debate.

Buscou-se construir uma descrição conceitual, através da divisão dos episódios em unidade de ações contidas nos relatos, ou seja, sobre o que se debatia e qual era o conteúdo verbal de cada membro da díade referente à determinada temática. Essa organização permitiu o acompanhamento de quais e como eram os conceitos e as opiniões dos dois membros nas discussões, para identificar, posteriormente, quais mudanças ocorreram nos relatos da professora sobre as temáticas debatidas.

Esse procedimento foi adotado para todas as sessões, na tentativa de agrupar categorias comunicativas semelhantes, bem como facilitar o entendimento das interações ocorridas entre pesquisadora e professora, uma vez que se percebeu a similaridade entre as categorias. Ressalta-se que, depois do reagrupamento, todas as categorias comunicativas foram novamente descritas e analisadas, na tentativa de se estabelecer um conjunto de categorias mutuamente excludentes entre si. Foram então elaboradas 15 categorias para analisar os relatos verbais, obtidas na interação entre pesquisadora e professora, durante os quinze encontros reflexivos selecionados. Essa categorização teve como função desvelar os padrões básicos da comunicação entre sujeito e pesquisador, no contexto reflexivo. As categorias identificadas foram: 1) Expressa concordância; 2) Disserta sobre a teoria ou tema abordado; 3) Apresenta ponto de discussão ou informação sobre o texto; 4) Complementa ou reitera fala do outro membro da díade; 5) Induz reflexão (pesquisador)/ reflete sobre o tema (professor); 6) Responde ao solicitado; 7) Expressa opinião; 8) Solicita entendimento; 9) Complementa sua fala; 10) Faz relação teoria e prática; 11) Não conclui sua fala; 12) Relata entendimento; 13) Solicita concordância/confirmação; 14) Discorda da pesquisadora e/ou corrige o outro membro da díade; 15) Muda de assunto.

Resultados e discussão

Para compreender o processo interacional e o desempenho da pesquisadora e da professora durante o processo interativo, realizou-se a contagem de emissões de cada categoria expressa por cada membro, identificando a sua ocorrência em frequência, em cada sessão. Essa análise ocorreu após o término da formação continuada ofertada, por uma auxiliar de pesquisa com colaboração da própria pesquisadora, com a intenção de verificar a ocorrência dos propósitos objetivados no estudo em questão.

A Tabela 1 procura exemplificar a análise geral das categorias comunicativas e suas ocorrências, para pesquisadora e professora, durante todo o processo. Para isso, apresenta as frequências absolutas e relativas de cada categoria comunicativa, verificadas nas falas da díade professor – pesquisador. Por frequência absoluta entende-se a quantidade de vezes que cada categoria comunicativa foi emitida por cada participante e o seu total no processo – decorrer das sessões. Já a frequência relativa corresponde à ocorrência das categorias em termos percentuais, ou seja, do total de vezes – compreendido pela emissão de uma determinada categoria por parte da pesquisadora e professora – foi calculada a representação, em termos de porcentagens, para cada participante. Recorda-se, ainda, que, em termos estatísticos, a frequência pode ser entendida como o número de vezes que determinada categoria – ou comportamento observado – acontece dentro de um período estabelecido para análise.

Entretanto, para analisar o 'movimento' das participantes durante as intervenções reflexivas, ou seja, a ocorrência ou não de mudanças de posicionamentos ou concepções verbais ao longo do processo, foi importante analisar cada uma das categorias emitidas pela díade, atentando para as frequências absolutas e relativas com que ocorreram ao longo do processo interacional (em cada sessão do processo interativo).

A categoria Expressa Concordância foi apresentada pela professora com frequência variando entre 1,7% e 12,1% e pela pesquisadora com emissões entre 2,1% e 8%. Percebe-se que a professora passou a expressar essa categoria com maior frequência a partir da sessão 9 (10,6%), exceto na sessão 11 (1,7%), indicando que a pesquisadora não encontrou regularidade na sua expressão. Esses dados sugerem que a ocorrência esteve principalmente relacionada com a temática das discussões realizadas sobre os textos, sinalizando

convergência de opiniões entre os dois membros da díade, na maioria do processo interativo. O aumento da expressão pela professora corrobora sua maior participação no desenrolar do processo interativo, expressando concordância ou não com a discussão teórica realizada.

Tabela 1 – Frequência absoluta (FA) e frequência relativa (FR) das categorias comunicativas apresentadas nas falas da díade

Categorias Comunicativas	Pesquisadora		Professora		Total
	FA	FR	FA	FR	
1. Expressa concordância	139	41,25%	198	58,75%	337
2. Disserta sobre a teoria ou tema abordado	238	75,32%	78	24,68%	316
3. Apresenta ponto de discussão ou informação sobre o texto	73	30,67%	165	69,33%	238
4. Complementa ou reitera fala do outro membro da díade	172	73,5%	62	26,5%	234
5. Reflete sobre o tema – Induz reflexão	171	73,71%	61	26,29%	232
6. Apresenta exemplo / Relaciona exemplo e sua prática	83	35,78%	149	64,22%	232
7. Responde ao solicitado	34	15,96%	179	84,04%	213
8. Expressa opinião	62	34,64%	117	65,36%	179
9. Solicita entendimento	131	81,88%	29	18,12%	160
10. Complementa sua fala	67	55,37%	54	44,63%	121
11. Faz relação teoria e prática	52	44,83%	64	55,17%	116
12. Não conclui sua fala	36	44,44%	45	55,56%	81
13. Relata entendimento	51	72,86%	19	27,14%	70
14. Solicita confirmação / concordância	25	37,88%	41	62,12%	66
15. Discorda e/ou corrige o outro membro da díade	25	73,53%	9	26,47%	34
16. Muda de assunto	11	35,48%	20	64,52%	31

A expressão dessa categoria apresenta-se relevante, uma vez que, ao participarem de cursos de formacão continuada, os professores trazem suas próprias concepções individuais, as quais podem ou não estar de acordo com aquelas que serão trabalhadas. Hewson (apud CUNHA, 1999).

A categoria Disserta sobre a Teoria ou Tema Abordado foi apresentada pela professora com frequência entre 0,9% e 8,8% e pela pesquisadora com variação entre 4,1% e 15,1%, durante o processo interativo. Percebe-se um aumento da emissão pela professora a partir da sessão 9 (3,2%), ao mesmo tempo que passa a ocorrer um decréscimo na emissão pela pesquisadora (sessão 11, 7,8%). Esses dados sugerem que, com o desenvolver do processo interativo, a professora passou a adquirir maior segurança e conhecimento teórico para discutir sobre os temas abordados durante as sessões. A pesquisadora, ao adotar a postura de mediadora (maior conhecimento e aprofundamento teórico, bem como com a função de orientar e facilitar a aquisição do conhecimento), apresentou expressiva emissão durante todo o processo. Contudo, essa participação diminuiu com o desenvolvimento do processo interativo, à medida que a pesquisadora possibilitou e estimulou uma maior autonomia e envolvimento da professora. Em cursos de formação continuada, a relação inicial de dependência do professor em relação ao discurso do pesquisador é esperada. No entanto, fazem-se necessárias ações que mudem essa posição de passividade, para que o professor possa construir novos conhecimentos, adquirindo, portanto, sua independência intelectual. (CUNHA, 1999).

A categoria Apresenta ponto de discussão ou informação sobre o texto ocorreu 238 vezes durante o processo interativo, sendo que 165 referem-se a apresentações da professora, representando 69,33%, e 73, da pesquisadora, correspondendo a 30,67%. A frequência apresentada pela professora variou entre 1,3% e 12,3% e, para a pesquisadora, a variação ocorreu entre 0,4% e 9,5%. É interessante apontar que, nas primeiras sessões, a pesquisadora apresentou maior emissão em relação à professora, evidenciando uma posição mais diretiva do processo interacional. No entanto, com o decorrer das sessões, verificou-se um aumento da emissão de relatos pela professora, atingindo uma emissão bastante superior à da pesquisadora, fato notado após a nona sessão (com exceção da sessão 18).

Os dados sugerem uma participação mais ativa e participativa da professora com o desenrolar do processo interativo, através da condução de

pontos de discussão do texto de acordo com suas preferências, assim como a apresentação de informações sobre o texto, indicando maior segurança teórica e prática. Verificou-se, no desenvolvimento do processo interativo, que a pesquisadora apresentou um papel menos diretivo, permitindo que a professora se expusesse mais e passasse a participar a cada sessão, ativamente do processo, apresentando uma postura esperada em processos de formação continuada, em cujo contexto espera poder contribuir para a construção do conhecimento do professor, apresentando novas informações e discussões referentes às práticas educacionais. (FACCI, 2003).

Na categoria Complementa ou reitera fala do outro membro da díade verificam-se 234 ocorrências. Destas, 172 referem-se a manifestações de predomínio da pesquisadora, representando 73,5%, e 62 da professora, correspondendo a 26,5%. A emissão dessa categoria sinaliza uma forma de linguagem entre dois interlocutores que compartilham, em grande medida, o objetivo do seu pensamento e discurso. Percebe-se que são trechos de conversação em que ninguém explicita exatamente o seu pensamento, porque as frases pronunciadas não são completadas. Contudo, o andamento do discurso confirma que a complementação ocorreu, uma vez que o fio condutor do discurso passa naturalmente de um para o outro, por intermédio da comparação de experiências, conhecimentos e avaliações.

Na pesquisa, com o desenrolar do processo interativo, a professora passou a emitir com maior frequência, principalmente a partir da sessão 13, ao passo que adquiriu maior propriedade para comentar sobre as discussões, necessitando de uma menor complementação por parte da pesquisadora. Em contrapartida, a pesquisadora diminuiu a emissão com o desenvolver do processo interativo (a partir da sessão 6), apesar de ainda emitir com uma frequência superior a da professora.

Em relação às categorias Reflete sobre o tema (professor) e Induz reflexão (pesquisador) observam-se 232 ocorrências, sendo que 171 referem-se a manifestações da pesquisadora (induz reflexão), representando 73,71%, e 61, da professora (reflete sobre o tema), correspondendo a 26,29%. A frequência apresentada pela professora variou entre 0,4% e 9,6%, e para a pesquisadora, a variação ocorreu entre 1,1% e 12,8%.

Verifica-se que a complementação entre essas categorias não parece ter sido proporcional, em cada sessão, no que se refere à frequência de relatos

emitidos por cada membro da díade, pois houve maior frequência de emissão da categoria Induz Reflexão em relação à categoria Reflete sobre o tema. Uma possível explicação pode estar nas próprias características das categorias, pois a expectativa era induzir várias vezes uma pessoa à reflexão, para que, talvez, se conseguisse fazer com que ela reflitisse sobre determinada temática. Segundo Leontiev (1978), é a partir do desenrolar do processo compartilhado que se cria a possibilidade de se garantir o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, ainda não manifestadas com autonomia, mas geradas na interação com parceiros (na gênese social), em que algum já domina tal conhecimento. No entanto, devido a sua complexidade, esse processo ocorre de modo lento e gradual.

No que diz respeito à formação continuada, espera-se que um projeto dessa natureza atente para a promoção de situações de reflexão conjunta, pois ela atua como instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação. E, o objeto dessa reflexão, se põe tão importante quanto á própria prática, considerando que ela representa a realização efetiva das estratégias e procedimentos formativos. (LEITE, 2003; MARTINS, 2001; SMOLKA, 1989).

Verifica-se que a categoria Apresenta exemplo/ Relaciona exemplo e sua prática ocorreu 232 vezes no total: 149 referem-se a manifestações da professora, representando 64,22%, e 83, da pesquisadora, correspondendo a 35,78%. A frequência apresentada pela professora variou entre 2,3% e 12,1% e, para a pesquisadora, a variação ocorreu entre 0,7% e 8,6%.

A partir da sessão 12, a pesquisadora diminuiu a ocorrência de falas que indicavam a utilização de exemplos, apontando ser desnecessária grande quantidade de exemplificações para explicar os conhecimentos teóricos à professora. Com o desenrolar do processo interativo, a professora foi aumentando sua apropriação de subsídios teóricos relacionados à temática discutida. Já a professora expressa essa categoria em seus relatos, na medida em que também participa mais do processo interativo. Verifica-se que essa categoria foi utilizada pela professora enquanto forma de participação nas discussões, a partir da experiência que possuía, conseguindo ilustrar as discussões realizadas, assim como relacionar os exemplos à sua experiência profissional.

Além disso, segundo Mazzeu (1998), o objetivo último da formação continuada do docente seria o de propiciar ao professor condições de autonomia, que o tornasse capaz de se instrumentalizar e elaborar seu próprio

discurso, numa perspectiva histórico-cultural, em que o professor se configuraria como principal sujeito de sua formação, na medida em que se torna capaz de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica.

Na categoria Responde ao solicitado, percebe-se sua ocorrência 213 vezes. Dessas, 179 referem-se a manifestações da professora, representando 84,04%, e 34, da pesquisadora, correspondendo a 15,96%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 3,1% e 18,2% e para a pesquisadora, entre 0,5% e 4,2%.

Com o desenvolver do processo (da sessão 12 em diante), houve uma expressiva diminuição da emissão pela professora conforme sua participação se apresenta mais ativa e autônoma, além do processo se configurar menos diretivo. Em contrapartida, percebe-se um aumento de emissões pela pesquisadora, a partir dessa sessão, indicando que ela passa a responder mais, pois há uma participação mais questionadora e ativa por parte da professora.

A categoria Expressa opinião ocorreu 179 vezes durante todo o processo interativo, sendo que 117 referem-se a manifestações da professora, correspondendo a 65,36%, e 62, da pesquisadora, representando 34,64%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 2,1% e 10,3%, e, para a pesquisadora, entre 1,2% e 4,7%.

É interessante ressaltar que a professora passou a emitir essa categoria somente a partir da sessão 9, e, após permaneceu com emissão igual ou superior da pesquisadora até o fim da intervenção – última sessão. Esses dados sugerem que a professora passou a apresentar maior segurança e confiança para expressar aquilo que pensava ou sentia a respeito das considerações ou discussões realizadas durante as sessões, sendo incentivada pela pesquisadora. Esta, por sua vez, passou a se expressar com menor frequência, com o desenvolvimento do processo, porém mantendo certa regularidade no processo.

Tais dados demonstram ainda que a proposta de formação continuada em estudo possibilitou uma interação facilitadora, em que os participantes expressaram opiniões pessoais a respeito do debatido.

Segundo Martins (2001), pode-se considerar que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento, implica a tomada de decisões e expressão de

opiniões. Assim, pode-se dizer não existir ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador e do educando.

Na categoria Solicita entendimento foram verificadas 160 ocorrências: 131 emitidas pela pesquisadora, correspondendo a 81,88%, e 29 a manifestações da professora, representando 18,12%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 1% e 3,3% e, para a pesquisadora, entre 0,9% e 22,1%.

Essa categoria foi emitida pela pesquisadora em todas as sessões, sendo elevada sua emissão no início do processo, e decrescendo durante o seu desenvolvimento (a partir da sessão 9). Já a professora passou a emitir essa categoria somente a partir da sessão 12, corroborando com a ideia de sua participação mais ativa com o decorrer do processo interativo.

No entanto, em formação continuada, é importante que a utilização de exemplos seja contextualizada, mostrando-se viável para reconhecer fundamentos e discutir alternativas, soluções e caminhos, superando tendências a generalizações e ao uso de argumentos baseados no senso comum, garantindo aos professores a oportunidade de tomar a sociedade e seus modos de ação como fonte de suas aprendizagens, rompendo com formas de pensamento e ação simplistas e lineares. (GIOVANNI; MONTEITO, 2000).

A emissão dessa categoria possibilitou à pesquisadora o acesso ao entendimento apresentado pela professora, visando corrigir possíveis distorções. Permitiu, também, que a pesquisadora incentivasse a manifestação de conteúdos teórico-práticos pela professora, pela solicitação de entendimento (e maiores esclarecimentos) sobre determinada temática.

Na categoria Complementa sua fala, verificaram-se 121 ocorrências durante o processo interativo, sendo que 67 referem-se a expressões da pesquisadora, representando 55,37%, e 54 da professora, correspondendo a 44,63%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,9% e 3,2% e, para a pesquisadora, entre 0,7% e 6,3%.

Nas sessões em que essa categoria comunicativa foi apresentada, a pesquisadora teve uma emissão mais frequente, indicando sua postura participativa e direcionadora nas discussões teóricas, ocorrendo principalmente a partir da sessão 6. Já a professora passou a emiti-la a partir da 5ª sessão, aumentando-a no decorrer do processo.

Talvez esse fato tenha ocorrido devido a professora, no desenrolar do processo interativo, apresentar maior segurança para expressar e emitir colocações a respeito do texto e sobre seu ponto de vista, complementando-os, ou seja, tentando se fazer entender ou expondo uma ideia mais aprofundada sobre o tema.

É através do processo interacional com pessoas que apresentam determinado domínio de conhecimento ou experiência (no caso a pesquisadora) e na realização de determinada atividade (reflexão teórica) que o indivíduo se torna competente para buscar as respostas para a resolução de questões e problemáticas que, de modo independente, não conseguiria. (FACCI, 2003).

A categoria Faz relação teoria e prática foi emitida 116 vezes. Desse total, 64 referem-se a manifestações da professora, representando 55,17%, e 52, da pesquisadora, correspondendo a 44,83%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,7% e 9,6% e, para a pesquisadora, entre 0,9% e 15,9%.

A emissão dessa categoria pela professora esteve presente em todas as sessões, diminuindo levemente no meio do processo interativo (sessão 6 a 13), mas voltando a aumentar até o final, sinalizando entendimento sobre a teoria apresentada, e, principalmente, indicando que ela conseguiu realizar a transposição do conhecimento para sua aplicabilidade prática, ao relatar situações cotidianas à luz de conhecimentos discutidos nos encontros reflexivos. Já a pesquisadora fez a mediação entre o conhecimento e a prática pedagógica analisada, levando a professora a resolver problemas escolares, utilizando exemplos da prática e relacionando-os com as teorias expostas sobre o assunto, induzindo a expressão dessa categoria pela professora, mais do que a expressando.

Nas premissas de Facci (2003), o professor, ao se apropriar do conhecimento científico, transforma-o e cria novos conhecimentos. A relação dialética entre o conhecimento cotidiano e o científico se faz presente nesse aspecto, pois o saber científico interfere, provoca mudanças no conhecimento cotidiano, consequentemente o conhecimento científico.

Assim, ao se pensar em um contexto de formação continuada, deve-se considerar a experiência da vida cotidiana do professor, sendo papel do pesquisador auxiliar na reestruturação qualitativa do conhecimento espontâneo trazido por ele, levando-o a superar esse conhecimento por meio da

apropriação do conhecimento cientifico/teórico. É na relação dialética, entre conceito espontâneo e conceito científico, que acontece desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (FACCI, 2003).

Na categoria Não conclui sua fala, verificaram-se 81 ocorrências. Destas, 45 referem-se a manifestações da professora, correspondendo a 55,56%, e 36, da pesquisadora, representando 44,44%. A frequência de emissões variou, para a professora entre 0,7% e 4,3% e, para a pesquisadora, entre 0,5% e 2,9%. Destaque-se que, para os dois membros da díade, houve um aumento no número de emissão, a partir da 13ª sessão.

Tal ocorrência pode estar associada à incompletude dos relatos apresentados pelos membros da díade, ao perceber que já haviam conseguido transmitir a informação desejada para o outro membro do processo. Ou ainda, acredita-se que essa categoria pode ter ocorrido diante da interrupção das falas da professora pela pesquisadora, ao verificar que esta desviava do assunto discutido ou não conseguia concluir o seu relato.

A categoria Relata entendimento foi emitida 70 vezes durante o processo interativo. Destas, 51 referem-se a manifestações da pesquisadora, representando 72,86%, e 19, da professora, correspondendo a 27,14%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,5% e 4,9% e, para a pesquisadora, entre 0,7% e 5,5%.

A professora apresentou a emissão dessa categoria no início do processo e depois voltou a apresentá-la a partir da 9ª sessão. Já a emissão da pesquisadora foi frequente nas primeiras sessões do processo interativo, deixando de ser apresentada durante as sessões 12 e 13, e voltando a ser emitida nas últimas sessões, permanecendo com elevada frequência Destaca-se que a pesquisadora apresentou essa categoria num número de vezes superior que a professora, na maioria das sessões em que ocorreu. Esse fato pode ter decorrido da tentativa de a pesquisadora demonstrar para a professora que estava compreendendo o assunto apresentado ou discutido por ela, ou também como uma maneira de incentivar a professora a continuar a falar e/ou a se expressar.

Giovanni e Monteiro (2000) destacam como aspecto fundamental para um bom trabalho em formação continuada a atitude de respeito aos saberes dos professores participantes do processo, valorizando e acreditando que todos os envolvidos neste trabalho aprenderão uns com os outros, sendo que deste processo resulta um conhecimento novo para as duas partes envolvidas

(professores e formadores). Para isso, faz-se necessário que o professor se sinta seguro e participe do processo reflexivo, tanto através de contribuições teóricas quanto práticas.

Na categoria Solicita confirmação/ concordância, verificaram-se 66 ocorrências durante o processo. Destas, 41 referem-se a manifestações da professora, correspondendo a 62,12%, e 25, da pesquisadora, representando 37,88%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,6% e 4,1% e para a pesquisadora, entre 0,2% e 2,7%.

A emissão dessa categoria comunicativa ocorreu somente a partir da 9ª sessão para a díade. Em todas as sessões em que foi emitida, a professora expressou o relato da mesma, ocorrendo mais vezes em seus relatos do que nos da pesquisadora.

Essa categoria indica que, à medida que a professora passou a se expressar e a fazer considerações sobre o texto com uma frequência maior, começou a solicitar da pesquisadora concordância ou confirmação sobre aquilo que ela estava colocando sobre o assunto. Esta manifestação ocorre porque a ação comunicativa de um elemento da díade ativa expectativas específicas no outro, o qual pode ou não realizá-las, produzindo insegurança ao discutir sobre uma temática que não se domina completamente. Por isso, o emissor solicita confirmação ou concordância sobre aquilo que está sendo apresentado, a fim de orientar suas falas seguintes. (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005).

Ressalta-se a importância da emissão dessa categoria em processos de formação continuada, pois ela confirma o entendimento dos participantes e demonstra a possibilidade de transformações da teoria e prática pedagógica do professor.

Com relação à categoria Discorda e/ou corrige o outro membro da díade, houve 34 ocorrências no total. Destas, 25 referem-se a manifestações da pesquisadora, representando 73,53%, e 9, da professora, correspondendo a 26,47%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,3% e 1,3% e, para a pesquisadora, entre 0,2% e 3,3% durante este processo.

A pesquisadora emitiu essa categoria durante quase todo o processo interativo (exceto nas sessões 4 e 18), e com maior frequência em relação à professora, que apenas a apresentou a partir da 5ª sessão. A tardia expressão dessa categoria pela professora talvez tenha se dado pelo fato de, desse

momento em diante, ela apresentou maior segurança para corrigir algum comentário feito pela pesquisadora ou mesmo para defender seu posicionamento, mesmo quando fosse contrário ao da pesquisadora. Já o fato de a pesquisadora ter apresentado maior ocorrência dessa categoria, corrobora seu papel de interventora do processo de formação continuada, corrigindo algumas observções feitas pela professora, ou apenas discordando, alimentando, desse modo, o processo de discussão, no qual se espera que as pessoas possam apresentar divergências de ideias.

A ocorrência dessa categoria comunicativa pode ser entendida como um aspecto positivo para os resultados do trabalho, pois espera-se que, quando um dos interlocutores se opõe ou põe algo em questão no discurso, provoque uma argumentação mais profunda e produza análises mais acuradas da problemática debatida. A presença de uma oposição, ou o pedido do interlocutor para que sejam fornecidas razões sobre aquilo que se diz, explicitando melhor os fundamentos (ou as premissas) das próprias asserções, tem uma função de sustentação do discurso e do pensamento, fato que contribui para seu desenvolvimento. (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Portanto, conhecer e discutir ideias contrárias em vez de ignorá-las, permite a construção de teoria e de conhecimento a partir delas. Hewson (1992 apud CUNHA, 1999).

Na categoria Muda de assunto ocorreram 31 emissões durante o processo interativo, sendo que 20 referem-se a manifestações da professora, correspondendo a 64,52%, e 11, da pesquisadora, representando 35,48%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,5% e 1,7% e, para a pesquisadora, entre 0,7% e 4,1%.

A emissão dessa categoria esteve presente no relato da professora desde a 1ª sessão, porém ela passou a ser emitida com maior frequência a partir da sessão 5. Já a pesquisadora apenas emitiu essa categoria em 3 sessões durante todo o processo interativo, demonstrando incentivo para que a professora construísse uma posição mais autônoma durante o processo. Assim, ao manifestar desprendimento, a professora direciona a discussão para outros pontos de seu interesse, diferentes dos que estavam sendo abordados.

Diante da análise dos dados encontrados, pode-se perceber uma modificação na relação inicial de dependência da professora em relação ao discurso da pesquisadora, passando a participar mais, expor suas opiniões,

defender suas ideias, relacionar a teoria com a prática, mudar de assunto e discordar da pesquisadora. Verifica-se, também, uma modificação na posição da pesquisadora durante o processo de direcionadora para colaboradora.

Numa alusão à literatura, Cunha (1999) afirma que, para ocorrer aprendizagem, é necessário modificar a relação inicial de passividade do professor em relação ao discurso do pesquisador, assim como uma mudança de posição do pesquisador durante o processo, que deve passar de coordenador a assessor. Dessa forma, o pesquisador passa a atuar como mediador na construção de novos conhecimentos do professor, e esse, em contrapartida, torna-se mais autônomo, com independência intelectual.

Outro aspecto que, provavelmente tenha contribuído para o efetivo desenvolvimento desse processo de formação continuada relaciona-se à atitude de respeito da pesquisadora com relação ao saber prévio da professora participante desse processo, incentivando sua expressão e partindo dos seus conhecimentos para a realização de discussões teóricas. Giovanni e Monteiro (2000) destacam como pressuposto da metodologia de trabalho, em processos de formação continuada, a valorização e crença de que todos os envolvidos no processo aprenderão uns com os outros, sendo que deste processo sempre resulta um conhecimento novo para as duas partes envolvidas (professores e formadores).

Nesse sentido, entende-se que a formação continuada deve estimular estratégias de autoformação, promover o processo de 'aprender a aprender'. Ao se instigar junto a quem educa condições de autoformação, através de um processo de generalização, essa premissa poderá também ser estendida aos educandos. (MARTINS, 2001).

Considerações finais

Diante da análise do movimento das categorias comunicativas apresentadas pelos dois membros da díade, durante o processo interativo, percebeu-se que a pesquisadora possibilitou a realização de reflexões, questionamentos e proposições de alternativas – operacionais ou teóricas – à professora, promovendo situações de ensino e de aprendizagem de forma compartilhada, por intermédio de orientações verbais, porém pautadas no cotidiano da professora, levando-a ao desenvolvimento de reflexões teóricas e

alternativas didáticas e pedagógicas, que puderam ser observadas nas manifestações de seus relatos.

A maior contribuição desta pesquisa foi descrever e analisar a ocorrência de uma situação de aprendizagem interacional, em processo de formação continuada, buscando identificar o processo de mútua influência ocorrido entre pesquisadora e professora, bem como as possíveis mudanças conceituais apresentadas no pensar da professora, a partir da análise das suas ações verbais.

Com base nos princípios da psicologia histórico-cultural e por meio da análise das categorias comunicativas, foi possível acompanhar o processo de apropriação de conhecimentos dessa professora, no que tange às temáticas abordadas nas sessões reflexivas analisadas. Foram verificadas mudanças no discurso da díade, indicando a atuação da pesquisadora como mediadora do processo, bem como a (re) elaboração de certos conhecimentos pedagógicos da professora, a partir das reflexões intencionais da pesquisadora. Dito de outro modo, na medida em que a professora começou a expor seus relatos – apresentando-se como participante ativa no processo – acerca das temáticas discutidas e relacionando-as a sua prática pedagógica, foi possível analisar o seu pensamento verbal, a partir do estudo de suas falas.

A forma de analisar a interação ocorrida – por meio do estabelecimento de categorias comunicativas – configurou-se em uma importante variável para entender o estabelecimento do papel do pesquisador, enquanto mediador na construção de conhecimentos do professor, em processos de formação continuada.

Diante da demanda educacional atual, de formar continuamente o professorado, percebe-se que os achados científicos deste estudo poderiam ancorar processos de formação continuada visando à apropriação de conceitos teóricos por parte de quem educa, para que, talvez, pudessem subsidiar a atuação pedagógica de sala aula, diminuindo a distância entre teoria e prática. Ainda, para Mantoan (2001), é difícil elaborar proposta de formação continuada que suplante a transmissão de técnicas prontas de receituários, pois "[...] a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino, e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam e adotam na sala de aula é frequentemente rejeitado." (MANTOAN, 2001, p.117).

Em síntese, os resultados desta pesquisa pretendem ampliar o conhecimento científico sobre a oferta de estratégias viáveis para a promoção de

mudanças conceituais e/ou operacionais no discurso e talvez na atividade prática docente, consonantes com os estudos de Prada; Palma; Filho; Passos (2001), que apontam a formação continuada como um procedimento eficaz, quando se propõe a ofertar melhores condições de ensino e aquisição de conhecimentos teórico-práticos, por meio da análise do cotidiano real do professorado. Tais indicativos subsidiam a proposta de que o professor se perceba enquanto investigador, pesquisador e problematizador da sua prática pedagógica, construindo ou reconstruindo essa prática, à luz dos referenciais teóricos e da reflexão contínua. (NASCIMENTO, 2001).

Fica, então, a ideia de que este estudo possa ser replicado em outras realidades para o aperfeiçoamento da investigação científica, bem como para o favorecimento do aporte teórico da Educação e da Psicologia em situações dessa natureza.

Referências

ALVES, Rubem. **Pensar**. Filosofia da ciência. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ARANHA, Maria Salete Fábio; LARANJEIRA, Maria Inês. Brasil, século XX, última década. **A integração do aluno com deficiência na rede de ensino**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 44, p. 19-31, 1998.

BLANCO, Rosa, Inovação e Recursos Educacionais na Sala de Aula. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3, p.319-323.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Conjunto de materiais para a capacitação de professores e necessidades na sala de aula. **Série atualidades pedagógicas**. Tradução SILVA, Ana Maria Isabel Lopes da. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

CARRETERO, Mário. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL César; PALÁCIOS Jesus; MARCHESI Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (v. 2).

CUNHA, Ana Maria de Oliveira. **A mudança conceitual de professores num contexto de educação continuada**. 1999. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2003.

FUENZALIDA, Eugênico. Orientações para o planejamento de programas de formação continuada. In: MENEZES, Luís Carlos (Org.). **Formação continuada de professores de ciências no âmbito íbero-americano**. São Paulo: Autores Associados. 1996.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azaredo. A formação continuada dos profissionais de ensino. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3., 1994, São Paulo. **Anais**... São Paulo: Unesp, 1994. p. 19-25.

GIOVANNI, Luciana Maria; MONTEIRO, Dirce Charara. Educação continuada e investigação-ação: da relevância de uma fase exploratória. **Formação continuada de professores**: o desafio metodológico. Campinas: Papirus, 2000.

LEITE, Lúcia Pereira. **Estudo de estratégias para a formação continuada do professor de Educação Especial**. 1997. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 1997.

LEITE, Lúcia Pereira. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador**: um estudo em classe especial. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2003.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas ás diferenças. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2001.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 44, p. 59-72, 1998.

MIZUKAMI, Maria Da Graça Nicoletti; REALI, Aline de Medeiros Rodrigues; LIMA, Emília Freitas; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia (Org.). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar/COMPED, 2002.

NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Construindo um novo tempo de prática pedagógica. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). **A linguagem do outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Butasmante (Org.). **A linguagem do outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1993.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado; PALMA FILHO, João Cardoso; PASSOS, Laurizete Ferragut. Educação continuada: o discurso oficial, a política e a utopia. Textos geradores, GT5. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6., 2001, São Paulo. **Anais**... Águas de Lindóia: UNESP (SP), 2001. p. 77-90.

RUEDA, Robert. Desempenho assistido no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem. In: MOLL, Luis (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SÁNCHEZ, Emílio. Estratégias de Intervenção nos Problemas de Leitura. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (v. 3).

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem, desenvolvimento e educação: o papel da mediação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 1., 2007, Bauru. **Anais**...

São Paulo: UNESP, 2007. (Conferência proferida subsiado pelo Relatório de Pesquisa Aprendizagem, desenvolvimento e educação: o papel da mediação,. 2005, elaborado pela autora em coautoria com GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; MORI, Nerli Ribeiro Nonato; GOULART, Aurea Maria Paes Leme; PALANGANA, Isilda Campaner; MIRANDA, Maria de Jesus Cano; GUHUR, Maria de Lourdes Periotto).

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. O trabalho pedagógico na (ad) versidade da sala de aula. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 23, p. 39-47, 1989.

STROILI, Maria Helena Melhado; GONÇALVES, Carmem Lúcia Caldeira. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da psicologia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, p. 47-55, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich, **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Profa. Dra. Lucia Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Bauru | São Paulo
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
do Desenvolvimento e Aprendizagem
E-mail | lucialeite@fc.unesp.br

Graduanda Simone Perinotto
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Bauru | São Paulo
Curso de Psicologia | Bolsista da FAPESP (na época do estudo)
E-mail | simoneperinotto@hotmail.com

Recebido 13 jul. 2009
Aceito 11 ago. 2009

Caracterização de laboratórios escolares de química em escolas públicas em Natal[1]

Characterization of school laboratories of chemistry in public schools in Natal city

Márcia Gorette Lima da Silva
Marcia Teixeira Barroso
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Neste relato, apresentamos ações que vêm sendo desenvolvidas pelo nosso grupo de pesquisa[2] nos níveis de pós-graduação e extensão universitária. Trata-se de uma etapa inicial de estudo que procura conhecer a realidade de escolas públicas do município de Natal com relação à estrutura física dos espaços utilizados para atividades experimentais e, posteriormente, pensar ações que atendam às solicitações dos professores em função da utilização desse recurso. Para tal caracterização, foi elaborado um roteiro adaptado do projeto desenvolvido pelo Centro de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS), sendo aplicado em 54 escolas públicas em nível médio em Natal. Com base nos dados obtidos e nas solicitações de professores das escolas visitadas, foram testadas, elaboradas e divulgadas, em cursos de extensão, algumas atividades experimentais para professores de química em exercício.

Palavras-chave: Atividades experimentais. Laboratórios didáticos. Ensino de química.

Abstract

In this report we present some actions that our research group has developed both in post-graduate level as an extension. This is an initial stage of a study that seeks to know the reality of public schools in Natal city in regards to the structure of physical spaces used for experimental activities, and later think about actions that could meet the demands of schools for the use of these tools. To characterize such a road map has produced a screen adaptation of the project developed with the Center for Science in Rio Grande do Sul (CECIRS), and so visited 54 public schools in the average level in Natal city. From this survey and requests from teachers of the schools visited were tested, produced and disseminated some experimental activities for teachers' chemistry.

Keywords: Experimental activities. Didactic laboratory. Teaching of chemistry.

Recordando...

É interessante situar, brevemente, os pontos que nos levaram a desenvolver este estudo. Um primeiro ponto é o perfil dos atores envolvidos no grupo de estudo – nosso espaço formativo – que foram os motivadores da pesquisa. Assim, participam mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM – Mestrado Profissionalizante) que são professores da rede pública de ensino, licenciandos do curso de química, além de professores formadores envolvidos com o ensino de química, todos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O segundo ponto é que uma das formas de divulgação dos 'produtos' (desenvolvidos no mestrado profissionalizante) para outros professores é por meio dos cursos de extensão. Por fim, trata-se de um contínuo de formação tanto inicial com continuada seja de professores em exercício como dos professores formadores.

O espaço de pesquisa, ensino e extensão formado, nesse projeto, constitui uma forma de proximidade com as inquietações dos professores, de diálogo e de aprendizado para nós professores-formadores. É onde trocamos ideias, opiniões, informações sobre o que está acontecendo na escola. Esses colegas não apenas participam dessas atividades de extensão, mas também contribuem nos encontros e debates durante seminários realizados no curso de licenciatura em química. Quer dizer, nos auxiliam nas atividades de formação inicial de futuros professores de química, colaborando na perspectiva da rede dialógica entre professor formador/professor em exercício/futuro professor. Da riqueza desse convívio é que emergem nossas atividades na formação docente e, particularmente desse relato sobre o espaço físico nas escolas da rede pública de Natal para a realização de atividades experimentais.

Em 2006, alguns projetos foram lançados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (SEB/MEC) com o objetivo de apoiar o desenvolvimento e a valorização do ensino de Ciências como, por exemplo, o Programa Nacional de Apoio à Feira de Ciências da Educação Básica (FENACEB). Com base nesse projeto, a Secretaria de Estado de Educação e da Cultura (SEED) do Rio Grande do Norte, por meio do Convênio nº 850015/2006 MEC/FNDE/SEED, encaminhou um manual de orientação às escolas do Estado para repasse de recursos financeiros destinados a ações em três direções, a saber: o projeto interdisciplinar de caráter científico; o projeto de adaptação e reparação de laboratórios e aquisição de material de

consumo para manutenção da Escola; e o projeto de intercâmbio de experiências nas escolas de ensino médio e aulas de campo.

Dessa forma, em nosso espaço emerge de alguns professores em exercício a solicitação de auxílio na elaboração dos projetos para atender a esse Convênio. A questão que se colocava era: como poderíamos contribuir com os colegas sem conhecer a realidade das escolas? E, que perspectiva do uso de atividades experimentais estava sendo proposto nesses projetos?

Entendíamos que era necessária uma discussão com os colegas sobre as questões epistemológicas, filosóficas e didáticas que permeiam o uso desses recursos. Sem dúvida, não foi possível fazer uma discussão aprofundada em virtude dos prazos para entrega dos projetos, mas este se tornou um foco de interesse de nosso grupo.

Para atender a essa expectativa, procuramos, em um primeiro momento, visitar todas as escolas da rede pública estadual de ensino da cidade do Natal no Rio Grande do Norte e proceder à caracterização dos laboratórios de ensino e às necessidades/dificuldades para trabalhar atividades experimentais.

Com base nesses elementos, intencionamos propor ações mais concretas, visando contribuir na atuação dos professores nas escolas. É importante destacarmos que, desse contato, emergiram outras propostas de interação com as escolas; algumas sugeridas pelos professores das escolas visitadas, tais como cursos de extensão abordando a discussão sobre os resíduos químicos produzidos nos laboratórios escolares, principalmente aqueles contendo metais pesados, o que estamos realizando atualmente.

Outra proposta que, também, partiu dos professores, desencadeada pelo projeto citado com vistas a projetos escolares, foi a realização de uma oficina sobre o tema 'Elaboração e discussão dos projetos disciplinares e interdisciplinares'. Por fim, três desses professores colaboram com a UFRN no Subprojeto da Licenciatura em Química no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFRN) com apoio do governo federal, e também frequentam atividades no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática e do grupo de estudo vinculado à linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Ciências do referido Programa.

Situando as pesquisas sobre o uso de atividades experimentais

Entre as discussões atuais relativas à Didática das Ciências (CAMPANARIO, 2004; GIL-PÉREZ, VALDEZ-CASTRO, 1996; BARBERÁ, VALDES, 1996; SILVA, NEVES, 2006; SILVA; NÚÑEZ, 2007), podemos sinalizar que as estratégias ou formas de ensinar tradicionais ou, às vezes, chamadas de clássicas têm como base em seu fundamento duas suposições inadequadas. A primeira supõe que ensinar é uma tarefa fácil e não requer uma preparação especial. A outra é que o processo de ensino e aprendizagem se reduz à simples transmissão e recepção de conhecimentos já elaborados e, por fim que o fracasso de muitos estudantes se deve, principalmente, às suas próprias deficiências, tais como falta de estudo, de capacidade de entendimento, dentre outras.

Tais suposições são respaldadas por outros estudos desenvolvidos sobre a aprendizagem de conceitos na química (POZO; GÓMEZ-CRESPO, 1998), apontado para um consenso em relação às dificuldades e obstáculos de diferentes naturezas sobre sua compreensão pelos estudantes em distintos níveis de escolaridade.

Essas pesquisas revelam a importância dos atores que se encontram na ponta do processo de ensino e aprendizagem: os professores em exercício. Nós, professores, devemos ter uma formação coerente com as necessidades profissionais que iremos desempenhar, não apenas nos centros formativos, mas também na escola, já que este consiste em um espaço formativo.

Nessa linha de pensamento, podemos dizer que ainda encontramos cursos de formação de professores de ênfase conteudista, o que pode contribuir com visões distorcidas sobre o papel das atividades experimentais na formação dos estudantes na educação básica. Além disso, encontramos resistência em algumas escolas não, apenas, relativa à infraestrutura, mas também às implicações epistemológicas que o uso de atividades experimentais pode provocar no aprendizado dos estudantes, caso não seja discutida e planejada.

Alguns erros conceituais podem ser reforçados pelas atividades experimentais quando os conceitos químicos envolvidos no experimento não são objetos de reflexões teóricas e metodológicas. Por exemplo, uma atividade experimental para diferenciar transformações químicas dos fenômenos físicos pode obstaculizar o processo de aprendizagem. Em geral, esses obstáculos

estão relacionados com uma visão reducionista de que as atividades experimentais, por si só, podem promover uma panaceia na Educação Química, no qual os estudantes após a realização de tais atividades terão construído o conhecimento químico: a ideia do cientista-mirim tão criticada nas últimas décadas. (SILVA; SILVA; NÚÑEZ, 2004). Consequentemente, o tratamento metodológico desses conceitos, na formação do professor de química, ocupa um lugar de destaque nas reflexões sobre a base de conhecimentos na formação docente e não basta simplesmente enviar-lhes "kits" sem uma reflexão prévia dessas questões, levando-os a pensar que o uso somente desse recurso pode resolver todos os problemas do ensino de química.

As atividades experimentais assumem papel de destaque no ensino da química, embora, muitas vezes, não sejam utilizadas como ferramenta para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, sendo mais usual utilizaremnas com o objetivo de verificar/comprovar leis e teorias, ensinar o método científico, facilitar a aprendizagem/compreensão de conceitos e ensinar habilidades práticas ou operacionais. Esses são objetivos simplistas. Urge que essas atividades sejam planejadas de forma a considerar um contexto envolvendo objetivos a serem alcançados, relacionando-as com o conhecimento químico para favorecer um aprendizado mais efetivo.

Por outro lado, as atividades experimentais possuem algumas características próprias, por exemplo: podem ser realizadas pelos estudantes, mesmo que em diferentes níveis de execução e planejamento – implicam a utilização de procedimentos, técnicas e habilidades próprias da química; requerem cuidados de segurança na manipulação de experimentos, no manuseio de reagentes; podem, dependendo da situação, ser ou não realizados em laboratório escolar – como uma viagem de campo. Além das características destacadas, o planejamento e organização das aulas experimentais são mais complexos do que as aulas teóricas, pois requerem do professor tempo e preparação adequada.

Assim, segundo Campanario e Moya (1999), as atividades experimentais podem ser classificadas em: demonstrações práticas (o professor é quem realiza e os estudantes participam, mas não intervêm na sua realização); experimentos ilustrativos (os próprios estudantes podem realizar as experiências); experimentos descritivos (o professor não precisa acompanhar

o desenvolvimento das atividades dos estudantes) e experimentos investigativos (os estudantes terão grande atividade durante a sua execução).

A polêmica em torno das atividades experimentais

Existe um consenso (e simplista) de que o uso de atividades experimentais, por si só, promove efeitos radicalmente positivos na aprendizagem das ciências pelos estudantes. (SILVA; NÚÑEZ, 2007). De fato, as pesquisas mostram que essas atividades apresentam algumas vantagens, tais como, promover a motivação dos estudantes; criar um ambiente favorável à aprendizagem despertando a sua curiosidade; facilitar a visualização de objetos e fenômenos conceituados e explicados pela ciência entre outros. (NEVES; SILVA, 2006).

No entanto, é importante considerar como esses "efeitos" podem ser obtidos e que critérios devem ser utilizados para a escolha dessas atividades, de forma que outras potencialidades deixam de ser exploradas e aproveitadas no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a partir de um planejamento prévio, as atividades experimentais podem alcançar finalidades, como familiarizar os estudantes com os fenômenos químicos; instigá-los a pensar, criar e testar/contrastar suas hipóteses, como também estimulá-los a se sentir mais atuantes como na realização de pequenas investigações; ilustrar um princípio químico, entre outros. Porém, a literatura sobre o uso da experimentação em química tem sinalizado uma polêmica sobre o uso desse recurso nas escolas. (GALIAZZI; ROCHA; SCHMITZ; SOUZA; GIESTA; GONÇALVES, 2004).

Esse debate, segundo esses autores, assenta-se, principalmente, em três aspectos de natureza: filosófica (a realização de atividades experimentais de forma livre ou sem uma orientação); cognitiva (a adequação ou não das atividades experimentais às habilidades dos estudantes na escola; pedagógica (o espaço físico como os laboratórios, condições dos materiais como vidrarias, reagentes e preparação dos professores).

Em nosso relato, procuramos identificar a dimensão pedagógica, buscando conhecer a realidade das escolas do ensino médio da rede pública do município de Natal com relação ao espaço físico destinado às atividades experimentais em química. Dessa caracterização, conhecer dificuldades dos professores de química em algumas dessas escolas e com esse contato,

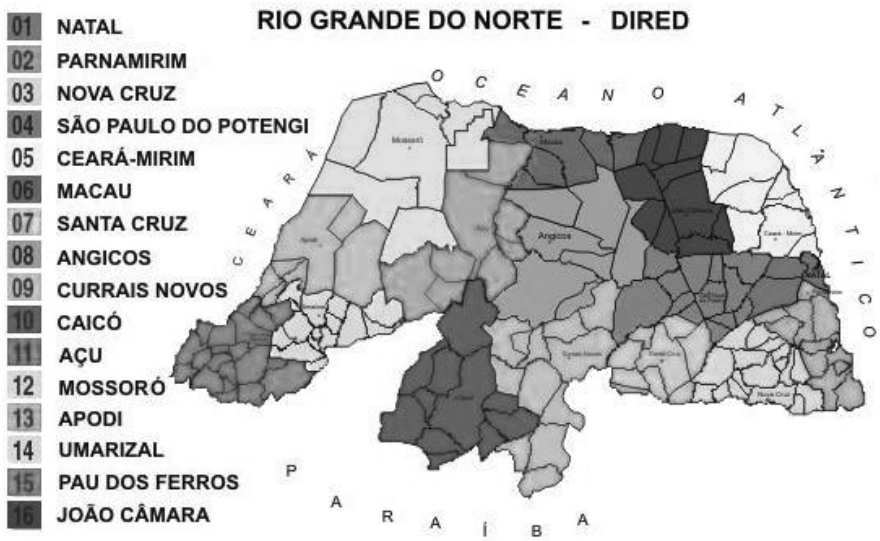
por fim, propor cursos de extensão juntamente com os colegas professores formadores e em exercício.

Caracterização das escolas de ensino médio no município de Natal

Para conhecer a realidade das escolas quanto à existência ou não de laboratórios e de materiais para a realização de atividades experimentais em química, foi elaborado um roteiro com perguntas fechadas e abertas baseado em uma pesquisa desenvolvida no Rio Grande do Sul. (MORAES; BORGES, 1996). Essas informações foram cruzadas com as observações na escola e, em conversas informais com professores e coordenações pedagógicas triangular os relatos com os dados coletados.

No Rio Grande do Norte, as escolas são organizadas por Diretorias de Educação do Estado (DIRED), conforme o mapa a seguir:

Mapa 1 – Distribuição das escolas no Rio Grande do Norte por DIRED



Fonte: http://www.educacao.rn.gov.br

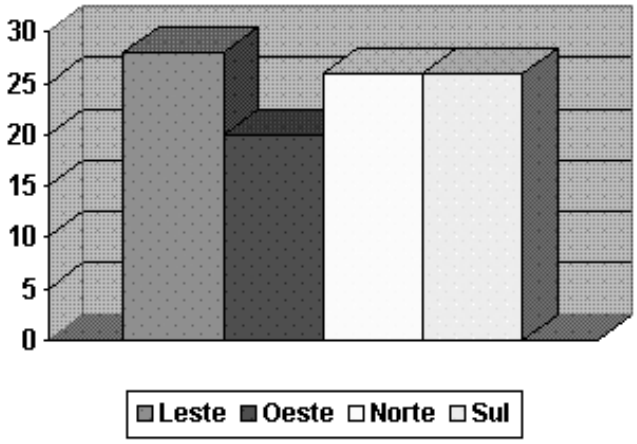
O foco de nossa pesquisa era o município de Natal, no qual constam 124 escolas estaduais cadastradas na Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Estado do Rio Grande do Norte (SEDC-RN), sendo que algumas possuem ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA) e outras, apenas o ensino médio. Desse total, foram visitadas 57 escolas, mas três não prestaram as informações solicitadas. O mapa a seguir ilustra essa distribuição:

Para a realização das visitas, o grupo de pesquisa contou com a colaboração da Sub-Secretaria do Ensino Médio (SUEM) vinculada à SECD-RN que forneceu uma lista com nomes, endereços e telefones das escolas, assim como os materiais recebidos de projetos governamentais como, por exemplo, Projeto Alvorada.

As 54 escolas foram organizadas em regiões, sendo 14 escolas na zona Norte, 11 na zona Oeste, 15 na zona Leste e 14 na zona Sul da cidade de Natal. A seguir, são apresentados o mapa com a distribuição dos bairros e o gráfico com o percentual de escolas por zona:

Mapa 2 – Zonas de distribuição dos bairros no município de Natal

Gráfico 1 – Percentual de distribuição das escolas por zona



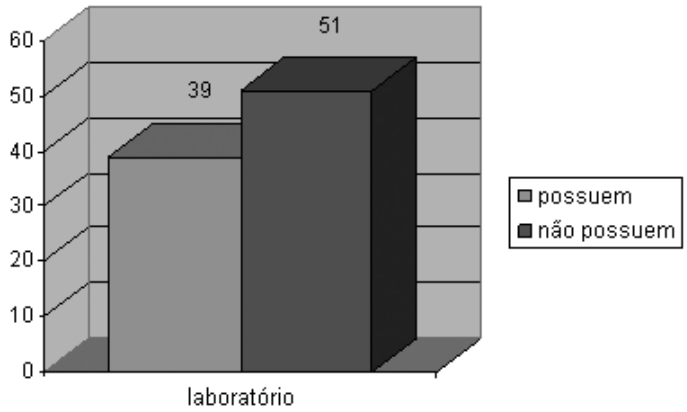
Na zona Norte, existem escolas dos bairros de: Igapó, Lagoa Azul, Nossa Senhora da Apresentação, Pajuçara, Potengi, Redinha e Salinas. Na zona Oeste, os bairros de Bom Pastor, Cidade Nova, Cidade da Esperança, Dix-sept Rosado, Felipe Camarão, Guarapes, Nordeste, Nossa Senhora de Nazaré, Planalto, Quintas. Na zona Sul, os bairros da Candelária, Capim Macio, Lagoa Nova, Neópolis, Nova Descoberta, Pitimbu, Ponta Negra. Na zona Leste, os bairros do Alecrim, Areia Preta, Bairro Vermelho, Cidade Alta, Lagoa Seca, Mãe Luiza, Petrópolis, Praia do Meio, Ribeira, Rocas, Santos Reis e Tirol.

O roteiro de caracterização (Anexo) foi organizado em duas categorias: 'as condições dos laboratórios escolares' e 'a existência de materiais e equipamentos'.

Com relação à primeira categoria, procurou-se conhecer se nas escolas existia um local específico para as atividades experimentais, quer dizer, um laboratório escolar de química ou de ciências.

Das 54 escolas visitadas, 21 possuem laboratório escolar (39%) e destas, 9 encontram-se na zona Sul (gráfico 2). Desses laboratórios, 9 são de química, sendo que 5 estão na zona Sul.

Gráfico 2 – Existência de espaço físico (laboratório) nas escolas em Natal



Um dado interessante foi com relação à realização ou não de atividades experimentais. Das 21 escolas que possuem um espaço físico próprio – o laboratório escolar – apenas 8 o utilizam. Nesses laboratórios escolares, a capacidade variava entre 15 a 20 estudantes durante a atividade.

Por outro lado, 15 escolas não possuem o laboratório, mas fazem atividades experimentais em sala de aula, biblioteca ou pátio. Quer dizer, mais da metade dos professores das escolas (57%) não desenvolvem atividades experimentais (mesmo aqueles que possuem um espaço físico próprio).

Durante a visita, ao indagarmos o motivo da não realização dessas atividades, obtivemos as seguintes colocações organizadas na tabela a seguir:

Pelos dados na tabela a seguir, podemos inferir que o aspecto mais citado refere-se ao de natureza pedagógica, especialmente o espaço físico, material e a incorporação de um horário para esse trabalho que, em geral, não é considerado na carga horária do docente.

Com relação à segunda categoria 'a existência de materiais e equipamentos' nos laboratórios escolares, procurou-se conhecer as condições gerais do espaço físico – que em geral, são comuns em algumas atividades experimentais em química, entre eles, a existência de pontos de água, fonte de calor e energia elétrica; a existência de estrutura para armazenamento e organização das vidrarias de laboratório de química; outros recursos auxiliares – tais

como quadro branco ou de giz – como ferramentas para auxiliar o trabalho do professor e, por fim, com relação às questões de segurança tais como extintores ou kits de primeiros socorros.

Tabela 1 – Motivos citados para a não realização das atividades experimentais de química

Motivo citado	nº de citações	frequência (%)
Falta de espaço físico (laboratório)	15	37,5%
Falta de material (vidrarias e reagentes)	14	35%
Professor em fase de adaptação	4	10%
Não há professor de química	3	7,5%
Falta de horário para o professor	2	5%
Alta rotatividade de bolsistas	1	2,5%
Falta de apoio da gestão escolar	1	2,5%
Total de citações	40	100%

Assim, das 21 escolas que possuem laboratório, 9 possuem armários e nenhuma dessas escolas é da zona Norte; 11 possuem quadro de giz ou quadro branco. Somente uma escola possui extintor de incêndio no laboratório escolar e nenhuma tinha um kit de primeiros socorros. Cabe destacar que observamos extintores nos corredores da maioria das escolas visitadas.

Já o armazenamento dos reagentes químicos é de fundamental importância, por ter que considerar tanto a segurança dos estudantes como também os cuidados ambientais. Dessa forma, 14 escolas guardam os reagentes químicos no laboratório escolar e 8 armazenam em locais distintos como almoxarifado ou depósitos, sala de professores, biblioteca e sala de vídeo.

Um dado interessante, e que não fazia parte do foco dessa pesquisa, foi relativo à origem dos reagentes. A maioria das 54 escolas recebeu reagentes de diferentes projetos: governamentais, de universidades, grupos de pesquisa etc. Entre os materiais recebidos, segundo a SUEM-RN, foram encaminhados entre 2007 e 2008 um total de 115 "kits de ciências" para as escolas de todo o Estado. Esses kits continham elementos básicos, entre

eles, algumas vidrarias tais como béqueres, bastão de vidro, provetas, erlenmeyer, termômetros etc.; havia, também, reagentes variados; uma régua e um compasso ambos de madeira, e um esqueleto. As escolas que não possuíam laboratório escolar armazenavam esses kits em pequenas caixas de madeira em locais bem diversificados, desde a sala dos professores até a sala da direção da escola. Tais kits foram encaminhados na perspectiva da realização de pequenos experimentos, não só de química como também para as disciplinas de biologia e física. Por outro lado, as maneiras de organização desse material, segundo relatos informais de professores e diretores que nos receberam, sinalizaram que, na maioria das escolas, não eram utilizados.

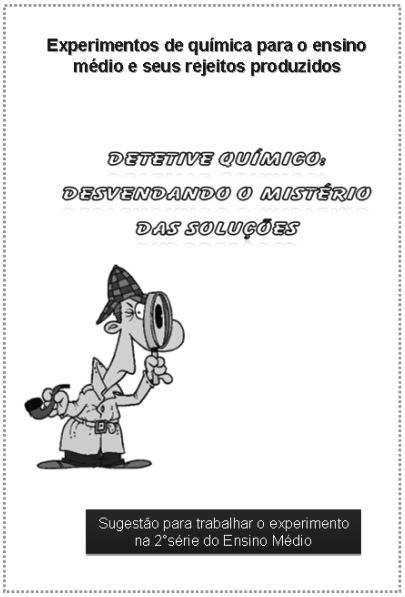
Outro ponto, como já assinalado, é que, no mesmo período em que aconteceu a pesquisa, foram publicados dois editais pelo governo do Estado do RN, sendo um para equipar e adequar laboratórios escolares na escola pública e o outro destinado às viagens de campo. Em virtude disso, muitos professores nos procuravam para prestar assessoria na elaboração de projetos visando atender a esses editais. A partir da solicitação dos dados obtidos, com base na caracterização dos laboratórios escolares e das solicitações (informais) em conversa com professores, coordenações pedagógicas e diretores surgiu a ideia da elaboração de cursos de extensão no intuito de auxiliar na adequação do espaço físico da escola e na aplicação dos recursos recebidos pelos projetos citados.

As escolas visitadas e os cursos de extensão sobre atividades experimentais

Uma das primeiras ações foi apresentar os dados obtidos e planejar cursos de extensão – que variavam de 10 a 20 horas – para professores de química da rede pública com relação à utilização de atividades experimentais. Nesse sentido, o apoio e a colaboração da equipe[3] da SUEM-RN na divulgação foi de fundamental importância. Foram utilizados para divulgação cartazes, folhetos e folderes. Alguns cartazes são apresentados a seguir:

As cartilhas e as atividades na oficina foram desenvolvidas conjuntamente com alguns licenciandos em química da UFRN, que participavam das discussões nesse espaço. Para a elaboração, inicialmente, foram feitos levantamentos de atividades experimentais em livros didáticos, manuais e revistas

especializadas. Entre eles, algumas revistas eletrônicas (tais como *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*; *Revista Eureka*; Revista Química Nova na Escola entre outras) e sítios na internet como Educação química e o Laboratório de pesquisa em educação química e tecnologias educativas (LAPEQ), ambos do Instituto de Química da USP; Grupo Tchê Química, Portal dos Professores da UFSCar, Domínio Público do Ministério de Educação e Cultura (MEC), *Asociación Española de Profesores* e *Investigadores em Didáctica de las Ciencias Experimentales* (APICE); *Chemkeys*; *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias* (RIEC) e outros. Outro ponto considerado, nessa seleção, foi a relação dos materiais (reagentes e vidrarias) existentes nos kits recebidos pelas escolas.



Cartilha para o Detetive Químico

Cartaz de divulgação do curso de extensão

Desse levantamento, foi elaborado um banco de dados contendo 130 experimentos. Esse material está gravado em CD, sendo disponibilizadas cópias para licenciandos e professores, quando solicitam. A partir do banco de dados, foram selecionados experimentos, testando-os e adequando-os com materiais de baixo custo e de baixa periculosidade.

Ao final da adequação, foram elaboradas 29 cartilhas para as três séries do ensino médio. Esse material foi utilizado nos cursos de extensão para

os professores de química da rede pública de ensino, levando-se em conta o objetivo da atividade, os conteúdos conceituais e procedimentais, procedimento experimental, cuidados de segurança, rejeitos químicos, sugestões para atividades futuras e referências. Os experimentos estavam, assim, divididos:

1ª série: Indicadores naturais na titulação ácido-base; a condutividade de compostos iônicos e moleculares; o efeito tampão em produtos do cotidiano; estudo dos gases; determinação do ponto de fusão do para-diclorobenzeno; identificando contaminantes no leite; simulando a chuva ácida; ensaio da chama: o modelo atômico de Bohr; reações químicas: o perigo dos metais pesados; colorindo com vegetais; estudando o fenômeno da fluorescência.

2ª série: Influência da temperatura no equilíbrio de uma reação; o efeito do íon comum e o equilíbrio de ionização em ácidos; o efeito do íon comum e o equilíbrio de ionização em bases; o efeito da concentração no equilíbrio químico de uma reação; o estudo do calor da reação de neutralização; decomposição da água oxigenada; a influência da temperatura na solubilidade de um sal (NaCl); testando a acidez do vinagre; detetive químico: usando a solubilidade de sais para descobrir o conteúdo de soluções incolores; estabelecendo a relação ideal entre as quantidades de nitrato de chumbo (II) e iodeto de potássio para a formação de iodeto de chumbo (II).

3ª série: Obtenção de sabão com materiais alternativos: uma sugestão de reciclagem; identificação de vitamina C em diferentes sucos; diferenciando as ligações duplas e compostos orgânicos: o teste de Bayer; identificação de açúcares em produtos do cotidiano: uso e preparação do reagente de Benedict.

Além das cartilhas com os experimentos, também foram elaborados e apresentados folhetos informativos sobre: 'Tratamento de rejeitos químicos: informações preliminares'; 'Informativo sobre descarte de rejeitos químicos'; 'experimentação no ensino de química' e 'Projetos na escola'.

Foi elaborado também, um pequeno vídeo de 16 minutos e 59 segundos com 2 etapas: uma sobre experimentos relacionados ao teor de álcool na gasolina e outro para reconhecer indicadores de polaridade. Esse material também foi utilizado nos cursos de extensão para professores da rede pública e para licenciandos em Química da UFRN.

O folder para a divulgação do curso de extensão 'Tópicos de Ensino de Química' foi distribuído nas escolas da rede pública do Estado do RN para professores de química, no Departamento de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e para os estudantes do curso de Licenciatura em Química. Além desses locais, também ficou disponível na página do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM) da UFRN. No referido material de divulgação, continham informações sobre como efetuar a inscrição, os objetivos, as atividades, os temas a serem abordados, o cronograma e o referido horário, número de vagas, a carga horária, telefones e e-mails de contato.

Apesar da divulgação ter sido direcionada para os professores em exercício nas escolas públicas, muitos licenciandos tomaram conhecimento, mostrando-se interessados pelas atividades, e assim se inscrevendo nas outras edições, acarretando um aumento no número de inscritos. Tal aumento sinalizou a carência desses tipos de atividades em nosso estado, que possuem o intuito de ajudar os professores nas suas práticas em sala de aula, mostrando também as dificuldades das agências formadoras em não conseguir atender à grande demanda de formação continuada de professores.

Aconteceram dois cursos de extensão, em 2007, e dois, em 2008, contando com a participação de 37 professores de química que atuavam na escola[4]. Os objetivos do curso eram de socializar problemas relativos à aprendizagem de química na escola no que se refere à utilização de atividades experimentais e ao trabalho com atividades interdisciplinares (os projetos na escola); além de discutir a relação entre os modelos de ensino e as atividades elaboradas no ensino médio.

No curso, foram destacados os objetivos e a importância da utilização das atividades experimentais como ferramenta para o trabalho do professor, as vantagens e polêmicas que envolvem o uso da experimentação na escola. Paralelamente, de maneira informal e, por meio de uma conversa inicial, procuramos conhecer opiniões dos participantes sobre o papel das atividades experimentais no ensino de química, quando e como utilizá-las, os critérios que utilizavam para escolher um experimento (e onde buscavam) e as principais dificuldades para sua realização. O interesse por essas perguntas era no sentido de nos orientar nos próximos cursos e encontros, além de subsidiar nossa discussão com relação ao conhecimento deles sobre o tema. Posteriormente, durante os cursos, discutíamos a tipologia, as características e as vantagens

das atividades experimentais. Além disso, foram apresentadas outras propostas tais como a atividade para discutir a elaboração de modelos na Ciência e softwares educativos em química ambiental que utiliza resolução de problemas. As fotos a seguir ilustram essas atividades.

Foto 1 – Atividade para discutir a elaboração de modelos

Além dessas atividades, houve experimentos, que foram discutidos antes, durante e após a sua execução. Os participantes (professores em exercício e licenciandos) falavam sobre os possíveis conteúdos químicos abordados, como poderíamos trabalhar a atividade na escola, como melhorá-la e as sugestões para adequá-la a cada realidade, se havia dificuldades na sua realização e sugeriam outros sobre os mesmos temas. Um ponto de destaque, nessas atividades, foi a interação entre professores em exercício e licenciandos, num contínuo de diálogo e parceria. A foto a seguir ilustra uma dessas atividades.

Foto 2 – Apresentação do software sobre Educação Ambiental, "Carbópolis"

Foto 3 – Realização do experimento de decomposição da água oxigenada

Por se tratar de um processo dinâmico, a reflexão sobre as discussões que ocorreram, nesses cursos, ainda está em andamento.

Alguns elementos para reflexão

Nesse relato, procuramos situar uma primeira aproximação referente ao que se propôs inicialmente, que foi a caracterização da estrutura física dos laboratórios escolares das escolas da rede pública na cidade de Natal, que, por sua vez, pode ser inferida como uma das dificuldades encontradas para as atividades experimentais.

Ao analisar esses dados à luz da literatura, podemos sinalizar que se referem a fatores de natureza pedagógica como o espaço físico (os laboratórios escolares), as condições dos materiais (vidrarias e reagentes) e o planejamento da carga horária docente.

A partir dessa caracterização, o envolvimento e observação dos resultados encontrados nos sinalizavam a necessidade de se pensar ações voltadas para o trabalho do professor de química na escola da rede pública.

Por outro lado, a pesquisa constituía também em um elemento formativo para a equipe de licenciandos em química que participou desse trabalho. A troca de experiências e informações do futuro campo de trabalho suscitava e, ainda suscita inquietações para os futuros professores. Tal constatação pode sinalizar como uma potencialidade de se trabalhar na perspectiva da rede triádica entre 'professor formador-licenciando-professor em exercício'. (ZANON; SCHNETZLER, 2001; ZANON, 2003).

Entendemos a importância de se pensar a formação inicial, mas não se pode deixar de considerar o papel social da UFRN – uma das agências formadora no Estado – em contribuir com a melhoria do ensino público. Dessa forma, propõe-se, como continuidade desse trabalho, identificar as dificuldades de natureza epistemológica dos professores com relação à utilização de atividades experimentais, visto que não bastam ações isoladas e cursos pontuais, como os que foram propostos aqui, sem chegar a uma contribuição efetiva de ter uma "linha direta" de conexão entre a universidade e a escola.

Desse diálogo profícuo expresso no discurso dos colegas em exercício, foram sinalizadas as exigências implícitas e, ora explícitas, nas instituições escolares para a realização de atividades que venham a "motivar" os estudantes.

Talvez parte dessa panaceia esteja indiretamente reforçada por entendimentos parciais das orientações propostas nos documentos legais.

Notas

1 O artigo é parte do relato do projeto de pesquisa 'Estudo e Sistematização de atividades experimentais em escolas da rede pública de ensino do nível médio em Natal'. Foi desenvolvimento com apoio do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM), da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da agência FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), da Fundação Vitae, do CNPq. A pesquisa é vinculada a outro projeto de pesquisa "Criação de Espaços Multidisciplinares para capacitação de professores de Ciências Naturais e Matemática (CEMEM-RN)".

2 Este trabalho teve a grata colaboração de uma equipe formada por bolsistas de iniciação científica e do Programa de Educação Tutorial (PET) entre eles, Lívia Cristina dos Santos (IC/PET); Melquesedeque da Silva Freire (PIBIC/Propesq); Ana Paula Gonçalo Campos (IC/PET); Jéssica Horacina Bezerra (IC/PET); Márcia Cristiane Eloi Silva Ataide (Apoio técnico/CNPq) e André Cunha (Apoio técnico/CNPq), sem eles a coleta de dados e realização das atividades não seria realizada com este êxito.

3 Particularmente agradecemos a colaboração das professoras Geneci Cavalcante Moura de Medeiros, Denise Domingos e Elizabeth Jácome por todo o apoio que nos deram.

4 Optamos no termo 'professores que atuavam na escola' em função de entender que alguns professores eram estagiários e não haviam concluído o curso de licenciatura e, portanto, ainda não eram licenciados professores.

Referências

BARBERÁ, Oscar; VALDÉS, Pablo Castro. El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revisión. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 14, n. 3, p. 365-379, 1996.

MORAES, Roque; BORGES, Regina (Org.) **Materiais para o ensino de ciências do 1° grau**. Porto Alegre: CECIRS, 1996.

CAMPANARIO, Juan Miguel. **La enseñanza de las ciencias en preguntas e respuestas**. Disponível em: <http://www2.uah.es/jmc/>. Acesso em: 20 fev. 2004.

CAMPANARIO, Juan Miguel; MOYA, Aida. ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 17, p. 179-192, 1999.

GALIAZZI, Maria do Carmo; ROCHA, Jusseli Maria de Barros; SCHMITZ, Luiz Carlos; SOUZA, Moacir Langoni; GIESTA, Sergio; GONÇALVES, Fabio Peres. Objetivos das

atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como formação de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 249-263, 2001.

GIL-PEREZ, Daniel; VALDEZ-CASTRO, Pablo. La orientación de las prácticas de laboratorio como investigación: un ejemplo educativo. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 14, n. 2, p. 155-163, 1996.

GONZALES, Eduardo ¿Qué hay que renovar en los trabajos prácticos? **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 10, n. 2, p. 206-211, 1992.

POZO, Juan Miguel; GOMÉZ-CRESPO, Miguel Angel. **Aprender y enseñar ciencia**: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madri: Morata, 1998.

SILVA, Márcia Gorette Lima; NEVES, Luiz Seixas. A incorporação das atividades experimentais no currículo da educação básica: analisando alguns aspectos. In: SILVA, Márcia Gorette Lima; NEVES, Luiz Seixas (Org.). **Instrumentação para o ensino de química I**. Natal: EDUFRN, 2006.

_____. Atividades experimentais no ensino de química: características e objetivos. In: SILVA, Márcia Gorette Lima; NEVES, Luiz Seixas (Org.). **Instrumentação para o ensino de química I**. Natal: EDUFRN, 2006.

SILVA, Márcia Gorette Lima; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Organizando o trabalho prático na aprendizagem. In: SILVA, Márcia Gorette Lima; NUÑEZ, Isauro Beltrán (Org.). **Instrumentação para o ensino de química II**. Natal: EDUFRN, 2007.

SILVA, Márcia Gorette Lima; SILVA, Antonia Francimar; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Dos modelos de mudança conceitual à aprendizagem como pesquisa orientada. In: NÚÑEZ; Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite (Org.). **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática**: o novo ensino médio. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 226-244.

ZANON, Lenir Basso; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Interações triádicas de licenciandos, professores de escolas e formadores na licenciatura de química/ciências. **Enseñanza de las ciencias**. Barcelona: UAB, 2001. p. 413-414. (Número especial, Tomo 1).

ZANON, Lenir Basso. **Interações de licenciandos**, **formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente**: módulos triádicos na licenciatura de química. 2003. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2003.

Profa. Dra. Márcia Gorette Lima da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Química
Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Cultura
E-mail | marciaglsilva@yahoo.com.br

Profa. Dra. Marcia Teixeira Barroso
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Química
Coordenadora do Projeto CEMEM-RN/
FINEP | Edital Ciência de Todos-2005
E-mail | teixbar@ig.com.br

Recebido 14 set. 2009
Aceito 25 nov. 2009

Anexo

Bolsistas responsáveis pela visita: _____

Informações da escola:

Nome da escola: _____

Endereço: _____

Nome do diretor (responsável): _____

Telefone: _____

Professor(es) de química: _____

_____Telefone(s): _____

Série: _____ Turno: _____

Condições dos laboratórios e existências de materiais e equipamentos

1) A escola possui laboratórios? ( ) Sim. ( ) Não

2) São realizadas aulas práticas de química na escola? ( ) Sim. ( ) Não

a) Onde? ( ) Laboratório ( ) Sala de aula ( ) Pátio

( ) Outros (especificar): _____

b) Caso negativo, porque não estão sendo realizadas? _____

_____

_____

Marque as demais questões apenas se a escola possuir laboratório

3) Há algum específico de química? ( ) Sim. ( ) Não

4) Número de alunos que podem trabalhar simultaneamente no laboratório: _____

5) O laboratório possui:

a) bancadas ou mesas ( ) não ( ) sim. Se afirmativo, especifique o número em relação a cada tipo indicado a seguir: ( ) laterais ( ) centrais ( ) de parede

( ) madeira ( ) fórmica ( ) concreto

( ) outros (especificar): _____

1

b) instalação de água

( ) Sim ( ) Não Se afirmativo quantas torneiras, tanques e pias?

( ) torneiras ( ) tanques ( ) pias

c) armários ( ) Sim ( ) Não. Especifique o número que tem de cada tipo indicado

( ) fórmica ( ) concreto ( ) madeira ( ) metal ( ) outros _____

d) extintor de incêndio no laboratório

( ) Sim ( ) Não Se afirmativo qual é o tipo de extintor? _____

e) quadro ( ) Sim ( ) Não Se afirmativo qual é o tipo? _____

f) tomadas elétricas _____

g) instalação de gás ou outra fonte de calor

( ) Sim ( ) Não Se afirmativo, quantos e de que tipo

( ) Bico de Bunsen ( ) Lamparina ( ) Fogareiro ( ) Fixo

( ) Móvel ( ) Outros _____

6) Os reagentes e materiais são armazenados

( ) no laboratório ( ) na cozinha

( ) na sala dos professores ( ) na sala da direção

( ) em outro local _____

Assinale ao lado de cada material se este está disponível no laboratório da escola e a quantidade ou volume existente. Se forem usados nas aulas práticas de química qualquer outro material que não esteja na relação aqui apresentada, registre-o em uma folha anexa.

2

7) Leia a lista abaixo e assinale a existência ou não de cada material

Reagentes, vidrarias e outros materiais	Existência
Acetona	( ) Sim ( ) Não
Ácido acético (etanóico)	( ) Sim ( ) Não
Ácido clorídrico (muriático)	( ) Sim ( ) Não
Ácido nítrico	( ) Sim ( ) Não
Ácido sulfúrico	( ) Sim ( ) Não
Água de cal	( ) Sim ( ) Não
Água destilada	( ) Sim ( ) Não
Água oxigenada (peróxido de hidrogênio)	( ) Sim ( ) Não
Álcool comum (etanol)	( ) Sim ( ) Não
Benzeno	( ) Sim ( ) Não
Cloreto de sódio (sal comum)	( ) Sim ( ) Não
Bicarbonato de sódio	( ) Sim ( ) Não
Carbonato de sódio	( ) Sim ( ) Não
Éter etílico	( ) Sim ( ) Não
Hidróxido de amônio	( ) Sim ( ) Não
Hidróxido de cálcio	( ) Sim ( ) Não
Hidróxido de sódio (soda cáustica)	( ) Sim ( ) Não
Nitrato de prata	( ) Sim ( ) Não
Sulfato de cobre	( ) Sim ( ) Não
Iodo	( ) Sim ( ) Não
Ferro (raspas ou pedaço)	( ) Sim ( ) Não
Chumbo sólido	( ) Sim ( ) Não
Alumínio chapa/grãos	( ) Sim ( ) Não
Cobre metálico	( ) Sim ( ) Não
Cronômetro	( ) Sim ( ) Não
Béquer	( ) Sim ( ) Não
Balão	( ) Sim ( ) Não
Bastão de vidro	( ) Sim ( ) Não
Balança analítica	( ) Sim ( ) Não
Erlenmeyer	( ) Sim ( ) Não
Esferas de vidro	( ) Sim ( ) Não
Estante p/ tubos de ensaio	( ) Sim ( ) Não
Estufa elétrica	( ) Sim ( ) Não
Lamparina a álcool	( ) Sim ( ) Não
Pinça de madeira	( ) Sim ( ) Não
Pipeta graduada	( ) Sim ( ) Não
Placa de Petri	( ) Sim ( ) Não
Proveta	( ) Sim ( ) Não
Suporte universal	( ) Sim ( ) Não
Garra ou argola	( ) Sim ( ) Não
Tela de amianto	( ) Sim ( ) Não
Termômetro químico	( ) Sim ( ) Não
Tripé de ferro	( ) Sim ( ) Não
Tubos de ensaio	( ) Sim ( ) Não
Vidro de relógio	( ) Sim ( ) Não

3

Outros materiais, vidrarias, reagentes não previstos:

_____

_____

_____

4

Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público

Learning disabilities of writing in students from 1st to 4th grades of public education

Simone Aparecida Capellini
Ana Paula Krempel Jurca Butarelli
Giseli Donadon Germano
Universidade Estadual Paulista | Marília

Resumo

Este estudo tem por objetivo caracterizar e comparar as dificuldades da escrita de escolares de 1ª a 4ª série do ensino público. Participaram deste estudo 80 escolares divididos em: GI (20 escolares da 1ª série), GII (20 escolares da 2ª série), GIII (20 escolares da 3ª série) e GIV (20 escolares da 4ª série). Como procedimento, aplicou-se a Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita. Os resultados revelaram dificuldades de aprendizagem média nos escolares do GI (maiores médias de erros na escrita). Com o aumento da seriação, ocorreu diminuição da média desses erros do GI para o GIV. Os escolares deste estudo se encontram em processo de construção e apropriação do sistema de escrita, uma vez que a média de erros na escrita diminuiu com o aumento da seriação.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Escrita. Avaliação.

Abstract

This study aims to characterize and to compare the students writing difficulties from 1st to 4th grades of public education. The study included 80 students divided into GI (20 students from 1st grade), GII (20 students from 2nd grade), GIII (20 students from 3rd grade) and GIV (20 students from 4th grade). The procedure applied was the Assessment of Learning Difficulties in Writing. The results revealed a median learning difficulty in students of GI (greater average of errors in writing). The increasing of schooling determine a decrease of the average of these errors from GI to GIV. The study revealed that the students are still in a process of construction and appropriate of the writing system, since the average of writing errors decreased as the school level increased.

Keywords: Learning. Writing. Evaluation.

Introdução

O sistema de escrita do português caracteriza-se pela Transparência Ortográfica, ou seja, pela regularidade, sendo cada fonema correspondente a um e somente um grafema e vice-versa, e pela Opacidade Ortográfica, ou seja, pela irregularidade, com grafemas que correspondem a mais de um fonema e com fonemas que correspondem a vários grafemas. (MEIRELES; CORREA, 2006; MOUSINHO; CORREA, 2009).

A relação mais transparente entre a fonologia e a ortografia referente à língua portuguesa, parece produzir transtornos menos graves para a leitura de palavras, porém mais acentuados para a ortografia. (CARAVOLAS, 2004). Scliar-Cabral (2003; 2003a) chama a atenção para o fato de que escrever é muito mais complexo do que ler, pois exige maior reflexão do escritor iniciante, que, mesmo se beneficiando da "economia" que o sistema de escrita alfabético proporciona, por dispor de um número de símbolos finitos, ele precisa superar o obstáculo de desmembrar uma sílaba em nível consciente (CORREA, CORREA, MACLEAN, MEIRELES, LOPES, GLOCKLING, 2007) e, posteriormente, transformar sua forma de falar em textos escritos aceitáveis, com palavras escritas dentro das normas ortográficas. (CIDRIM; AGUIAR; MADEIRO, 2007; ZORZI; CIASCA, 2008). Portanto, o português brasileiro apresenta uma ortografia mais transparente no sentido do grafema para o fonema, do que do fonema para o grafema. (SANTOS; NAVAS, 2002).

A correspondência entre os símbolos gráficos e unidades de significação (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004) também caracteriza o sistema de escrita do português. Nesse contexto, Morais (2007) alerta para a categoria gramatical (substantivo, adjetivo, artigo, pronome etc.), a que pertence a palavra a ser escrita pois é ela que vai estabelecer a regra ortográfica, regulando, portanto, a escolha do grafema que poderá notar um mesmo fonema presente em morfemas – partes "internas" constantes que compõem as palavras, ou seja, as unidades mínimas de significação, sendo elementos constituintes dos vocábulos – derivacionais (prefixos e sufixos) ou flexionais, em situações nas quais uma mesma sequência de sons na palavra pode ser representada por morfemas diferentes. Os morfemas podem ser: a) do tipo gramatical (artigos, afixos, preposições, conjunções, indicar o gênero, o número, os tempos verbais, como por exemplo, o vocábulo *casa* e suas variações, cas-*a*, cas-*arão*,

cas-*ebre*, cas-*inha*); b) e do tipo lexical, representando a própria significação externa dos vocábulos. Constitui a unidade que representa uma significação referente às noções gerais do mundo (designação de seres, ações, conceitos abstratos etc.). O morfema lexical no vocábulo é encontrado no seu núcleo de significação, denominado radical, como por exemplo, o verbo *comer* apresenta o morfema lexical (***com***-): *com*-er, *com*-ida, *com*-ilança, *com*-ilão. Todas as derivações do vocábulo, portanto, recorrem a um mesmo morfema lexical, podendo dizer, então, que o radical da palavra *comer* é sua parte invariável (*com*-).

Para Manzano, Sanz e Chocano (2008), a atividade ortográfica se inicia mediante a seleção do significado ou conceito do que o escritor quer escrever, recorrendo, primeiramente, ao seu sistema semântico. Em seguida, será a estrutura sintática que determinará o tipo de palavra que ocupará cada posição na oração e só então entram em ação as duas rotas (rota fonológica e rota lexical ou ortográfica), que permitirão a escrita das palavras. Ainda assim, depois da representação ortográfica mental da palavra, colocam-se em funcionamento dois subprocessos para se concretizar a escrita da palavra. O primeiro é o mecanismo de seleção dos grafemas e o tipo de letra a ser empregada (maiúscula, minúscula, caixa-alta, entre outras); o segundo consiste nos aspectos puramente motores, encarregados de executar os movimentos correspondentes a cada grafema.

Assim, o escritor utiliza a *rota fonológica* para escrever pseudopalavras e palavras pouco frequentes ou desconhecidas (podendo ainda escrevê-las incorretamente), e utiliza a *rota lexical* para escrever as palavras que já compõem o léxico grafêmico ou ortográfico, permitindo, desse modo, também escrever palavras de ortografia arbitrária. (ELLIS; YOUNG, 1988; ELLIS, 1995; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001; PINHEIRO, 2006; MANZANO; SANZ; CHOCANO, 2008).

Escrever dentro de um sistema de escrita alfabético, como no português brasileiro, requer do escolar aprender como se codificam as palavras; para isso, é preciso ter, dentre outros domínios, a habilidade fonológica para a compreensão do princípio alfabético. (CAPELLINI; CONRADO, 2009).

Apel, Wolter e Mastewrson (2006), Capellini e Conrado (2009), Smythe, Everatt, Al-Menaye, He, Capellini, Gyarmathy e Siegel (2008), Mousinho e Correa (2009) concluíram que tanto os processos fonológicos

quanto os ortográficos são importantes para a aprendizagem da escrita, e, em suas pesquisas, observaram que os padrões de letras nas palavras novas de maior frequência eram aprendidos com mais facilidade, assim como os padrões fonológicos que ocorriam com maior frequência nas palavras eram também relacionados às letras mais rapidamente.

Contudo, deve-se atentar para o fato de que muitos alunos têm na escola sua principal fonte de contato com a linguagem escrita e, considerando que muitos professores, quando utilizam as metodologias atuais de alfabetização, não enfocam procedimentos de correção e ensino eficazes da escrita, estas acabam por manter os alunos em situação de desconhecimento da ortografia, conforme referido por Berberian e Massi (2005). Assim, muitos escolares, em fase inicial de alfabetização, podem apresentar alterações na escrita em decorrência de a escola não enfatizar o ensino da ortografia pela frágil fundamentação teórica e prática de seus educadores. (GRIGALEVICIUS, 2007; SCLIAR-CABRAL, 2003, 2003a; ZORZI, 2003; ZANELLA, 2007).

Entretanto, não se pode esquecer que os erros ortográficos são fatos presentes na escrita dos escolares, muitas vezes impossibilitando a compreensão do escrito. Para que esses escolares possam ser devidamente ajudados, faz-se necessário compreender a natureza dos erros encontrados, a razão pela qual eles são cometidos, assim como as habilidades que devem ser desenvolvidas para uma escrita eficiente e facilitadora. (ZORZI, 2009).

Não existe um consenso sobre a definição de dificuldade de aprendizagem, nem o como, o porquê ou o quando ela se manifesta. Segundo a literatura, as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um grupo heterogêneo de manifestações ocasionando baixo rendimento acadêmico nas tarefas de leitura, de escrita e de cálculo-matemático. Podem ser categorizadas como transitórias e ocorrer em qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem. (REBELO, 1993; DOCKRELL; McSHANE, 2000; CAPELLINI, 2004; CAPELLINI; SILVA; SILVA; PINHEIRO, 2009).

Assim, este estudo objetiva caracterizar e comparar as dificuldades da escrita de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público.

Método

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP/Marília – São Paulo, sob o protocolo de número 1600/2009.

Participaram deste estudo 80 escolares de 1ª a 4ª série do ensino público estadual de uma cidade do interior paulista, de ambos os gêneros, na faixa etária de 7 a 10 anos de idade, distribuídos em 4 grupos:

– **Grupo I** (**GI**): composto por 20 escolares da 1ª série, sendo 12 (60%) do gênero feminino e 8 (40%) do gênero masculino.

– **Grupo II** (**GII**): composto por 20 escolares da 2ª série, sendo 15 (75%) do gênero feminino e 5 (25%) do gênero masculino.

– **Grupo III** (**GIII**): composto por 20 escolares da 3ª série, sendo 11 (55%) do gênero feminino e 9 (45%) do gênero masculino e,

– **Grupo IV** (**GIV**): composto por 20 escolares da 4ª série, sendo 12 (60%) do gênero feminino e 8 (40%) do gênero masculino.

Os escolares que participaram deste estudo não apresentaram anotações referentes à deficiência mental, física, sensorial ou múltipla em prontuário escolar.

Para a efetivação deste estudo, foram utilizados os seguintes procedimentos:

– **Termo de consentimento Pós-Informado**: Conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96, anteriormente ao início das avaliações, os pais ou responsáveis pelos escolares selecionados assinaram o termo de Consentimento Pós-Informado autorizando a realização do estudo.

– **Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE** (SISTO, 2001): Essa avaliação foi aplicada com o objetivo de verificar o desempenho de cada escolar deste estudo na escrita. O ADAPE consiste em um ditado com 114 palavras que contêm tanto as sílabas comuns, quanto as complexas, compostas, encontros consonantais e dígrafos. Mediante a sua análise, foi possível identificar dificuldades específicas do escolar na escrita e classificá-las a partir da quantidade de erros por palavras, de acordo com os critérios e as categorias descritas por SISTO (2001):

- Dificuldades de aprendizagem média (80 ou mais erros),
- Dificuldades de aprendizagem leve (50 a 79 erros) e,
- Sem indícios de dificuldade de aprendizagem (até 20 erros).

Os escolares que apresentaram pontuação entre 21 a 49 erros foram classificados como aqueles que se encontram em processo de alfabetização.

O procedimento foi aplicado em grupo, em situação de sala de aula, com a aprovação e autorização das professoras responsáveis pelas salas de aula, e teve a duração de aproximadamente 20 minutos.

Os resultados foram analisados por meio do *Teste de Qui-quadrado para Proporções*, com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre os quatro grupos deste estudo, do *Teste de Qui-quadrado para Proporções*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para identificar quais grupos se diferiram dos demais, quando comparados, do *Teste de Kruskal-Wallis*, visando verificar possíveis diferenças entre os quatro grupos, quando comparados concomitantemente e do *Teste de Mann-Whitney*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para identificar quais grupos se diferiram dos demais.

Para a análise estatística, foi adotado o nível de significância de 5% ($\alpha = 0{,}050$ — significância adotada). Para a análise dos dados, foi utilizado o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), em sua versão 17.0.

Resultados

Na tabela 1, pode-se verificar com a aplicação do *Teste de Qui-quadrado para Proporções que* ocorreu diferença estatisticamente significante entre os grupos para as dificuldades de aprendizagem média; por isso, foi aplicado o *Teste de Qui-quadrado para Proporções*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para verificar qual grupo se diferiu dos demais quanto a essas dificuldades de aprendizagem (tabela 1). Na tabela 1, ainda é possível observar que 10 (50%) escolares de 4ª série apresentam erros considerados de desenvolvimento da escrita (ED).

Tabela 1 – Distribuição do número de escolares do GI, GII, GIII e GIV na Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE)

GRUPO	SDA	DAL	DAM	ED	Total
GI	0	4	16	0	20
GII	0	7	9	4	20
GIII	2	6	9	3	20
GIV	0	6	4	10	20
Valor de p	0,927	0,961	0,045*	0,171	—

Legenda | SDA: sem indícios dificuldades de aprendizagem, DAL: dificuldades de aprendizagem leve, DAM: dificuldades de aprendizagem média, ED: escrita em desenvolvimento

Os resultados da tabela 2 revelam maior número de escolares do GI com dificuldades de aprendizagem média em comparação aos demais grupos.

Tabela 2 – Comparação intergrupos na Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) na classificação das dificuldades de aprendizagem média (DAM)

Grupos	Variável
	DAM
GI x GII	0,071
GI x GIII	0,071
GI x GIV	0,003*
GII x GIII	> 0,999
GII x GIV	0,336
GIII x GIV	0,336

Na tabela 3, observa-se a comparação entre os grupos referentes aos tipos de erros cometidos na escrita. Com a aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis,* verifica-se a diferença estatisticamente significante em todos os tipos de erros, com exceção da hiperssegmentação. Isso evidencia a diminuição dos erros com o aumento da seriação dos grupos.

Com a aplicação do *Teste de Mann-Whitney*, ajustado pela *Correção de Bonferroni,* verificou-se, na tabela 4, a diferença estatisticamente significante, indicando que os escolares do GI apresentaram desempenho superior para erros na escrita de palavras em comparação aos escolares do GII e GIV. O mesmo grupo apresentou diferença estatisticamente significante quando comparado com o GII, revelando desempenho superior em erros na escrita de palavras com encontros consonantais, com dígrafos e com sílabas compostas do que os escolares do GII. O GI apresentou desempenho superior para erros em sílabas complexas em comparação com os escolares do GII, GIII e GIV. O mesmo ocorreu quando comparado o GII com o GIV, havendo diferença estatisticamente significante entre esses grupos.

Tabela 3 – Distribuição da média, desvio padrão e p valor referente aos tipos de erros na escrita dos escolares do GI, GII, GIII e GIV

Tipos de erros	Grupo	Média	Desvio padrão	Valor de p
TE	I	122,40	44,26	< 0,001*
	II	88,30	43,15	
	III	76,90	39,83	
	IV	61,30	43,13	
EC	I	6,75	2,51	0,003*
	II	4,50	3,80	
	III	3,30	3,05	
	IV	4,80	3,43	
D	I	7,80	2,61	0,004*
	II	7,20	3,24	
	III	4,70	3,10	
	IV	5,55	4,20	
SC	I	2,70	0,80	0,017*
	II	1,70	0,92	
	III	1,95	1,36	
	IV	2,40	1,14	
SX	I	5,20	1,74	< 0,001*
	II	3,25	1,86	
	III	1,90	1,89	
	IV	1,00	1,30	
LM	I	3,40	6,49	0,026*
	II	5,35	4,57	
	III	5,55	5,00	
	IV	3,40	5,42	

Tabela 3 – Distribuição da média, desvio padrão e p valor referente aos tipos de erros na escrita dos escolares do GI, GII, GIII e GIV

Tipos de erros	Grupo	Média	Desvio padrão	Valor de p
PF	I	1,20	1,47	0,010*
	II	0,60	0,75	
	III	0,45	0,76	
	IV	0,10	0,31	
Acentos	I	17,85	4,17	0,030*
	II	19,40	3,15	
	III	18,45	4,87	
	IV	15,80	3,65	
OL	I	23,90	22,53	0,001*
	II	11,75	16,27	
	III	7,70	9,79	
	IV	4,30	6,13	
OP	I	12,45	15,00	0,004*
	II	3,05	4,57	
	III	3,65	6,58	
	IV	3,35	12,19	
S	I	37,90	13,97	0,002*
	II	28,40	20,02	
	III	27,40	19,23	
	IV	19,60	16,56	
L	I	2,60	2,76	0,014*
	II	1,90	1,77	
	III	1,70	1,42	
	IV	0,60	0,94	

Tabela 3 – Distribuição da média, desvio padrão e p valor referente aos tipos de erros na escrita dos escolares do GI, GII, GIII e GIV

Tipos de erros	Grupo	Média	Desvio padrão	Valor de p
Hipers	I	0,50	0,76	0,096
	II	1,35	2,03	
	III	0,55	1,05	
	IV	0,25	0,72	
Hipos	I	1,35	2,35	0,013*
	II	0,35	0,81	
	III	0,05	0,22	
	IV	0,25	0,64	

Legenda | TE: Total de palavras escritas erradas no ditado; EC: Encontros consonantais; D: Dígrafos; SC: Sílabas compostas; SX: Sílabas complexas; LM: Uso incorreto ou falta de uso da letra maiúscula; PF: Uso incorreto do ponto final; OL: Omissão de letras; OP: Omissão de palavras; S: Substituições surdas-sonoras; L: Adição de letras em uma palavra; Hipers: segmentação de palavra; Hipos: hipossegmentação de palavras

Com relação ao uso incorreto do ponto final e substituições surdas-sonoras, verifica-se diferença estatisticamente significante, indicando que os escolares do GI apresentaram desempenho superior para esses tipos de erros em relação aos escolares do GIV. Ocorreu diferença estatisticamente significante entre o GII e o GIV, indicando que o GII apresentou desempenho superior para erros de acentuação e adição de letras na palavra em comparação com o GIV. Os escolares do GI apresentaram desempenho superior para erros do tipo omissão de letras e omissão de palavras se comparados ao GIII e GIV, ocorrendo diferença estatisticamente significante.

Houve diferença estatisticamente significante entre os GI e GIII e GI e GIV, indicando que os escolares do GI apresentaram desempenho superior na escrita de palavras hipossegmentadas se comparados aos escolares do GIII e GIV.

Tabela 4 – Comparação intergrupos referente aos tipos de erros na escrita dos escolares do GI, GII, GIII e GIV

Tipos de erros	Grupos					
	GI x GII	GI x GIII	GI x GIV	GII x GIII	GII x GIV	GIII x GIV
TE	0,015	0,002*	< 0,001*	0,516	0,009	0,117
EC	0,014	< 0,001*	0,024	0,282	0,623	0,111
D	0,653	0,001*	0,010	0,018	0,053	0,643
SC	0,001*	0,067	0,387	0,594	0,036	0,273
SX	0,001*	< 0,001*	< 0,001*	0,017	< 0,001*	0,100
LM	0,015	0,041	0,058	0,978	0,046	0,126
PF	0,266	0,074	0,002*	0,423	0,012	0,095
Acentos	0,206	0,471	0,127	0,838	0,003*	0,033
OL	0,033	0,004*	< 0,001*	0,407	0,053	0,176
OP	0,014	0,007*	0,001*	0,763	0,251	0,605
TL	0,020	0,019	< 0,001*	0,903	0,070	0,101
L	0,783	0,454	0,015	0,967	0,002*	0,012
Hipers	0,278	0,712	0,099	0,172	0,016	0,251
Hipos	0,084	0,003*	0,040	0,144	0,683	0,275

Legenda | TE: Total de palavras escritas erradas no ditado; EC: Encontros consonantais; D: Dígrafos; SC: Sílabas compostas; SX: Sílabas complexas; LM: Uso incorreto ou falta de uso da letra maiúscula; PF: Uso incorreto do ponto final; OL: Omissão de letras; OP: Omissão de palavras; S: Substituições surdas-sonoras; L: Adição de letras em uma palavra; Hipers: segmentação de palavra; Hipos: hipossegmentação de palavras

Discussão

Os resultados deste estudo revelaram que os escolares da 1ª série apresentaram dificuldades de aprendizagem média, indicando que as maiores médias de erros na escrita ocorreram nessa seriação escolar, corroborando estudos que apontam para o fato de os escolares, no processo de apropriação do sistema ortográfico da Língua, apresentarem maior ocorrência de erros ortográficos. (ZORZI, 1998, ZORZI, 2003, BARTHOLOMEU, SISTO, RUEDA, 2006, ZORZI, CIASCA, 2008).

Além disso, os resultados, também, apontam para o fato de os escolares, com o aumento da seriação, diminuírem a média de erros na escrita. No início da alfabetização, os escolares de GI apresentaram erros como uso incorreto do ponto final e substituições surdo-sonora (ex: ´p´- ´b´, ´t´- ´d´, ´f´- ´v´, ´s´- ´z´). Também apresentaram erros na escrita de palavras com encontros consonantais (ex: brincadeira, esparadrapo), com dígrafo (ex: chegou, joelho) e com sílabas compostas (ex: alegre, atrás), sendo que tais erros foram diminuindo ao longo da seriação em comparação aos demais grupos. Isso ocorre devido às crianças cometerem "erros" de apropriação da escrita durante a aprendizagem até que, progressivamente, elas dominem, de forma mais segura, o sistema ortográfico. (CARAVOLAS, VOLÍN, 2001, SEYMOUR, ERSKINE, 2003, CAPOVILLA, JOLY, FERRACINI, CAPARROTTI, CARVALHO, RAAD, 2004, ZORZI, CIASCA, 2008, CAPELLINI, CONRADO, 2009).

Entre os tipos de erros de escrita encontrados neste estudo, verificam-se as maiores médias para a escrita de palavras com encontros consonantais (ex: brincar); sílabas compostas (ex: outros); sílabas complexas (ex: gente); dígrafos (ex: joelho); erros do tipo omissão (ex: perto – peto); e adição de letras (ex: sobre – sobres); omissão de palavras, erros por substituição surdas-sonoras (ex: estava – estafa); erros de acentuação (ex: gostam – gostão) e pontuação em escolares de 1ª e 2ª série. A diminuição da média desses erros foi ocorrendo, também, com o aumento da seriação, sendo ainda presente em escolares de 3ª e 4ª série.

Conforme descrito na literatura, esses tipos de erros persistem até o final da 4ª série devido às questões ortográficas, principalmente por aquelas de maior complexidade ortográfica serem adquiridas de forma mais lenta. (ZORZI, 1998, BARTHOLOMEU, SISTO, RUEDA, 2006, WOLTER, WOOD, D'ZATKO, 2009). Além disso, a apropriação do sistema de escrita é um

processo evolutivo, em que o aprendiz elabora hipóteses a respeito do que é a escrita, revelando diferentes graus de conhecimentos que estão sendo constituídos. Isso significa que não se aprende a escrever de imediato e que "erros" estão implícitos nesse processo. (ZORZI, 1998, ZORZI, CIASCA, 2008, WOLTER, WOOD, D'ZATKO, 2009). Isso foi possível observar entre os escolares de 4ª série, uma vez que 50% dessa seriação apresentaram erros de desenvolvimento da escrita na classificação dos resultados da ADAPE.

Com relação ao erro tipo hipossegmentação (junção de duas palavras ditadas como: crainçasgostam, correndogente), verifica-se que a diminuição da média de erros ocorreu com o aumento da seriação, evidenciando que os escolares deste estudo estão se guiando por suas intuições sobre constituintes prosódicos da língua ao segmentarem seus textos escritos; por isso, conforme descrito por Chacon (2004), as crianças parecem refletir características da língua que detectam em sua inserção práticas de oralidade, como ainda levam essa reflexão para a atividade de escrita que desenvolvem em suas práticas de letramento.

A diminuição dos erros tipo hipossegmentação e a ausência do erro tipo hiperssegmentação podem ser consideradas marcas da construção da escrita de escolares em fase de apropriação do sistema de escrita do português, apontando para um funcionamento normal da escrita infantil. (CHACON, 2004, CAPRISTANO, 2004).

Os dados deste estudo apontam para o desenvolvimento de mais estudos na área, com a finalidade de estabelecer o perfil de aquisição e desenvolvimento ortográfico de escolares em fase inicial de alfabetização, pois somente dessa forma será possível identificar quais os erros comuns à apropriação do sistema de escrita e aqueles erros que são persistentes e sugestivos de transtornos de aprendizagem, como a dislexia e o distúrbio de aprendizagem.

Os dados deste estudo revelaram que os escolares apresentam erros que são de construção e apropriação da escrita devido a todos os erros identificados apresentarem o mesmo perfil, ou seja, apresentarem diminuição com o aumento da seriação escolar. Além disso, os erros cometidos por esses escolares podem ser decorrentes do fato de a escola não enfatizar o ensino da ortografia ou por práticas de letramento restritas apenas ao ambiente escolar. (GRIGALEVICIUS, 2007, SCLIAR-CABRAL, 2003, 2003a, BERBERIAN; MASSI, 2005, ZANELLA, 2007, ZORZI, 2003, ZORZI; CIASCA, 2008, CAPELLINI; CONRADO, 2009, SANTOS, 2009).

Conclusão

Os dados deste estudo permitem concluir que os escolares do GI apresentam dificuldades de aprendizagem média na escrita, caracterizadas por maiores médias de erros na escrita de palavras com encontros consonantais, sílabas compostas, sílabas complexas, dígrafos, erros do tipo omissão e adição de letras, omissão de palavras, erros por substituição surdas-sonoras, erros de acentuação e pontuação em escolares. Com o aumento da seriação, ocorreu diminuição da média desses erros, estando ainda presentes em escolares de 3ª e 4ª série.

A diminuição dos erros tipo hipossegmentação, ao longo da seriação, e a ausência do erro tipo hiperssegmentação na escrita dos escolares deste estudo evidenciam a reflexão destes sobre as características da língua, apontando para um funcionamento normal da construção e apropriação da escrita.

Referências

APEL, Kenn, WOLTER, Julie, MASTERSON, Julie J. Effects of phonotactic and orthotactic probabilities during fast mapping on 5-year-olds' learning to spell. **Developmental Neuropsychology**, Philadelphia, USA, v. 29, n. 1, p. 21-42, 2006.

BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle Aparecida de Athayde. A clínica fonoaudiológica voltada aos chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva da linguagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 10, p. 43-52, 2005.

BARTHOLOMEU Daniel; SISTO Fermino Fernandes; RUEDA, Fabián Javier Marin. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, jan./abr. 2006.

CAPELLINI, Simone Aparecida. Distúrbios de aprendizagem versus dislexia. In: FERREIRA, Léslie Picolotto; BEFI-LOPES, Débora; LIMONGI, Sueli (Org.). **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 2004.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CONRADO, Talita Laura Braz Capano. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, suppl. 2, p. 183-193, 2009.

CAPELLINI, Simone Aparecida; SILVA, Ana Paula de Castro; SILVA, Claudia; PINHIERO, Fábio Henrique. Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. In: ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). **Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo; SEABRA JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; FERRACINI, Fernanda; CAPARROTTI, Nayá Bellintani; CARVALHO, Marlene Ribeiro, RAAD; Alexandre José. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 189-97, 2004.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. In: CHACON, Lourenço (Org.). O modo heterogêneo de constituição da escrita: um olhar sobre a escrita infantil. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 245-60, 2004.

CARAVOLAS, Marketa; VOLÍN, Jan. Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: the case of Czech. **Dyslexia**, Chichester, ING, v. 7, n. 4, p. 229-245, 2001.

CARAVOLAS, Marketa. Spelling development in alphabetic writing systems: a cross – linguistic perspective. **European Psychologist**, Göttingen, ALE, v. 1, n. 9, p. 3-14, 2004.

CHACON, Lourenço. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. O modo heterogêneo de constituição da escrita: um olhar sobre a escrita infantil. In: LAMPRECHT, Regina (Org). Conferências e mesas-redondas do 6º Encontro sobre aquisição da linguagem. **Letras Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-31, 2004.

CIDRIM, Luciana; AGUIAR, Marígia; MADEIRO, Francisco. **Escrevendo como se fala**: compreendendo a influência da oralidade sobre a escrita para ensinar melhor. São José dos Campos: Pulso, 2007.

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag; MEIRELES, Elisabet; LOPES, Tania; GLOCKLING, Dorry. Using spelling skills in Brazilian Portuguese and English. **Journal of Portuguese Linguistics**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 61-82, 2007.

DOCKRELL, Julie; McSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ELLIS, Andrew William. **Leitura**, **escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELLIS, Andrey William; YOUNG, Andrew William. **Human cognitive neuropsychology**. London: Lawrence Erlbaum, 1988.

GRIGALEVICIUS, Margarete Moreno. **Aprendizagem da linguagem escrita**: um estudo sobre a competência ortográfica de alunos da 5ª série do ensino fundamental. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

MANZANO, Jose Luis Galve; SANZ, Manuel Trallero; CHOCANO, Alejandro Dioses. **Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía**. Madrid: Editorial CEPE, 2008.

MAREC-BRETON, Nathalie; GOMBERT, Jean Emile. A dimensão morfológica nos principais modelos da leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Psicologia educacional**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 105-121.

MEIRELES, Elisabet; CORREA, Jane. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 11, n. 1, p. 35-43, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MOUSINHO, Renata; CORREA, Jane. Conhecimento ortográfico na dislexia fonológica. In: BARBOSA, Thais; RODRIGUES, Camila Cruz; MELO, Claudia Berlim; CAPELLINI, Simone Aparecida; ALVES, Luciana Mendonça (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p. 33-45.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira. **Leitura e escrita**: uma abordagem cognitiva. 2. ed. Campinas: Livro Pleno, 2006.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira; ROTHE-NEVES, Rui. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. **Psicologia**: **Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 399-408, 2001.

REBELO, José Augusto da Silva. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Rio Tinto: Portugal, 1993.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, Fermino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; FINI, Lucila Diehl Tolaine; BRENELLI, Rosely Palermo; MARTINELLI, Selma de Cássia (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes; 2001.

SANTOS, Maria Thereza. Mazorra; NAVAS, Ana Luiza. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, Maria Thereza. Mazorra; NAVAS, Ana Luiza (Org.). **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002. p. 1-26.

SANTOS, Maria T. Dislexia: princípios para a intervenção fonoaudiológica. In: BARBOSA, Thais; RODRIGUES, Camila Cruz; MELO, Claudia Berlim; CAPELLINI, Simone Aparecida; ALVES, Luciana Mendonça (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Guia prático de alfabetização**, **baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SEYMOUR Philip; ARO, Mikko; ERSKINE, Jane M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, London, ING, v. 94, n. 2, p. 143-174, 2003.

SMYTHE, Ian; EVERATT, John; AL-MENAYE, Nasser; HE, Xianyou; CAPELLINI, Simone; GYARMATHY, Eva; SIEGEL, Linda. Predictors of word-level literacy amongst grade 3 children in five diverse languages. **Dyslexia**, Chichester, ING, v. 14, n. 3, p. 170-187, 2008.

WOLTER Julie; WOOD Alexis; D'ZATKO, Kim. The influence of morphological awareness on the literacy development of first-grade children. **Language**, **Speech**, **and Hearing Services in Schools**, Rockville, USA, v. 40, p. 286-298, July, 2009.

ZANELLA, Maura Spada. **Leitura e aprendizagem da ortografia**: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental. 2007. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

ZORZI Jaime Luiz. **Aprender a escrever** – a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Aprendizagem e distúrbio da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI Jaime Luiz; CIASCA, Sylvia Maria. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 321-333, 2008.

_____. Os erros de escrita no contexto da dislexia do desenvolvimento. In: BARBOSA Thais; RODRIGUES, Camila Cruz; MELO, Claudia Berlim; CAPELLINI, Simone Aparecida; ALVES, Luciana Mendonça (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

Dra. Simone Aparecida Capellini
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Marília | SP
Faculdade de Filosofia e Ciências
Departamento de Fonoaudiologia
Grupo de Pesquisa Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade
E-mail | sacap@uol.com.br

Fonoaudióloga Ana Paula Krempel Jurca Butarelli
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Marília | SP
Faculdade de Filosofia e Ciências
Departamento de Fonoaudiologia
E-mail | anajurca@ig.com.br

Ms. Giseli Donadon Germano
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Marília | SP
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade
E-mail | giseliger@yahoo.com.br

Recebido 15 mar. 2010
Aceito 19 maio 2010

Das imagens do mundo ao mundo das imagens – as possibilidades da TV digital para a educação

From images of the world to the world of images – the possibilities of digital TV for education

Simone de Lucena Ferreira
Universidade Tiradentes

Resumo

O uso de imagens foi uma das primeiras formas da comunicação humana que começou com as garatujas nas cavernas no período da pré-história. O desenvolvimento de tecnologias, como a máquina fotográfica, o cinema e a televisão permitiu que as imagens pudessem ser registradas e apresentadas a um maior número de pessoas. As tecnologias digitais desenvolvidas a partir na metade do século XX, possibilitaram mudanças na forma de agir, pensar, se relacionar e estudar dos indivíduos. A TV digital é uma dessas tecnologias que poderá trazer grandes transformações sociais a depender das escolhas políticas e econômicas feitas por cada país. Neste artigo, abordamos sobre as possibilidades e potencialidades na TV digital na educação considerando o uso das redes colaborativas como importantes para a implantação do Canal de Educação na TV digital.

Palavras-chave: Educação. TV digital. Redes de colaboração.

Abstract

The use of images was one of the first forms of human communication and began with prehistoric cave drawings. The development of technologies such as photography, cinema and television allowed images to be registered and presented to a larger number of people. The digital technologies developed since the mid 20th century have allowed changes in the way that individuals act, relate and study. Digital TV is one of these technologies that can bring great social transformation depending on the political and economic choices made by each country. This article examines the possibilities and potential for digital TV in education, considering the important use of collaborative networks for the implantation of Educational Channel with digital technology.

Keywords: Education. Digital TV. Collaboration networks.

Introdução

A televisão analógica nos permitiu sermos apenas receptores de informações veiculadas pelas emissoras de comunicação. Atualmente, com o desenvolvimento da TV digital novas possibilidades de interação são disponibilizadas aos sujeitos que não mais poderão ser chamados de telespectadores, pois a eles são dadas oportunidades de interagirem com os conteúdos apresentados. Alguns modelos de TV digital oferecem a possibilidade de multiprogramação e interatividade por meio de serviços como: comércio televisivo (*t-commerce*), *vídeo-on-demand*, *homebanking*, guia interativo da programação etc. Contudo nem todas as emissoras estão oferecendo esses serviços principalmente por entraves políticos e econômicos.

Nesse sentido, este artigo busca identificar os elementos necessários para a utilização da TV digital nos sistemas de educação, na perspectiva de construção de redes digitais de comunicação aberta e descentralizada que possibilitem uma produção colaborativa e o compartilhamento de saberes, culturas e educações. O texto está estruturado em quatro partes que se interrelacionam. Inicialmente, apresentaremos alguns pontos significativos sobre a comunicação por imagens. Posteriormente, serão abordados sobre o que é TV digital e os principais aspectos sobre a implantação dessa TV no Brasil. No último segmento do texto, relacionamos alguns princípios e sugestões para a utilização da TV digital na educação.

A comunicação por imagens

A humanidade, ao longo da sua trajetória, sempre utilizou imagens para se comunicar, criar registros e dar sentidos e significados ao seu pensamento, à sua compreensão de mundo. Podemos perceber isso com a descoberta das primeiras pinturas deixadas por nossos antepassados na Gruta de Lascaux, localizada no complexo de cavernas no sudoeste da França. São pinturas rupestres datadas aproximadamente de 13.000 a.C. com imagens de animais. Não se sabe exatamente o significado dessas imagens feitas pelos homens no interior das cavernas: "[...] se era para aumentar sua coragem diante dos animais, se para abatê-los, se para representar aqueles que já haviam sido abatidos." (MARCONDES FILHO, 1994, p. 9). O que se percebe

é que o uso das imagens faz parte da vida do homem, desde a sua origem, sendo, muitas vezes, utilizadas para expressar seus sonhos, desejos, fantasias ou cenas reais.

Durante muitos séculos, as imagens expressas nas pinturas em afrescos, painéis, quadros, mosaicos, entre outros meios, mostravam a natureza, os sentimentos, os valores e a vida cotidiana da sociedade de cada época. Com a expansão dos meios de transporte, o conceito de imagem estática começava a ser modificado. Na Alemanha, por volta do ano de 1550, foram desenvolvidos trilhos de madeira que serviam para movimentar carruagens puxadas por animais, principalmente por cavalos, mas, por vezes, à força de braços. Iniciava-se, assim, um protótipo do que seria mais tarde o trem.

Após o ano de 1600, com o desenvolvimento dos transportes que imprimiu outro ritmo, outra velocidade na vida das pessoas, as cidades europeias ficaram mais movimentadas, pois as pessoas passaram a ter maior mobilidade. A janela do trem mostrava as imagens de forma rápida, acelerada. O mundo começava a ser visto sob outro prisma – não mais com imagens estáticas e singulares tal como ocorria nas pinturas. As imagens ganhavam dinamismo e passavam com rapidez pelos olhares daquela gente que se locomovia para diversos lugares.

A fotografia, descoberta do século XIX, trouxe mudanças para a pintura que foi deixando de ser, apenas, a representação do real. Segundo Bardonnéche (1997), o desenvolvimento tecnológico ocasionou transformações culturais e sociais na forma de representar o mundo, os objetos e as pessoas, haja vista que

> [...] a imagem não é mais o espelho de uma época como um duplo da natureza, uma fatia de vida ou de história, ela não registra nada, mas procede de um mundo presente, de dados técnicos e sociais que são aqueles de seu tempo. (BARDONNÉCHE, 1997, p. 196).

A grande dificuldade da pintura era registrar uma cena no momento em que ela estava acontecendo. É exatamente isso o que a fotografia veio fazer – fixar a cena no instante em que acontece no "aqui-agora".

No final do século XIX (1895), surgiu o cinema, criado pelos irmãos Louis e Auguste Lumière na França, sob o nome de *cinématographe,* palavra formada pela junção dos vocábulos gregos *kinema* que significa movimento

e *graphos*, do verbo *gráphein,* que significa registrar, escrever, descrever. Genericamente, o cinema nada mais era do que uma sequência de cenas fotografadas que, ao serem apresentadas, rapidamente davam a sensação de movimento. Por esse motivo, as primeiras transmissões cinematográficas não tinham som. Apesar de o cinema ser reconhecido pela maioria da literatura da área como uma invenção dos irmãos Lumiére, na verdade, antes deles outras iniciativas já haviam sido feitas no sentido de transmitir imagens em movimento.

Há milhares de anos os chineses já faziam projeções de sombras sobre paredes com imagens de homens e animais em movimento. No início do século XVIII, vários cientistas também pesquisavam formas de criar imagens animadas. Na Alemanha, há registros anteriores aos dos irmãos Lumiére de projeções feitas pelos irmãos Skladanowski. Por volta de 1890, na França, Leon Guillaume Bouly (1872–1932) registrou o termo cinematógrafo, mas não pagou a sua patente. Na Inglaterra, Eadweard J. Muybridge (1830–1904) conseguiu fazer o registro de um galope de cavalo ao utilizar várias máquinas fotográficas que, disparadas simultaneamente, registraram a ação do galope. Com essas fotografias, Muybridge conseguiu fazer um pequeno filme. O fotógrafo ficou conhecido também por ser o de inventor do *zoopraxiscópio* – dispositivo para projetar os retratos de movimento que seria o precursor da película de celuloide que é usada ainda hoje.

Nos Estados Unidos, o inventor e empresário Thomas Edison, criava, em 1891, o cinetoscópio. A invenção de Edison era um aparelho em forma de caixa fechada que movimentava no seu interior as tiras dos filmes. Vale ressaltar que o cinetoscópio era utilizado, apenas, de forma individual e que o filme só rodava com a colocação de uma moeda como forma de pagamento.

Percebe-se que o desenvolvimento do cinema foi, na verdade, a junção de diversos trabalhos, de diferentes cientistas, de vários países. Esses trabalhos, em alguns momentos, ocorreram por colaboração e também por competição (Brasil, 2008) num período histórico de grande avanço tecnológico para a humanidade: o século XIX. Com o passar do tempo, o cinema adquiriu sons e melhor qualidade de imagem, bem como novos formatos de narrativas, o que o tornou conhecido no mundo inteiro como a sétima arte.

Do cinema para a televisão não demorou muito. Esse veículo de comunicação surge no século XX, porém é uma ideia oriunda do século XIX, antes mesmo do cinema. Vale ressaltar que, nesse período, o capitalismo vivia uma

fase de grande expansão em que se tornava cada vez mais necessária a comunicação a longa distância, instantânea, sem a transferência de objetos físicos. É nesse cenário que serão desenvolvidos o telégrafo, o telefone, o rádio e a televisão.

Em 1884, o pesquisador alemão Paul Nipkow desenvolvia o primeiro protótipo do que, mais tarde, viria a ser a televisão como a conhecemos hoje. Não se pode, contudo, atribuir a criação da televisão a um único inventor, uma vez que essa tecnologia foi desenvolvida por uma rede de pesquisadores de diversos países que, a cada nova invenção, ia melhorando o seu desempenho tecnológico até chegar ao modelo eletrônico atual de televisão.

Entre os pesquisadores que fizeram parte dessa rede de pesquisa estão os alemães Julius Elster e Hans Getbel, o engenheiro russo naturalizado americano Vladimir Zworykin, o francês Constantin Perskyi, o escocês John Logie Baiard e o americano Charles F. Jenkins. Sem dúvida, a televisão foi um dos meios de telecomunicação mais revolucionário na sociedade do século XX, pois as imagens que, antes, só eram possíveis de ser vistas no cinema passaram a estar presentes nos lares de cada cidadão. Essa tecnologia alterou completamente o mundo, muito mais do que as tecnologias que a precederam.

Marcondes Filho (1994) sinaliza que o surgimento da televisão representa uma mudança de eras em que nos despedimos da era moderna e iniciamos uma era técnica ou tecnológica que altera totalmente os componentes conhecidos anteriormente. Segundo esse autor, a televisão tornou-se um componente fundamental das mudanças ocorridas no século XX. Atualmente, a televisão é o meio mais utilizado no mundo inteiro como fonte de informação e entretenimento. Com menos de um século de criação, esse veículo passou e continua passando por muitas transformações, principalmente no que tange aos aspectos tecnológicos.

O fato da televisão ter se tornado o meio de informação e entretenimento mais utilizado no mundo não foi um mero acaso ou um determinismo tecnológico. Raymond Williams (1990), no seu livro *Television technology and cultural form*, refere que as tecnologias não determinam o desenvolvimento social, pois a relação é justamente oposta. Para esse autor, no caso do desenvolvimento da televisão foram os progressos sociais do final do século XIX – a acumulação de capital e a transformação da produção industrial – os fatores

que conduziram diretamente ao surgimento das tecnologias subjacentes aos meios de comunicação do século XX.

A popularização da televisão no mundo ocorreu após a Grande Guerra, em 1945, quando foi possível o início da produção em larga escala dos aparelhos televisivos nos países industrializados. Em 1959, a rede americana de rádio e televisão *National Broadcasting Company* (NBC) começou a transmitir seus primeiros programas com imagens em cores.

Marcondes Filho (1988) aponta que tanto o rádio quanto a televisão trouxeram mudanças comportamentais significativas na relação dos sujeitos com os outros meios de comunicação, a exemplo do jornal e do cinema. Ele destaca três aspectos relevantes na utilização do rádio e da televisão:

> Primeiro, porque, além de distrair, são veículos [...] que informam as pessoas e funcionam como meio de atualização; segundo porque vão até a casa das pessoas, em vez de as pessoas irem até eles; terceiro, porque tornam-se 'da família', são cotidianos e têm recepção regular e contínua. (MARCONDES FILHO, 1988, p. 20).

As mudanças ocorridas com a inserção do rádio e da TV não foram apenas de ordem comportamental, mas também penetrou nos aspectos políticos, econômicos e sociais. O anúncio de produtos comerciais, bem como de propagandas políticas encontrou nesses meios de comunicação uma forma mais rápida de transmitir suas ideologias. Cada programa apresentado trazia implícitas as crenças, opiniões e perspectivas do patrocinador, do produtor e da emissora que o veiculava. Com o desenvolvimento da televisão, novos tempos e espaços se delinearam, afetando as distâncias num processo que, de acordo com Vírilio (1993), sinalizava o que vinha ocorrendo desde a Revolução Industrial.

As mudanças iniciadas com a Revolução Industrial não apenas alteraram as formas de trabalho com o desenvolvimento de novas máquinas, mas criaram também novas relações sociais, políticas, econômicas, formas de comunicação e de cultura. A expansão do sistema econômico capitalista aliada ao desenvolvimento tecnológico industrial, que se iniciou na Inglaterra no século XVIII, e se expandiu pelo mundo no século XIX, imprimiu nas sociedades um novo ritmo, mais acelerado, fazendo com que os deslocamentos fossem mais rápidos (transportes) e as comunicações fossem transmitidas cada fez mais a longa distância entre emissor e receptor (telégrafo e telefone). Essa

revolução tecnológica, aliada a uma economia de mercado, oportunizou o desenvolvimento de uma sociedade de consumo e de uma cultura de massa que se consolidou no século XX.

O surgimento de novos meios de comunicação (televisão, telégrafo, telefone, rádio) imprimiu então uma nova dinâmica nas relações sociais e de trabalho; decorrente disto, uma nova indústria despontou no cenário mundial. Essa nova indústria, chamada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt de indústria cultural, se desenvolveu com o crescimento do uso meios de comunicação de massa definidos por Belloni (1984) como a difusão de mensagens produzidas por um centro produtor e difundidas por veículos de comunicação, cuja principal característica é o fato de serem públicos. Nesse sentido, a televisão, o rádio, o jornal e as revistas são considerados veículos de comunicação de massa – tema bastante discutido pelos pesquisadores frankfurtianos.

Esses estudos tiveram início na década de 1920, quando alguns filósofos e cientistas sociais alemães fundaram o Instituto de Pesquisa Social afiliado à Universidade de Frankfurt. Esse Instituto foi o primeiro centro de pesquisa alemã de orientação marxista e ficou conhecido, mundialmente, como **Escola de Frankfurt**. Seus principais membros foram: Max Horkheimer (1895-1973); Walter Benjamin (1892-1940); Herbert Marcuse (1898-1979) Theodor Adorno (1903-1969); Friedrich Pollock (1894-1970); Erich Fromm (1900-1980) e Jurgen Habermas (1929-).

Foram os estudiosos Adorno e Horkheimer que criaram a expressão "indústria cultural", ainda nos primórdios do século XX, para designar a produção de materiais em série e padronizados, com o objetivo de atingir o maior número possível de pessoas – a massa – um grupo de indivíduos que apenas recebem, por meio de um veículo de comunicação, as mensagens e os produtos sem ter a possibilidade de modificá-las, produzi-las e distribuí-las.

Assim sendo, a indústria cultural, enquanto negócio cujos fins são comerciais, cria produtos para serem veiculados nos meios de comunicação de massa, de tal modo que esses produtos sejam utilizados intensamente pela população, gerando, assim, uma cultura de massa. Nesse sentido, para que possamos afirmar que há uma cultura de massa, é imprescindível a existência dos meios de comunicação de massa; porém a simples presença desses meios não garante o desenvolvimento daquela cultura.

Quando no século XV o alemão Johannes Gutenberg (1390-1468) criou a prensa tipográfica, marcou a gênese da comunicação de massa, uma vez que, a partir desse momento, os textos passaram a ser impressos em maior quantidade. No entanto, o consumo dos livros e das informações ainda era restrito a um pequeno número de pessoas da classe burguesa escolarizada. Dessa forma, não se pode dizer que, nesse período, havia uma cultura de massa, visto que esta só será consolidada séculos mais tarde com o desenvolvimento da eletrônica.

As grandes mudanças na televisão começaram a surgir com a incorporação do controle remoto, decorridas de que esse fato modificou a forma de se assistir à TV até então. A criação do controle remoto trouxe alterações na relação do telespectador com o aparelho de televisão. Hoje, quase todas as pessoas manipulam a maioria dos seus aparelhos eletrônicos por meio desse controle.

Marcondes Filho (1994) assinala que o uso do controle remoto, "de certa forma", propicia a interatividade, devido ao fato de oferecer ao telespectador a possibilidade imediata de escolher seus programas de maneira instantânea, o que vem a modificar a forma clássica de se assistir à televisão. Entretanto, vale ressaltar que a interatividade não é, apenas, a escolha de programas predefinidos, mas sim participar ao mesmo tempo, tendo, inclusive, a possibilidade de alterar as regras e criar novas situações. No entanto isso não era possível com a televisão analógica até o final do século XX, quando há um maior desenvolvimento de tecnologias digitais e a criação da TV digital.

O que é TV digital

Nos últimos tempos, muitas análises, discussões e debates têm sido feitos sobre TV digital (TVD) em alguns países onde esta mídia começa a ser implantada. Porém, apesar desses debates, a maioria da população ainda continua sem saber qual a diferença entre essa TV e a televisão analógica. Quase sempre a TVD é colocada apenas como uma televisão com melhor qualidade de imagem e som. Isso é verdade, mas é também uma pequena ponta do iceberg de transformações que esta nova mídia pode trazer para a sociedade.

Montez e Becker (2005, p. 39) consideram que a TVD traz inúmeras vantagens que oscilam entre os aspectos técnicos e sociais. Uma das vantagens técnicas mais perceptíveis é a qualidade do sinal, pois "[...] digitalmente, a imagem é muito mais imune a interferências e ruídos, ficando livre dos 'chuviscos' e 'fantasmas' tão comuns na TV analógica." No sistema digital, ou há o recebimento de imagens de boa qualidade ou não há nenhuma recepção.

Mota (2005), por sua vez, realça que a TV digital não é, apenas, um aperfeiçoamento tecnológico, mas uma nova mídia, que combina e absorve as tecnologias existentes e que poderá produzir outras tantas mídias, a depender das escolhas políticas. Para essa autora, quando se fala em TV digital, é preciso considerar quatro pressupostos:

1 – A TV Digital permitirá uma otimização do espectro eletromagnético já ocupado, com a possibilidade de tráfego de emissões nos atuais canais reservados como banda de segurança entre os canais analógicos. Isso significa, apenas em VHF e UHF, pelo menos mais um canal liberado para cada um dos canais concedidos;

2 – A TV Digital, por sua característica convergente, com o desenvolvimento tecnológico e universalização do acesso às redes de informação, tem condições de transformar cada receptor de televisão num terminal de computador ligado à internet e cada terminal de computador num receptor de televisão. Isso significa que a TV Digital potencializa e poderá produzir a ampliação da inclusão digital;

3 – A TV Digital tem como uma das suas principais características a interatividade, o que poderia promover uma transformação no caráter passivo do receptor/consumidor prefigurado no modelo da TV analógica. A reversibilidade, possível com a implementação de canais de retorno, ensejaria a multiplicação e diversidade de produtores, de formatos, usos e de produtos veiculados;

> 4 – A TV Digital abre inúmeras possibilidades de oferta de serviços tanto privados como públicos pelo seu caráter convergente, interativo e reversível, e pela possibilidade de abertura de espaço dedicado ao tráfego de dados. Assim, será possível fazer convergir para o seu âmbito programas de teleducação, de inclusão digital, de telemedicina, de e-governo, acesso a banco de dados e bibliotecas digitais, entre outros. (MOTA, 2005, p. 201-202).

A implantação desses pressupostos poderá causar um grande impacto na sociedade que sempre assistiu a uma TV aberta centralizadora e manipuladora de informações, na qual o telespectador/usuário não tem a possibilidade de atuação enquanto sujeito produtor de conteúdos, pois ele é visto pelas emissoras apenas como mero consumidor dos seus produtos.

A digitalização da TV traz, de imediato, um impacto na otimização do espectro eletromagnético, uma vez que onde antes era transmitido apenas um canal poderão ser adicionados outros canais. O que significa uma ampliação considerável no número de emissoras concessionárias que poderão ser públicas, estatais ou comerciais.

Para a implantação de novos serviços na TV digital como, por exemplo, multiprogramação, interatividade e mobilidade será preciso mudar a legislação de comunicação de alguns países, inclusive do Brasil, cujo Código Brasileiro de Telecomunicação é de 1962. A multiprogramação é um dos principais aspectos da TV digital, pois consiste na transmissão simultânea de múltiplas programações de televisão através de um único canal de frequências da plataforma digital. Isso é possível graças à codificação e compressão dos sinais de vídeo, áudio e dados que possibilitam a transmissão simultânea de quatro a oito programações na faixa de espectro ocupada anteriormente apenas por uma programação. Contudo, para que isso ocorra, será necessário definir a qualidade das imagens a serem transmitidas em cada programa. Com a televisão digital, é possível ter diferentes padrões de imagens e som que poderão ser alternados ou coexistirem, a depender do tipo de serviço e/ou modelo de negócio que se deseja oferecer nesse novo sistema. Esses padrões de imagem diferem fundamentalmente quanto ao tipo de formato da tela e resolução, ou seja, na quantidade de pontos luminosos (*pixels*) ou de linhas que aparecem na tela da televisão. As linhas de uma tela de TV podem ser de

duas formas: progressiva (simbolizada pela letra p de progressive) e intercalada ou entrelaçada (simbolizada pela letra i de interlaced). Na progressiva, as linhas são mostradas uma após a outra sem interrupção, já nas intercaladas são mostradas primeiro as linhas ímpares e depois os pares, fechando o quadro. Vale ressaltar que, embora haja uma discussão técnica sobre qual o melhor formato dessas linhas, para a maioria dos telespectadores essa diferença é imperceptível.

A escolha de uma determinada resolução está intimamente ligada ao serviço a ser prestado. Alguns serviços podem ter um custo significativamente mais alto e oferecerem ganhos que compensem tal investimento como, por exemplo, a alta definição das imagens. Outros serviços podem ser de fácil aplicação técnica, porém não oferecerem ganhos suficientemente atrativos para as emissoras comerciais, a exemplo da multiprogramação e da interatividade. Entretanto, as dificuldades para a implantação de alguns serviços não são apenas de ordem técnica, mas, sobretudo, de ordem econômica e jurídica, pois, conforme mencionado anteriormente, alguns serviços precisam ainda de regulamentação para ser disponibilizados.

O fato das transmissões serem realizadas de forma digital proporciona inicialmente uma melhora na qualidade da recepção da imagem e do som. É possível ter uma imagem igual a de uma tela de cinema (*widescreen*) com alta definição e um som envolvente (*sussound*). Contudo, a maior vantagem da TV digital e a mais esperada por todos é a interatividade que poderá permitir aos sujeitos interagirem com o conteúdo não apenas para consumir produtos, mas também para se colocarem enquanto cidadãos atuantes na sociedade.

Dessa forma, a TV digital é, na verdade, uma convergência de mídias —o computador e a televisão. Isso possibilita que novas aplicações, em que os sujeitos são colocados como atores do processo sejam possíveis de ser realizadas, o que antes eram impensável na TV analógica. São aplicações como comércio eletrônico, e-mails e jogos eletrônicos que utilizam atributos da hipermídia e da interatividade comuns nos computadores.

Para ter acesso a todos os serviços e programações da TV digital, é necessária a existência de um terminal de acesso para a televisão. Esse terminal pode ser uma Unidade Recptora-Decodificadora (URD) também conhecida pelo nome de *set-top-box*. Trata-se de um equipamento capaz de abordar os sinais captados por uma antena (VHF/UHF) e convertê-los em sinal analógico

passível de tratamento e reprodução, por meio do aparelho convencional de televisão. Dentre as funções da UR, podemos destacar:

- Captar e processar sinais provenientes das emissoras.
- Decodificar as informações de áudio, vídeo e dados, de modo a recompor o programa selecionado pelo usuário.
- Suportar a execução de aplicações com interatividade.
- Possibilitar o acesso a programas e informações disponibilizadas à plataforma de TV digital.

Dessa forma, para ter acesso à TV digital, não é preciso trocar de aparelho de televisão; basta adquirir uma URD que possui valor menor do que um aparelho com o sistema digital já integrado. Existem no mercado mundial, diferentes tipos de URDs com funcionalidades diversificadas. Algumas são básicas e apenas realizam a decodificação do sinal. Outras, porém, oferecem serviços de interatividade e canal de retorno. Esse canal é uma via de retorno do receptor para o emissor. Teoricamente, pode-se implementar o canal de retorno dentro dos mesmos 6 MHz de cada canal de TV, porém, na prática, não há essa implementação, devido aos problemas de interferência que podem ocorrem com os sinais. Assim, quando o canal de retorno ocorre via ar, no caso da TV, usa-se outra frequência.

Os atributos da hipermídia e da interatividade requerem uma URD capaz de suportar esses serviços. A hipermídia utiliza a mesma lógica de leitura não linear do hipertexto. Ambos os termos foram criados por Ted Nelson na década de 1960. Contudo, enquanto o hipertexto utiliza a comunicação escrita, a hipermídia faz uso de todas as formas de comunicação: texto, imagem, som, vídeos, áudio e animações, de forma interativa. Num programa com linguagem hipermídia para a TV digital é possível, por exemplo, escolher algum objeto na tela e "clicar" nele para obter mais informação em texto, áudio ou vídeo. A hipermídia, na TV digital, é baseada em uma interface (imagem) composta de objetos "clicáveis", ou seja, objetos que podem ser, de alguma forma, selecionados e "clicados" para se obter mais informações. Essa é uma das formas que a publicidade pretende investir para a venda de produtos na TV digital.

A interatividade é outro aspecto bastante esperado por todos na TV digital; por isso é importante entender o seu significado. O termo interatividade é discutido por vários autores como Silva (1998, 2000), Machado (1997), Lemos (2002) Primo (2007) e Couchout (1997) com diferentes perspectivas. Porém, todos eles concordam que interatividade é a atuação direta do sujeito na ação e não uma simples escolha de alternativas predefinidas por outrem. Dessa forma, podemos dizer que há interatividade tanto nas ações ocorridas, presencialmente, como também nas ações mediadas pelas tecnologias digitais. A interatividade permite que o sujeito crie seu próprio percurso, seu próprio caminho ou sua própria programação. Ela pode ser um roteiro aberto a modificações, mas nunca uma rota linear a ser seguida.

Programas feitos na linguagem hipermídia podem ser interativos; porém, para que essa interatividade possa ser amplamente oferecida, é necessária a existência de um canal de interatividade constituído por duas partes: um canal de envio das informações por onde são transmitidos os programas para os sujeitos e um canal de retorno por onde deverão ser enviadas as informações no sentido ascendente – do sujeito para a emissora ou para um provedor.

Estudos apresentados pela Fundação Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD), no Relatório Integrador dos Aspectos Técnicos e Mercadológicos da Televisão Digital (2001) apontam diferentes formas de implementação da interatividade na TV digital. Uma dessas formas seria com retorno por meio de um canal de retorno não dedicado e a outra forma seria com retorno utilizando um canal dedicado.

Na interatividade com canal de retorno não dedicado, pode-se ter aplicações transacionais – aplicações em que há uma troca de mensagens entre o receptor (*set-top-box* ou URD) do sujeito e alguma máquina servidora localizada remotamente. Entre essas aplicações, destacam-se o comércio eletrônico, o acesso à internet e a troca de mensagens (e-mail). As mensagens originadas pelo receptor do sujeito são transmitidas para o servidor por meio de uma rede não específica como, por exemplo, a rede telefônica fixa. Nesse caso, o receptor contém a funcionalidade de modem telefônico, que efetua os procedimentos necessários. No caso de terminais portáteis e móveis, o retorno poderá ser efetuado com uso do serviço móvel celular.

A interatividade com canal de retorno dedicado exige que o sistema de televisão tenha um meio específico para a função de canal de retorno. Esse

meio poderia ser, por exemplo, um canal de televisão (de 6 MHz) alocado para essa finalidade, e compartilhado entre as diversas emissoras. Para tanto, é necessário que o sujeito tenha em sua residência, além da antena receptora, uma antena transmissora que emitiria sinais na referida frequência e que seria captada ou na estação principal da emissora ou mais provavelmente por meio de uma rede de antenas distribuída pela cidade. O canal de retorno dedicado não amplia significativamente o leque de aplicações que o canal de retorno não dedicado possibilita, mas melhora o seu desempenho, particularmente em aplicações como jogos com participação simultânea de várias pessoas ou videoconferências associadas à discussão de algum tema que esteja sendo simultaneamente televisionado.

A Figura 1 a seguir apresenta algumas possibilidades de aplicações interativas já utilizadas na internet e possíveis de ser implementadas na TV digital.

Figura 1 – Mapeamento de aplicações interativas em função da existência de canal de retorno e do relacionamento com o programa

Fonte: Panorama mundial de modelos de exploração implantação (CPqD, 2005)

As aplicações sugeridas na Figura 1 poderão ser desenvolvidas em linguagem hipermídia, com ou sem canal de interatividade. Para o sujeito acessar um programa em hipermídia na TV digital, ele poderá utilizar até mesmo um aparelho de TV analógico, desde que esse aparelho esteja ligado a uma URD que ofereça os recursos necessários para acessar os novos programas. Os novos programas com recursos em hipermídia são conhecidos pelo nome de *datacasting* – transmissão de fluxos de dados que são armazenados e processados na URD. Essa transmissão é realizada de maneira cíclica, conhecida como "carrossel de dados". A técnica do carrossel possibilita que as informações sejam atualizadas e carregadas toda vez que o sujeito ligar sua televisão e acessar essas informações que serão carregadas rapidamente na memória da URD. Vale ressaltar que informações relacionadas a boletins de meteorologia, trânsito, cotações financeiras etc., poderão ser continuamente atualizadas fazendo com que o sujeito receba os dados mais recentes a cada novo acesso.

Todas essas transformações aqui apresentadas poderão ser aplicadas a qualquer um dos modelos já existentes de TV digital: o europeu, o americano, o japonês e o brasileiro que é baseado principalmente no modelo japonês. Contudo, a maior parte destas aplicações ainda não foi implantada, seja por causa dos aspectos jurídicos – falta regulamentação específica para alguns serviços – ou por causa dos interesses políticos e econômicos para que alguns serviços sejam oferecidos.

A TV digital no Brasil

No Brasil, há mais de dez anos, a TVD é estudada por pesquisadores brasileiros. Em 1991, o Ministério das Comunicações (MiniCom) criou a Comissão Assessora de Televisão (COM-TV) que mais tarde iniciou, juntamente com a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e TV (ABERT) e a Sociedade de Engenharia de Televisão e Telecomunicações (SET), os primeiros estudos sobre televisão digital com o objetivo de preparar os radiodifusores para a migração para o sistema digital. (BOLAÑO; BRITTOS, 2007).

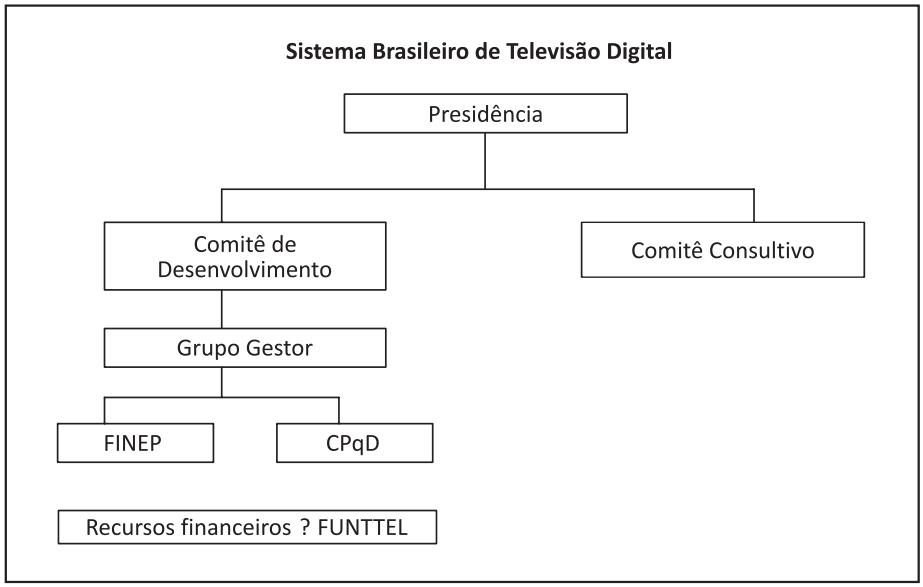
No início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, a ênfase do discurso sobre a TV digital era o desenvolvimento de um Sistema Brasileiro de Televisão Digital (SBTVD) que pudesse atender às necessidades brasileiras.

Assim sendo, foi instituído o SBTVD por meio do Decreto[1] presidencial nº 4.901, de 26 de novembro de 2003. Esse decreto tinha como um dos principais objetivos:

> I – **promover a inclusão social**, a diversidade cultural do País e a língua pátria por meio do acesso à tecnologia digital, visando à democratização da informação;
>
> II – **propiciar a criação de rede universal de educação à distância**.
>
> (DECRETO Nº 4.901, DE 26 DE NOVEMBRO DE 2003, s.p., grifo nosso).

Para alcançar os objetivos do SBTVD, foi criada uma estrutura organizacional composta por um Comitê de Desenvolvimento, vinculado à Presidência da República, um Comitê Consultivo e, também, por um Grupo Gestor. Todo o trabalho foi acompanhado pela Financiadora de Estudos e Projetos[2] (FINEP) e pelo CPqD, de acordo com a seguinte estrutura:

Figura 2 – Organograma do SBTVD



Fonte: Ferreira (2008)

Observa-se que, para o desenvolvimento do SBTVD, foi formada uma verdadeira rede de produção científica, composta por profissionais de diversas áreas e instituições de pesquisa do país, com o objetivo de produzir uma solução tecnológica que atendesse às necessidades da sociedade brasileira. Essa rede foi formada pelos consórcios criados por universidades e centros de pesquisa brasileiros que acataram a chamada-pública MC/MCT/FINEP/FUNTTEL – 01/2004, apresentando propostas de projetos nas áreas e temas definidos como prioritários para o desenvolvimento do Sistema Brasileiro de Televisão Digital. Nessa rede de pesquisa, cabia ao CPqD realizar acompanhamento técnico, elaborar pareceres e integrar os projetos das 79 instituições de pesquisas e dos 22 consórcios envolvidos na criação do SBTVD. Foram gastos cerca de R$ 50 milhões no desenvolvimento de diversas pesquisas que, ao final de apenas oito meses de intenso trabalho, pôde desenvolver tecnologias importantes para a criação do Sistema Brasileiro.

Entretanto em 2005, com a crise política no Governo Lula causada pelas denúncias de fraudes e corrupções, ocorreu uma reforma ministerial que entregou ao partido PMDB o Ministério das Comunicações, passando a ser dirigido pelo ministro Hélio Costa[3] "[...] um político fortemente vinculado aos interesses dos radiodifusores." (BOLAÑO; BRITTOS, 2007, p. 167).

Ao assumir o cargo em 11 de julho de 2005, o Ministro das Comunicações Hélio Costa posicionou-se contra o desenvolvimento de um sistema brasileiro de TV digital e retomando as discussões de 1998 sobre a escolha de um dos padrões já existentes (ATSC, DVB e ISDB), posicionou-se notoriamente em defesa dos interesses dos empresários da comunicação. Além disso, o Ministro encerrou o debate com os pesquisadores e com a sociedade civil, ignorando as recomendações apresentadas pelo CPqD no relatório integrador e passou a manter um forte diálogo apenas com os empresários das emissoras de TV.

A despeito de todo o trabalho dos pesquisadores brasileiros e toda a verba pública investida no desenvolvimento do SBTVD, o governo brasileiro decidiu por atender às solicitações das emissoras de TV e adotar o modelo japonês de TV digital, por meio do Decreto 5.820, de 29 de junho de 2006 que instituiu:

> I – SBTVD-T – Sistema Brasileiro de Televisão Digital Terrestre – o conjunto de padrões tecnológicos a serem adotados para transmissão e recepção de sinais digitais terrestres de radiodifusão de sons e imagens.
>
> II – ISDB-T – *Integrated Services Digital Broadcasting Terrestrial* – serviço de radiodifusão digital terrestre, integrado por padrões tecnológicos internacionais definidos na União Internacional de Telecomunicações – UIT. (DECRETO N.° 5.820, DE 29 DE JUNHO DE 2006, s.p.).

É importante ressaltar que o governo brasileiro, ao oficializar sua opção pelo padrão japonês, em detrimento do desenvolvimento de um sistema nacional e inovador, desperdiçou a oportunidade de tornar o país um produtor de tecnologia avançada e não apenas um utilizador de recursos tecnológicos produzidos externamente e que nem sempre atendem às necessidades brasileiras, além de inviabilizar o processo de democratizar a comunicação.

A justificativa para a escolha do ISDB dada pelo Ministério das Comunicações foi a capacidade que esse sistema tem em relação à interatividade e recepção dos sinais de TV em telefones celulares e em veículos em movimento, sem custo para o consumidor. Contudo, não há estudos que indiquem a superioridade técnica do padrão japonês de modulação sobre os demais. Os testes aplicados pela ABERT/SET (1999-2000) demonstraram, inclusive, que o ISDB deixaria 8% dos telespectadores sem sinal na cidade de São Paulo.

A implantação da TV digital, no Brasil, foi iniciada na cidade de São Paulo, no dia 2 de dezembro de 2007, obedecendo ao Plano Básico de Distribuição de Canais de Televisão Digital – PBTVD criado pelo Ministério das Comunicações por meio da Portaria[4] n° 652, de 10 de outubro de 2006 que estabelece os critérios, procedimentos e prazos para a consignação dos novos canais. O cronograma de transição do sistema analógico para o digital prevê o desligamento do sistema analógico para 2016.

De acordo com o Decreto n° 5.820/06, a União Federal **poderá** dispor de quatro canais de 6 MHz a serem utilizados como:

> I – Canal do Poder Executivo: para transmissão de atos, trabalhos, projetos, sessões e eventos do Poder Executivo;

> II – Canal de Educação: para transmissão destinada ao desenvolvimento e aprimoramento, entre outros, do ensino a distância de alunos e capacitação de professores;
>
> III – Canal de Cultura: para transmissão destinada a produções culturais e programas regionais; e
>
> IV – Canal de Cidadania: para transmissão de programações das comunidades locais, bem como para divulgação de atos, trabalhos, projetos, sessões e eventos dos poderes públicos federal, estadual e municipal. (DECRETO Nº 5.820, DE 29 DE JUNHO DE 2006, s.p.).

Espera-se que esses canais possam, realmente, ser implantados com conteúdos e produções diferentes dos programas das emissoras comerciais que têm dado preferência ao desenvolvimento apenas de programas em alta definição e sem interatividade.

A educação na TV digital

Para nós, educadores, é de grande importância pensarmos sobre um canal de educação na TV digital que seja plural e que possa disponibilizar as diversas educações existentes no Brasil. Um canal que potencialize a criação de redes de colaboração na escola, onde alunos e professores possam ser sujeitos autores e coautores de produções coletivas, abertas e contextualizadas pela diferença nas suas singularidades. Nessas redes, os centros, os nós são instáveis, móveis e se deslocam de acordo com as necessidades de problematização dos sujeitos. Não há hierarquias nessa rede, não há um saber mais importante que outro, pois todos possuem os valores, sentidos e significados que um cada lhe proporcionará em determinado momento e que poderá ser diferente no instante seguinte.

Nesse sentido, o canal de educação poderá não ter uma programação predeterminada e verticalizada, mas seu funcionamento pode ser semelhante ao que acontece hoje com as redes ponto-a-ponto (*peer-to-peer* em inglês, P2P). Em informática, uma rede P2P é uma rede distribuída, não hierárquica e descentralizada em que cada computador ou terminal pode exercer simultaneamente a função de cliente e servidor. O primeiro uso da expressão

Peer-to-Peer surgiu em 1984, quando a empresa IBM desenvolveu o projeto *Advanced Peer-to-Peer Networking Architecture* (APPN).

Na maioria das redes P2P não há gerenciamento central; por esse motivo, a informação pode trafegar por todos os nós da rede, desde a sua origem até o destino, sendo ignorada por todos os nós, exceto o destinatário. Nesse caso, cada nó, cada computador atua apenas como intermediário ou simplesmente como repetidor da informação até que essa alcance seu destino final. Para compreendermos melhor como funciona uma rede ponto-a-ponto, Silveira traz o seguinte exemplo:

> Uma boa imagem para entender a rede P2P é a dos atletas correndo que passam o bastão para um outro depois de percorrer certa distância. O sinal no mundo P2P é como o bastão do atleta, que irá saltando de aparelho em aparelho até encontrar seu destino. (SILVEIRA, 2008, p. 41).

Entretanto ciente estamos de que nem toda rede P2P é aberta e descentralizada. Algumas são híbridas, visto que utilizam determinados elementos centralizadores na execução de tarefas. As redes P2P ganharam popularidade, a partir da utilização de programas na internet para compartilhar arquivos de músicas, vídeos e *softwares*. Porém, esse tipo de rede pode também ser utilizada em outros aparelhos que garantam a conectividade. Silveira (2008) destaca que, atualmente, a rede P2P está sendo testada para o uso em telefones celulares pela empresa sueca TerraNet (www.terranet.se). Com a utilização da rede P2P para celular, todo aparelho, além de transmitir e receber chamadas, se tornaria também um retransmissor de sinal para outros aparelhos. Uma das vantagens dessa tecnologia é que não seria mais necessária a utilização das antenas das operadoras de telefonia, pois cada aparelho serviria como uma estação retransmissora. Desse modo, poderão ser realizadas ligações locais pelo celular, sem que haja cobrança pelo serviço. Mas, conforme ressalta Silveira (2008, p. 41), "[...] o que impede isto de ocorrer são as razões ideológicas, culturais e econômicas, ou melhor, de manutenção dos planos de negócios das empresas de telecom. Razões técnicas não são mais impedimentos."

Nesse sentido, torna-se importante pensarmos como implantar uma rede P2P voltada para o canal de educação da TV digital que possibilite a toda instituição educacional produzir e compartilhar seus conteúdos nessa

rede. Tecnicamente, isso é possível, uma vez que os aparelhos decodificadores (*set-top-box*), utilizados para a TV digital, podem ter diferentes configurações quanto à possibilidade de realizar gravações no disco rígido e oferecer canal de retorno para o envio de conteúdos. No entanto, além das condições tecnológicas, é fundamental a compreensão, por parte dos formuladores das políticas públicas, de que a educação, enquanto um processo social, necessita ser construída com base nos princípios da colaboração e do compartilhamento em que os diferentes possam interagir na construção dos saberes, socializando produções.

A TV digital que interessa para a educação é uma TV que possibilite e potencialize a interconexão entre educações e culturas. Para a criação de redes digitais interativa, alguns elementos deverão ser referendados, a exemplo de:

Interatividade. Para que possam ser construídas educações nas redes digitais, a interatividade é de grande importância, pois, ao utilizar a comunicação interativa e bidirecional, cada nó da rede estará colocando seus valores, saberes e cultura ao mesmo tempo que outros conhecimentos, também disponibilizados na rede, poderão ser adquiridos. A interatividade possibilita que as produções possam ser construídas coletivamente permitindo que os interagentes sejam autores e coautores de conteúdos que serão difundidos na rede para que outros possam intervir e remixar novos conteúdos.

Sujeitos interagentes. A liberdade para criar, produzir e disponibilizar conteúdos é igualmente fator expressivo para que as educações possam ter ressonâncias. Segundo Santaella (2007), para se construir conhecimento, é necessário que os sujeitos possam obter a informação, filtrá-la, administrá-la e manipulá-la de maneira que possa convertê-la em algo que seja ajustado com o seu contexto.

Uso de interfaces livres. O uso de *software* livre numa rede educacional é muito mais do que o uso de um mero aplicativo e, por isso, ao utilizá-lo é preciso entender sobre a sua filosofia de compartilhamento para que possamos formar cidadãos autores, produtores, capazes de criar alternativas e soluções para a sua realidade. Nesse sentido, "[...] forma-se profissionais com aptidões e também se forma o seu caráter."

(MICHELAZZO, 2003, p. 265). Uma rede educacional necessita de um *software* livre, pois não faz sentido à educação pública formar consumidores de *software* proprietário que não possibilita a liberdade de fazer adaptações para cada realidade, para cada comunidade.

Conhecer todo o processo de produção. Criar e desenvolver conteúdos audiovisuais, multimídias, requer não apenas o conhecimento do uso das tecnologias, mas também de todo o processo de produção, desde a escolha do tema do conteúdo a ser desenvolvido até a sua edição final. Nesse caso, em cada escola será importante que a produção seja descentralizada permitindo que todos os alunos vivenciem as diferentes fases do processo de criação dando a eles a liberdade de pensar em novos formatos e linguagens diferentes daqueles padronizados pelas mídias de massa.

Conectividade. Para que o canal de educação da TV digital seja também um canal de inclusão, conforme o indicado nos objetivos do Decreto 4.901/03, será importante que exista, além da conectividade entre os nós da rede, ou seja, entre as escolas, a conectividade com a internet. Dessa forma, a TV digital poderá formar uma rede educacional e promover a inclusão digital.

Certamente essas características contribuirão para a construção de redes digitais P2P voltadas à educação. Vale lembrar que será de fundamental importância que essas redes tenham uma arquitetura distribuída, com conexões multidirecionais entre todos os nós, formando um ambiente de alta interatividade e de múltiplos interagentes interconectados. (SILVEIRA, 2008a). Para a educação, é pouco relevante ter mais uma televisão *broadcasting*, pois isso seria subutilizar uma tecnologia digital com grandes potencialidades de produção. Nesse sentido, é importante uma TV digital que possa contribuir, efetivamente, para a formação de sujeitos atuantes, interagentes, a(u)tores que se coloquem no mundo, na sua comunidade com valor, com expressividade, com conhecimento e criatividade. A criação de uma rede desse modo estará potencializando a inteligência coletiva (LÉVY, 1998), reconfigurável e recombinante, gerando novas possibilidades de comunicação e de produções culturais que se direcionem para o compartilhamento de diferentes educações.

Isso nos faz lembrar o que dizia Benjamin (1982) nos seus escritos da década de 1930. Naquela época, ele sinalizava, com relação à fotografia, que o surgimento de uma nova técnica traz também mudanças sociais, na medida em que se modificam os modos de percepção, de pensar, de ver e agir no mundo. Porém, o uso que cada sociedade faz dessa técnica depende do seu amadurecimento e de sua capacidade de dirigi-la.

Conclusão

Percebemos que a TV digital não traz, apenas, melhorias técnicas na transmissão de imagens e sons, mas possibilita uma verdadeira democratização da comunicação que até o momento tem sido monopolizada pelos grandes empresários detentores dos meios de comunicação.

Castells (1999) aponta que a tecnologia é a sociedade e esta não pode ser entendida sem os seus recursos tecnológicos. O referido autor chama a atenção para o fato de que a sociedade pode também, por meio da intervenção estatal, impor um percurso para o desenvolvimento tecnológico ou simplesmente sufocá-lo.

> Sem dúvida a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial. (CASTELLS, 1999, p. 26).

Adotar ou não novos serviços para a TV digital é uma decisão política que pode mudar a forma como a sociedade interage com os meios de comunicação, trazendo grandes transformações sociais por meio da democratização da comunicação.

As populações de países que possuem grande desenvolvimento nos setores econômico, educacional, cultural e social já têm acesso às tecnologias da informação e da comunicação utilizando-as, na maioria das vezes, para produzir conteúdos. Porém, essa situação não ocorre em países, cidades e regiões com menor índice de desenvolvimento nos setores acima citados.

Por essa razão, percebe-se que "[...] as elites aprendem fazendo e com isso modificam as aplicações da tecnologia, enquanto a maior parte das pessoas aprende usando e, assim permanecem dentro dos limites do pacote tecnológico." (CASTELLS, 1999, p. 55).

Nesse sentido, utilizar a nova mídia TV digital com todas as possibilidades tecnológicas que ela oferece, tais como a inclusão e democratização da comunicação, poderá ser um diferencial para os países menos desenvolvidos economicamente, a depender da política pública de comunicação que precisa, necessariamente, estar coadunada com a participação cidadã, de modo a facultar a chance de todos terem acesso à produção de conteúdos voltados para a sua diversidade cultural.

Notas

1 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4901.htm>. Acesso em: 28 jan. 2004.

2 Órgão vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia e agente financeiro dos recursos do FUNTTEL (Fundo de Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações).

3 Senador pelo PMDB-MG é jornalista, e ficou conhecido por sua atuação como repórter da Rede Globo. Foi deputado federal em 1986 e depois em 1998.

4 Disponível em: <http://www.mc.gov.br/sites/700/719/00000429.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2008.

Referências

BARDONNÉCHE, Dominique de. Espécies e espaços. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. Tradução Gilse Boscato Muratore e Diana Domingues. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de se sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

BRASIL, Giba Assis. Politizando a tecnologia e a feitura do cinema. In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Technologie et education**: Le Système National de TV Educative. 1984. 310 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Paris, Paris, 1984.

BOLAÑO, César Ricardo Siqueira; BRITTOS, Valério Cruz. **A televisão brasileira na era digital**: exclusão, esfera pública e movimentos estruturantes. São Paulo: Paulus, 2007.

BRASIL. **Decreto n° 4.901**, **de 26 de novembro de 2003**. Institui o Sistema Brasileiro de Televisão digital – SBTVD. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/tv_digital_decreto 4901_27112003.htm>. Acesso em: 28 jan. 2004.

BRASIL. **Decreto n° 5.820**, **de 29 de junho de 2006**. Dispõe sobre a implantação do SBTVD-T, estabelece diretrizes para a transição do sistema de transmissão analógica para o sistema de transmissão digital do serviço de radiodifusão de sons e imagens e do serviço de retransmissão de televisão, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5820.htm>. Acesso em: 25 jul. 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUCHOT, Edmund. A arte pode ainda ser, um relógio que adianta? O autor, a obra e o espectador na hora do tempo real. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. Tradução Gilse Boscato Muratore e Diana Domingues São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FERREIRA, Simone de Lucena. **Possibilidades para a educação em rede com a TV digital no Brasil**. 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LEMOS, André. **Cultura das redes**: ciberensaios para o século XXI. Salvador: Edufba, 2002.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva** – por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinema** & **pós-cinema**. Campinas: Papirus, 1997.

MARCONDES Filho, Ciro. **Televisão**: a vida pelo vídeo. São Paulo: Moderna, 1988

_____. **Televisão**. São Paulo: Scipione, 1994.

MICHELAZZO, Paulino. Os benefícios da educação e da inclusão digital. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSIANO, João (Org.). **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad, 2003.

MONTEZ, Carlos; BECKER, Valdecir. **TV digital interativa**: conceitos, desafios e perspectivas para o Brasil. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

MOTA, Maria Regina. Os desafios da TV digital no Brasil. In: BARBOSA FILHO, André; CASTRO, Cosete; TOME, Takashi (Org.). **Mídias digitais**: convergência tecnológica e inclusão social. São Paulo: Paulinas, 2005.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SÃO PAULO. Fundação Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD). Campinas: Relatório integrador dos aspectos técnicos e mercadológicos da televisão digital, 2001.

_____. Fundação Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD). Campinas: Panorama mundial de modelos de exploração implantação, 2005.

SILVA, Marco. O que é interatividade. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 27-35, maio/ago. 1998.

_____. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Celular P2P pode acelerar a inclusão digital. **A Rede**, São Paulo, v. 3, n. 33, p. 40-41, jan./fev. 2008.

_____. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba, 2008a.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

WILLIAMS, Raymond. **Television**: techonology and cultural from. London: Routledge, 1990.

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira
Universidade Tiradentes | Aracaju | Sergipe
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação e Sociedade
E-mail | slucen@yahoo.com.br

Recebido 14 jul. 2009
Aceito 10 set. 2009

O conceito de qualidade na educação: reflexões a partir da publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação

The quality concept in the education: reflections from publication of the Education Development Plan

Silvia Sztamfater
Fundação Carlos Chagas

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir a qualidade de ensino, segundo alguns pressupostos de determinadas ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), bem como algumas críticas e ressalvas a ele. Além disso, apresenta uma leitura de como alguns pesquisadores na área vêm refletindo sobre questões relativas ao tema.

Palavras-chave: Qualidade de ensino. Políticas educacionais. Plano de desenvolvimento da educação.

Abstract

This article has as objective to discuss the quality of education, according to some assumptions of certain actions proposals by Education Development Plan (PDE). In addition, it presents a text about how some researchers think on questions concerning to the subject.

Keywords: Quality in education. Educational politics. Education development plan.

Introdução

Desde longa data, a literatura registra questões polêmicas relacionadas às condições da educação brasileira. Inicialmente, o tema qualidade do ensino não era abordado com a mesma frequência que observamos hoje, sendo as problemáticas relativas à dificuldade de acesso e permanência dos alunos nas escolas exploradas mais intensivamente, pelo fato de o sistema de ensino ser considerado seletista. (FANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Atualmente, com a quase universalização do acesso à educação formal no país, especialmente observável para os estudantes entre 7 e 14 anos, as temáticas enfocadas no campo educacional foram ampliadas, havendo especial interesse pela qualidade[1] do ensino, além da preocupação em torno do problema da equidade.

Visto que a qualidade da educação pode ser entendida de diversas maneiras, este artigo tem como objetivo discutir pontos convergentes e divergentes a respeito do assunto, a partir da publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Baseando-se na análise documental e no levantamento bibliográfico sobre a questão, busca enfocar as formas de avaliação propostas para a medição da qualidade de ensino na educação básica.

Pelo fato de o PDE haver norteado as investigações propostas, este texto está estruturado da seguinte forma: breve contextualização da educação básica brasileira, a qual serviu de referência para a elaboração do Plano; como se consolida a avaliação da educação básica; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de qualidade; o que a literatura tem a dizer.

Educação básica brasileira: um retrato da atualidade

Em 2000, os dados publicados pelo Censo Demográfico comprovavam as desigualdades entre as regiões no que diz respeito ao analfabetismo: o Sudeste tinha 8,1% de analfabetos[2] com 15 anos de idade e o Nordeste 26,2%. Não obstante, também em 2000, os dados obtidos pelo INEP referentes à taxa de atendimento escolar no ensino fundamental demonstravam diferenças entre as regiões: no Norte, era de 93,4% e no Nordeste, de 95,2%, ambas abaixo da taxa média nacional registrada na época, que

era de 96,4%. Já no Sul e Sudeste, as taxas encontradas foram de 97,4% e 97,7%, respectivamente.

Em 2003, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que, com a quase universalização da educação formal para educandos de 7 a 14 anos, houve um aumento na taxa de frequência observada: de 80,9% em 1980, passou a 97,2%.

Atualmente, conforme destacado no PDE, uma das preocupações é combater as desigualdades, já que é evidente a variação do IDEB entre as escolas e redes[3]. Fazendo uso das palavras do Plano "[...] foram encontrados, nas redes, índices de 1 a 6,8. Nas escolas, a variação é ainda maior, de 0,7 a 8,5. Tornou-se evidente, uma vez mais, a imperiosa necessidade de promover o enlace entre educação, ordenação do território e desenvolvimento econômico e social." (MEC, 2007, p. 23).

A falta de equidade na educação brasileira também aparece nos indicadores de fluxo escolar[4]. De acordo com a Tabela 1, podemos perceber que as regiões Norte e Nordeste apresentam os piores dados, não condizentes com a média Brasil. Fazendo uso de outras palavras, observamos que as taxas de aprovação dessas duas regiões (73,1% região Norte e 71,4% região Nordeste) são as menores do país, abaixo também da taxa nacional (79,5%) e as taxas de reprovação são as maiores (15,8% região Norte e 16,3% região Nordeste) da federação, estando acima da taxa Brasil (79,5%). No que diz respeito às taxas de abandono, notamos a mesma tendência, caracterizada pelas maiores taxas nas regiões Norte (11,1%) e Nordeste (12,3%), taxas essas acima da taxa do país (7,5%).

Outra informação interessante – que contrasta as desigualdades educacionais entre as regiões do Brasil – pode ser vista a partir da distorção idade-série, que apresenta a adequação entre a idade do aluno e a série cursada.

A Tabela 2 revela que as maiores taxas de distorção idade-série encontram-se nas regiões Norte (41,4%) e Nordeste (41,2%), estando significativamente acima da taxa média no país. Vale a pena, ainda, observar a diferença marcante entre as taxas dessas regiões, quando comparadas com as verificadas nas regiões Sudeste (17,8%) e Sul (18,3%).

Tabela 1 – Taxas de rendimento do ensino fundamental por região em 2005

Região	Taxa de aprovação (%)	Taxa de reprovação (%)	Taxa de abandono (%)
Norte	73,1	15,8	11,1
Nordeste	71,4	16,3	12,3
Sudeste	87,2	9,2	3,6
Sul	83,4	13,9	2,7
Centro-Oeste	79,7	11,9	8,4
Brasil	79,5	13	7,5

Fonte | MEC/INEP

Tabela 2 – Distorção idade-série no ensino fundamental por região em 2006

Região	Distorção idade-série (%)
Norte	41,4
Nordeste	41,2
Sudeste	17,8
Sul	18,3
Centro-Oeste	26,6
Brasil	28,6

Fonte | MEC/INEP

Como se consolida a avaliação da educação básica: a busca da qualidade a partir do PDE

Um dos objetivos do PDE é desenvolver a autonomia[5] do educando, isto é, fazer com que esse indivíduo possa ter uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Recorrendo, mais uma vez, aos

> [...] não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. [...] Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (MEC, 2007, p. 6).

Percebemos, então, que a autonomia só é capaz de existir com a igualdade de oportunidades a uma educação de qualidade, que tem como objetivo "[...] garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontades." (MEC, 2007, p. 6).

De acordo com o breve panorama educacional já apresentado neste artigo, fica evidente que estamos longe de atingir os objetivos educacionais propostos pela educação pública. Tal fato fica claro ao tomarmos, como referência, as palavras de Reynaldo Fernandes, atual presidente do INEP:

> [...] um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluam essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. No Brasil, a questão de acesso está praticamente resolvida. [...] Nosso problema ainda reside nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados. (FERNANDES, 2007, p. 7).

> Baseado nestes pressupostos, foi criado o IDEB pelo MEC, a partir de estudos elaborados pelo INEP. Fernandes (2007) afirma que os indicadores de desempenho educacional até então utilizados para monitorar o ensino brasileiro eram de dois tipos: indicadores de fluxo (promoção, evasão e repetência) e pontuações em exames padronizados obtidas pelos alunos ao final de cada etapa de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio). A novidade está em combinar estes dois indicadores em apenas um, já que há uma complementaridade evidente entre ambos. A partir deste ponto de vista é que o IDEB foi concebido como um indicador de qualidade que sintetiza, então, informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino correspondente).

As mudanças não foram só com relação à criação do IDEB para medir a qualidade do ensino. Também houve alterações no sistema de avaliação da educação básica. Estas alterações estão ligadas à reformulação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em 2005, que passou a contar com dois processos: A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que recebe o nome Saeb[6] em suas divulgações, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que é chamada de Prova Brasil[7] quando divulgada.

Não obstante, com estas modificações, foi possível a realização, em 2005, da primeira avaliação universal da educação básica pública, avaliação esta que contou com mais de três milhões de alunos de 4ª e 8ª séries das escolas públicas (estaduais e municipais) urbanas. Outrossim, tais modificações tiveram como embasamento a dificuldade do desenvolvimento, por parte dos municípios e estados, de um sistema próprio de avaliação, embora o ideal, de acordo com o PDE, "[...] seria que os sistemas estaduais e municipais de educação vencessem as dificuldades e desenvolvessem sistemas próprios de avaliação complementares ao sistema nacional." (MEC, 2007, p. 42). Outra justificativa para as alterações foi a

> [...] necessidade de um sistema nacional de avaliação que acompanhasse as condições de ensino e aprendizagem dos conteúdos que asseguram formação básica comum, sobretudo em língua portuguesa e matemática. [...] A LDB[8] já determinava aos entes federados integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamen-

> tal do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (MEC, 2007, p. 20).

Dessa forma, os dados do SAEB, que, antes, eram amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, aumentando de maneira significativa a responsabilização[9] da comunidade de pais, professores, dirigentes e políticos, com o aprendizado. "[...] A divulgação permite identificar boas práticas, que valem ser disseminadas, e insuficiências, o que torna possível enfrentá-las de forma efetiva." (MEC, 2007, p. 20).

Julgamos importante ressaltar que, com a nova sistemática de avaliação, foi necessária a alteração na forma de realizar o censo escolar que, em vez de ser feito por escola, passou a ser por aluno. Essa mudança permitiu que os dados do fluxo fossem embasados em dados individualizados de cada estudante. Foi desenvolvido o programa Educacenso[10], que, juntamente com a Prova Brasil, possibilitou a criação do IDEB. Portanto, se, antes os dados obtidos com o SAEB forneciam um diagnóstico representativo da educação básica de cada Estado, com a Prova Brasil esse diagnóstico também passou a ser feito por município e escola.

O IDEB como indicador de qualidade

Em 2005, o então Diretor de Avaliação da Educação Básica do INEP, Carlos Henrique Araújo, e o Gestor de Políticas Públicas na Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP, na época, Nildo Luzio, afirmavam que:

> [...] o principal desafio da educação brasileira, para as próximas décadas, é o da qualidade. [...] É urgente e imprescindível buscar obsessivamente a qualidade na Educação, para superar o fracasso evidenciado e experimentado por boa parte dos estudantes no sistema educacional brasileiro.[11] (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Nessa perspectiva, os mesmos autores, em diferente artigo, publicado também em 2005, destacavam que, para reverter o quadro do baixo aprendizado no Brasil, era preciso associar qualidade e equidade, de forma que, além de políticas universalistas, tornava-se imprescindível alocar mais recursos

para as regiões com maior atraso e menores médias de desempenho. Nas palavras de Araújo e Luzio (2005):

> [...] promover melhorias na educação, sem uma combinação de políticas universalistas e focalizadas, não irá reduzir a desigualdade educacional e mesmo a desigualdade social. O pressuposto é de que a educação cumpre papel importante no quadro mais geral de um desenvolvimento sustentado e de longo prazo para o país. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 67).

Se, em 2005, a polêmica sobre a desigualdade já era abordada, enfatizando a necessidade da priorização de ações governamentais focalizadas, em 2007, com a criação do PDE e a adoção do IDEB, como indicador de qualidade, essa demanda pode ser debatida mais de frente, visto que os dados disponibilizados pelo MEC/INEP abrangeram um período, desde 2005 até 2021, oportunizando uma projeção futura da educação para cada região do país. De acordo com o PDE:

> [...] o IDEB permite identificar as redes e escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos. [...] Isso exigirá do Ministério da Educação uma mudança de postura radical no atendimento aos entes federados. Em vez de aguardar as respostas às suas resoluções, selecionando os "melhores" projetos apresentados, muitas vezes elaborados por consultorias contratadas, trata-se de ir ao encontro de quem mais precisa, construindo o regime de colaboração na prática. (MEC, 2007, p. 23).

Ou seja, o governo criou condições de decidir e agir pontualmente em prol das escolas mais necessitadas, buscando garantir a existência da equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino no país.

As tabelas a seguir mostram os IDEB´s dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio obtidos para os anos de 2005 e 2007, bem como os projetados até 2021.

Tabela 3 – IDEB´s obtidos pelos alunos de 4ª série do ensino fundamental, em 2005 e 2007, por rede e região do país, bem como os projetados até 2021

Região	Rede	IDEB 2005	IDEB 2007	Projeções IDEB							
				2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	Total	3,8	4,2	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
	Estadual	3,6	4,0	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
	Privada	5,9	6,0	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5
Norte	Total	3,0	3,4	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
	Estadual	3,2	3,6	3,3	3,6	4,1	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
	Privada	5,5	5,6	5,6	5,9	6,2	6,4	6,7	6,9	7,1	7,3
Nordeste	Total	2,9	3,5	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
	Estadual	2,9	3,3	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
	Privada	5,4	5,5	5,4	5,7	6,1	6,3	6,5	6,8	7,0	7,2
Sudeste	Total	4,6	4,8	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
	Estadual	4,5	4,7	4,6	4,9	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6
	Privada	6,3	6,3	6,3	6,6	6,9	7,1	7,3	7,4	7,6	7,8
Sul	Total	4,4	4,8	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
	Estadual	4,2	4,6	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3
	Privada	6,2	6,3	6,2	6,5	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5	7,7
Centro-Oeste	Total	4,0	4,4	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2
	Estadual	3,9	4,5	3,9	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1
	Privada	5,9	5,9	5,9	6,2	6,5	6,8	7,0	7,2	7,3	7,5

Fonte | MEC/INEP

De acordo com as tabela 3 e 4, percebemos que as regiões Nordeste e Norte tiveram os menores IDEB´s, abaixo do IDEB Brasil tanto em 2005, como em 2007. Analisando mais detalhadamente, observamos que, além da disparidade no valor dos IDEB´s entre essas regiões e as demais, nas próprias regiões há uma significativa diferença do indicador entre as escolas da rede estadual e privada.

Notamos, entretanto, um fato interessante: de 2005 para 2007 houve uma melhora expressiva no IDEB de ambas as regiões acima destacadas, atingindo valores iguais ou superiores aos que haviam sido projetados para 2009. Embora tenha sido comprovado esse significativo aumento no IDEB tanto na 4ª como 8ª séries do ensino fundamental, a qualidade da educação está longe de ser considerada favorável, até porque continua havendo uma grande desigualdade em relação às demais regiões do país e, também, entre as escolas das diferentes redes em uma mesma região.

Tabela 4 – IDEB´s obtidos pelos alunos de 8ª série do ensino fundamental, em 2005 e 2007, por rede e região do país, bem como os projetados até 2021

Região	Rede	IDEB 2005	IDEB 2007	Projeções IDEB							
				2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	Total	3,5	3,8	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
	Estadual	3,2	3,5	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7	5,0	5,2
	Privada	5,8	5,8	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,0	7,1	7,3
Norte	Total	3,2	3,4	3,2	3,4	3,2	3,4	3,8	4,2	4,5	5,2
	Estadual	3,1	3,3	3,1	3,3	3,0	3,2	3,6	4,0	4,3	5,1
	Privada	5,4	5,3	5,4	5,5	5,3	5,6	5,9	6,2	6,4	7,0
Nordeste	Total	2,9	3,1	2,9	3,0	3,3	3,7	4,1	4,3	4,6	4,9
	Estadual	2,6	2,8	2,7	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,6
	Privada	5,3	5,4	5,4	5,5	5,7	6,1	6,4	6,6	6,8	7,0
Sudeste	Total	3,9	4,1	4,0	4,1	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9
	Estadual	3,6	3,8	3,7	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6
	Privada	6,1	6,1	6,1	6,2	6,5	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5
Sul	Total	3,8	4,1	3,9	4,0	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,8
	Estadual	3,5	3,9	3,5	3,7	4,0	4,4	4,8	5,0	5,3	5,5
	Privada	6,1	6,1	6,1	6,2	6,4	6,7	7,0	7,2	7,3	7,5
Centro-Oeste	Total	3,4	3,8	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	4,9	5,2	5,4
	Estadual	3,1	3,5	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	4,6	4,9	5,2
	Privada	5,5	5,7	5,5	5,7	5,9	6,2	6,5	6,7	6,9	7,1

Fonte | MEC/INEP

Já a Tabela 5 mostra os IDEB´s dos alunos da 3ª série do ensino médio. Assim como no caso dos educandos das outras séries avaliadas, os alunos do ensino médio obtiveram o IDEB de 2007 igual ou superior àquele que foi projetado para 2009, com exceção dos alunos da região Norte.

Mesmo que valores do IDEB em 2007, para a 3ª série do ensino médio, tenham sido maiores do que os projetados para o próprio ano, no geral, o aumento do IDEB Brasil de 2005 para 2007, para a referida série, foi o que teve o menor crescimento (3,4 para 3,5), quando contrastado com o aumento do IDEB Brasil no mesmo período, para as demais séries avaliadas. Destacamos, ainda, que, para a última série do ensino médio, os mais baixos desempenhos foram registrados também nas regiões Norte e Nordeste, sendo que na Norte não houve nenhuma mudança de valor do IDEB de 2005 para 2007. Da mesma forma que, para os alunos do ensino fundamental, é nítido o contraste dos resultados dessas duas regiões, para as demais do país, bem como entre as escolas dessas regiões, mas de diferentes redes.

Os dados revelados pelas Tabelas 3, 4 e 5 vão ao encontro dos pressupostos atuais defendidos pelo PDE e muito bem definidos por Haddad em fala recente[12]: "[...] equalizar oportunidades educacionais é papel da União"(HADDAD, 2008b), afirmativa que resume, de forma direta, as ações desenvolvidas pelo governo federal para melhorar a qualidade do ensino no país. Indo mais além, na mesma noticia, complementa: "[...] pela primeira vez, todos os governadores e prefeitos brasileiros aderiram a um plano, com diretrizes e metas de qualidade a favor da educação" (HADDAD, 2008b), o que significa que cada escola, rede e estado tem um patamar a ser alcançado, patamar esse que precisa atingir o valor seis no IDEB, o mesmo dos países desenvolvidos, até 2022 de acordo com as projeções do governo.

Ainda, segundo Haddad, a educação já demonstrou uma significativa melhora, conforme revelou a última medição do IDEB de 2007. Assim como constatado nas tabelas 3, 4 e 5, fez a seguinte colocação: "[...] o país atingiu as metas para 2009" (HADDAD, 2008) [13], mas também alertou que, para essa evolução se sustentar, é preciso investir na qualificação dos professores.

Há um aspecto interessante a ser considerado, inclusive mencionado pelo atual ministro: a sociedade precisa mudar de consciência em relação à educação, incorporando-a como um valor, assim como o fez com a democracia. Nas palavras do ministro: "[...] educação de qualidade, porém, só se

consolida com uma mudança cultural. A qualidade da educação brasileira só será alcançada quando ela se tornar um valor assumido pela sociedade." (HADDAD, 2008a)[14].

Tabela 5 – IDEB´s obtidos pelos alunos da 3ª série do ensino médio, em 2005 e 2007, por rede e região do país, bem como os projetados até 2021

Região	Rede	IDEB 2005	IDEB 2007	Projeções IDEB							
				2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	Total	3,4	3,5	3,4	3,5	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,2
	Estadual	3,1	3,2	3,1	3,2	3,7	4,1	4,5	4,7	5,0	4,9
	Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	6,2	6,5	6,8	7,0	7,1	7,0
Norte	Total	2,9	2,9	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,5	4,7
	Estadual	2,7	2,7	2,7	2,8	3,0	3,2	3,6	4,0	4,3	4,5
	Privada	5,0	5,1	5,1	5,2	5,3	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6
Nordeste	Total	3,0	3,1	3,0	3,1	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
	Estadual	2,7	2,8	2,7	2,8	3,0	3,3	3,6	4,0	4,3	4,5
	Privada	5,2	5,1	5,2	5,3	5,5	5,7	6,0	6,4	6,5	6,7
Sudeste	Total	3,6	3,7	3,6	3,7	3,9	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4
	Estadual	3,2	3,4	3,3	3,3	3,5	3,8	4,1	4,6	4,8	5,1
	Privada	5,7	5,7	5,7	5,8	6,0	6,2	6,4	6,8	6,9	7,1
Sul	Total	3,7	3,9	3,7	3,8	4,0	4,3	4,6	5,1	5,3	5,5
	Estadual	3,4	3,6	3,4	3,5	3,7	4,0	4,3	4,8	5,0	5,2
	Privada	5,9	5,8	5,9	6,0	6,1	6,3	6,6	6,9	7,1	7,2
Centro-Oeste	Total	3,3	3,4	3,4	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	4,9	5,2
	Estadual	2,9	3,0	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,4	4,7
	Privada	5,7	5,5	5,8	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,0	7,1

Fonte | MEC/INEP

A seguinte afirmação do PDE ilustra os principais pontos até aqui levantados: "[...] educação sistêmica. Ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE. O enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um de seus resultados. Qualidade, equidade e potencialidade são seus propósitos." (MEC, 2007, p. 41).

Indo além dos pressupostos de uma educação de qualidade segundo o PDE: o que a literatura tem a dizer[15]

Muitas são as publicações que lidam com a problemática da qualidade na educação. Todas elas debatem sobre aspectos relacionados à situação da educação no país, apresentando reflexões que têm, como base, as políticas educacionais vigentes em determinado momento histórico.

Partindo dessa concepção, o objetivo da presente seção do artigo é fazer um levantamento de algumas das polêmicas encontradas na literatura relacionadas ao atual Plano de Desenvolvimento da Educação, luz à proposta de avaliação da educação básica, foco do artigo.

Consideramos pertinente caracterizar, inicialmente, o cenário educacional que referencia as publicações atuais sobre o tema em questão, de forma que o leitor saiba sob qual ponto de vista, grande parte das produções está sendo originada. O trecho, abaixo, traduz de maneira sucinta esse olhar:

> [...] existe um aparente consenso com relação ao fato de que a educação brasileira é de má qualidade. Os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais ou internacionais, parecem tornar tal fato indiscutível. Na verdade, a situação é tão crítica que, mesmo sem os inúmeros termômetros disponíveis, salta aos olhos o fato de que o paciente está febril. [...] Não faltam planos de ações governamentais visando ao enfrentamento dos problemas. Já tivemos o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), agora temos o Programa de Desenvolvimento da Educação, com ações que se prolongam de 2007 até 2022. Os novos planos e programas são recebidos, em geral, com euforia. Como fogos de artifício, no entanto, eles produzem efeitos visuais interessantes – enchem as páginas dos jornais e revistas de manchetes esperançosas – mas seus efeitos têm sido muito modestos, e suas promessas costumam ser, paulatinamente, esquecidas. (MACHADO, 2007, p. 278).

Através dessa citação, Machado (2007) consegue descrever aquilo que presenciamos como simples cidadãos e enquanto estudiosos da área: a qualidade da educação do país é ruim. Fica claro, também, que sistemas de avaliação não faltam para medir a qualidade da educação brasileira; o problema está em sair do campo da discussão dos resultados e ir para a prática efetiva. Como destaca Saviani (2007), "[...] é preciso aproveitar esse momento favorável, em que a sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação se espraia pela sociedade e parece exigir que se ultrapasse o consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas." (SAVIANI, 2007, p. 1251).

O PDE, assim como coloca Machado (2007), é um Plano que foi bem recebido pela sociedade e, na sua concepção original, agrega todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, somando 30 ações. Nessa mesma perspectiva, Saviani (2007) afirma que o Plano contou com ampla divulgação pela imprensa, causando impacto positivo por se mostrar mobilizado com a qualidade do ensino, focando, prioritariamente, as escolas de educação básica.

Entretanto, esse autor ressalta que, embora tenha sido bem aceito, também foi criticado, pelo fato de não trazer garantias de que as medidas propostas surtiriam o efeito desejado quando colocadas em prática. Isso porque não estava claro como seriam os mecanismos de controle que impediriam a manipulação de dados por parte dos municípios em prol do recebimento de verbas, através da apresentação de estatísticas fictícias.

Outro ponto que merece destaque é quanto ao fato inegável da situação do nosso ensino e das inúmeras tentativas já feitas de melhorar a qualidade da educação. Como já mencionado, a inovação do PDE consiste em utilizar o IDEB enquanto indicador de qualidade, combinando o rendimento dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com os indicadores de fluxo, bem como fornecer resultados por rede e escola, aumentando a responsabilização de todos os setores com o aprendizado.

Com base nessas colocações, algumas observações presentes na literatura são importantes de ser feitas, uma vez que enriquecem a discussão:

Quanto aos docentes

Como revela o professor Vianna (2006), em crítica ao Saeb, mas que pode ser aplicada a qualquer sistema de avaliação, os resultados gerados não são para as escolas, não chegam ao professor, são para as autoridades que definem as políticas públicas. Nas palavras do autor "[...] não faz sentido que as escolas tenham conhecimento do desempenho dos alunos e os professores não possam tomar medidas ou corretivos." (VIANNA, 2006, p. 2). Embora o PDE oportunize que cada escola e município consulte o seu IDEB[16], é importante, também, que o professor saiba o seu significado, o que fazer com o dado, como utilizá-lo em prol dos seus alunos. Portanto, assim como destaca Vasconcellos (2003) e Vianna (2003), a desinformação por parte dos professores quanto aos diferentes tipos e funções de avaliação, faz com que esses profissionais acreditem que a avaliação externa substitua a sua avaliação diagnóstica, processual em sala de aula, não entendendo o real motivo da sua existência e como pode complementar o seu trabalho. De acordo com Vianna (2003):

> [...] a avaliação, enfim, deve ser um diálogo de todo o sistema com a sociedade e do qual o professor participa, mostrando os resultados do seu trabalho, inclusive reconhecendo possíveis erros, mas, ao mesmo tempo, procurando apresentar novas ideias para que a escola se revele uma instituição criativa que consegue superar os obstáculos da burocracia que muitas vezes a sufoca e envolve todo o sistema. (VIANNA, 2003, p. 32).

A título de curiosidade, mesmo que essa citação de Vianna seja anterior ao PDE, vai ao encontro da concepção de educação contida no Plano e já abordada no artigo, que é formar cidadãos críticos e criativos, o que a nosso ver, só é possível partindo-se de instituições criativas, capazes de superar a burocracia.

À luz de tais constatações, podemos compreender o ponto de vista de Machado (2007) e Saviani (2007), que defendem não ser possível discutir a qualidade do ensino, sem levar em conta a valorização da função docente. Machado afirma que "[...] o maior indício de má qualidade da educação brasileira encontra-se nas precaríssimas condições de trabalho dos professores da Educação Básica." (MACHADO, 2007, p. 287). Ambos os autores

acrescentam que a desvalorização não ocorre só pelas condições de trabalho, mas também pela questão salarial, que obriga o professor a trabalhar em mais de uma escola, em dois ou mais sistemas de ensino.

Outro aspecto interessante abordado especificamente por Machado é o fato de o governo equivocar-se em somente melhorar as condições de trabalho e o salário após uma capacitação mais adequada dos professores, pois se mantendo a situação igual e se investindo, apenas, na capacitação do professor da rede pública de educação básica, mais ele se afastará e procurará outras ocupações como a docência na rede privada ou no ensino superior, em busca de condições salariais mais condizentes com a sua realidade. O autor sugere como uma possível solução:

> [...] a consideração da carreira docente de modo integrado, nos diversos níveis de ensino da rede pública. A desejável aproximação entre a Universidade e a Educação Básica [...] poderia ter um impulso bastante eficaz se tivesse uma âncora, um padrão de referência nas questões salariais. Se, por exemplo, um professor da rede pública nos níveis iniciais do ensino concluísse um mestrado em uma universidade pública, deveria ser-lhe facultada, imediatamente, a permanência em sua sala de aula da escola básica, fazendo jus à remuneração do professor universitário com o título de mestre; situação análoga deveria ocorrer com aquele que conquistasse um doutorado. Ainda que o número de ocorrências de tais docentes especialmente capacitados, pelo menos inicialmente, não fosse grande, cada um desses docentes, enraizado em seu local de trabalho, passaria a constituir uma referência, um pólo irradiador, um estímulo para a formação adicional dos demais. E o custo adicional do poder público inicialmente muito pequeno, seria administrável, pelo seu caráter progressivo. (MACHADO, 2007, p. 288).

De acordo com Saviani, quando o PDE faz referência às condições de trabalho, não contempla a carreira profissional do professor, que, para o autor, deveria ser caracterizada por uma jornada integral em um único estabelecimento de ensino, dividida em metade do tempo na sala de aula e a outra metade para as demais atividades. Assim, os docentes teriam a oportunidade de participar da gestão escolar, das reuniões de colegiado, da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, da avaliação contínua dos seus alunos.

Com relação à carência de professores no ensino, Ruiz (2007) dá especial destaque à falta nas disciplinas de Ciências (Física, Química, Matemática e Biologia) nos ensinos médio e nos últimos anos do fundamental. Afirma o autor: "[...] falar em melhoria da qualidade da educação e não apresentar propostas emergenciais e estruturais para essa grave situação da falta de 250.000 professores, nas áreas citadas, é fechar os olhos para os problemas que existem hoje." (RUIZ, 2007, p. 5).

Perante esse quadro que se apresenta, Saviani ressalta que o PDE só poderá ser implementado quando um de seus pilares, o professor, for mais bem valorizado, através da garantia de condições de trabalho, de salário e formação.

Quanto às escolas

Conforme dito anteriormente, com a criação da Prova Brasil, os dados do SAEB passaram a ser divulgados por rede e escola. Isso permitiu que fossem identificadas instituições de ensino com IDEB´s satisfatórios, que, por sua vez, poderiam servir de modelo para as demais. Nesse ponto, é válida uma constatação de Machado (2007):

> [...] é certo que o número de boas escolas é muito pequeno, em relação ao tamanho da rede de ensino – das cerca de cinco mil escolas de São Paulo, poderíamos mencionar, [...] duzentas ou trezentas que se destacam, ao longo dos cerca de seiscentos municípios do Estado. Viajando pelo Brasil, em todos os Estados, é possível identificar escolas que se destacam pelo seu desempenho. [...] Ignorar a existência de tais escolas diferenciadas tratando a totalidade da rede como se fosse constituída apenas por escolas problemáticas é um incrível erro de estratégia que se vai repetindo, a cada novo programa de reforma social. (MACHADO, 2007, p. 279).

Com a mudança de governo, todas as iniciativas partem do princípio de que é necessário recomeçar do zero, ou seja, todos os professores precisam ser capacitados, todas as escolas precisam reescrever o seu projeto institucional, etc. Quando nivelamos todas as escolas por baixo, garantimos que as mais fracas sejam contempladas, entretanto, desestimulamos as mais fortes pois

não damos oportunidade de mostrarem o seu trabalho, além da possibilidade de servirem de modelo para as mais defasadas.

Carolina Justo (2008), em reportagem sobre indicadores de qualidade na educação, faz referência à Rus Perez afirmando que o pesquisador defende ser possível, a partir dos indicadores, identificar problemas e experiências de êxito, fazer correlações e testar hipóteses, planejar, corrigir falhas e mudar estratégias para a melhoria da qualidade. Dessa forma, assim como destacado por Machado, experiências bem sucedidas não podem ser ignoradas, bem como não devem ser ignoradas informações técnicas envolvidas em um projeto na tomada de decisão pelo governante. Utilizando as palavras de Perez, apud Justo, "[...] não tem sentido um governo interromper um programa, sem o uso de um indicador, só porque era de outro governo, de outro partido." (PEREZ apud JUSTOS, 2008).[17]

A tabela 6 destaca a diferença de IDEB´s entre os ensinos estadual e municipal em 2005 (3,9 e 3,4 respectivamente), além do contraste existente entre as dependências administrativas. Em 2007, percebemos que houve uma melhora significativa do ensino municipal, cujo IDEB atingiu o valor 4,0 (aumento de 0,6), enquanto o IDEB da rede estadual obteve o valor 4,3 (aumento de 0,4). Julgamos importante destacar que ambos os ensinos municipal e estadual, em 2007, ultrapassaram o IDEB projetado para o mesmo ano, conforme já havíamos averiguado nas tabelas anteriores.

Não obstante, destacamos que o PDE também aborda a questão da municipalização de ensino. Fazendo uso dos termos nele dispostos:

> [...] na grande maioria dos casos, o IDEB da rede estadual em cada município é superior ao IDEB da rede municipal. Isso sugere que o desejável processo de municipalização não foi acompanhado dos cuidados devidos. [...] E da análise dos dados relativos às transferências voluntárias da União, percebe-se que os municípios que mais necessitam de apoio técnico e financeiro foram aqueles que, até hoje, menos recursos receberam. (MEC, 2007, p. 23).

Nesse aspecto, relembremos sobre a problemática já levantada relativa ao controle sobre o repasse de recursos aos municípios de forma que não haja a manipulação de dados pelos mesmos.

Tabela 6 – IDEB 2005, 2007 e Projeções para o Brasil por Dependência Administrativa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

	Anos iniciais do Ensino Fundamental				Anos finais do Ensino Fundamental			
	IDEB observado		Metas		Ideb observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Total	3,8	4,2	3,9	6	3,5	3,8	3,5	5,5
Dependência administrativa								
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3

Fonte: SAEB e Censo Escolar

Finalmente, consideramos importante enfocar a temática autonomia das escolas. Uma discussão em pauta na literatura é o fato de a avaliação externa restringir a autonomia pedagógica das unidades escolares, delimitando os conteúdos a serem ensinados de acordo com o que será cobrado nas provas. Esses argumentos referenciam a reflexão sobre "[...] o significado que podem assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de se constituírem nos padrões de desempenho esperados." (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 882). Dito de outra forma e fazendo alusão ao Sistema de Avaliação da Educação Básica em seu desenho atual, é necessário que os resultados das avaliações não sejam utilizados para a competição entre os estados e, na presente conjuntura, entre as escolas. Ainda conforme Souza e Oliveira (2003),

> [...] se com o SAEB o que se provoca é a competição entre unidades federadas, no caso de sistemas criados pelas próprias unidades federadas, com desenho censitário, esta lógica competitiva é transferida para as escolas, acrescida do poder de conformar os currículos escolares. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 882, grifos nossos).

Os grifos ressaltam uma preocupação já mencionada, mas em diferente dimensão: percebemos que a referência citada é datada de 2003, antes da criação do PDE e da proposta de avaliação nacional da educação básica que o acompanha. Se, naquela época, já havia críticas a sistemas de avaliação censitários em nível estadual, traduzí-las para os dias de hoje significa complexificar a questão pelo fato de estarmos considerando o país e não mais os estados especificamente. Partindo do ponto de vista desses autores, então, corremos um sério risco de conformarmos o currículo das escolas, em vez de promovermos a sua autonomia pedagógica, indo mais uma vez, contra o objetivo da educação pública: promover a autonomia. Cabe terminar com a seguinte citação:

> [...] não se pretende, com as considerações aqui esboçadas, desprezar o valor da avaliação externa, onde se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, a qual, no entanto, não deve se traduzir na aplicação de testes de rendimento escolar. Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 883).

Quanto aos indicadores

Uma discussão bastante interessante, levantada por Ruiz (2007), é quanto ao uso dos indicadores de qualidade. O autor reforça a importância desses indicadores por permitirem um diagnóstico de como está se desenvolvendo a educação. Entretanto, chama a atenção para o fato de, apenas, serem avaliadas as áreas de português e matemática, sendo as demais deixadas de fora. Acrescenta que a carência por outros indicadores de qualidade pode estar ligada à "[...] quase hegemônica visão da existência de um modelo de educação que prioriza resultados, sem muito questionar a forma de obtenção dos mesmos, e nem a capacidade crítica, reflexiva ou comportamental dos nossos estudantes." (RUIZ, 2007, p. 3).

Não obstante, questiona o porquê do não desenvolvimento de indicadores que mostrem o valor que a escola acrescenta ao aluno, desde o seu ingresso até a sua saída, de forma que se conheça melhor o papel que ela representa no aprendizado dos educandos. Para Ruiz:

> [...] se este tipo de avaliação fosse apresentado, eliminaria muitas das injustiças que se cometem contra os professores e as escolas públicas, uma vez que aqueles e estas são capazes de suprirem, parcialmente, as deficiências dos alunos provenientes de famílias que sofrem com a falta de condições econômicas e sociais. (RUIZ, 2007, p. 3).

Finalmente, deixa claro que crê num modelo de ensino que não assume os indicadores como prioritários, apenas os considera como mais uma indicação de como está a educação. Defende uma outra forma de educação, na qual o professor tem mais liberdade de ensinar o que acha ser adequado ao aluno, em vez de sofrer pressão de se ater ao que cairá em testes de conhecimento.

Outro ponto de vista que consideramos pertinente é o levantado por Freitas (2007), no qual observa que o IDEB é um índice "neutro" de medição da qualidade de ensino, uma vez que considera somente o desempenho do aluno sem levar em conta o nível socioeconômico – variável que tem impacto direto na educação. Para o autor, é imprescindível que, ao se falar em qualidade do ensino, não haja uma restrição somente a uma proficiência média, quer seja da escola ou rede de ensino, pois isso não significa que houve melhoria para todos, bem como se crie um indicador mais amplo e sensível às desigualdades sociais.

Quanto à responsabilização e mobilização social

Dois princípios sustentam o PDE: responsabilização e mobilização social. De acordo com o Plano:

> [...] se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade

> somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar a sua execução, propor ajustes, e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado. (MEC, 2007, p. 11).

Através dessa colocação, o PDE afirma ser fundamental a participação da sociedade para uma educação de qualidade. No entanto, autores como Dourado (2007) e Ruiz (2007) destacam que, na elaboração do PDE faltou a participação de instituições e profissionais que atuam na área de educação com experiência na análise, elaboração e implantação de políticas públicas educacionais, o que demonstra uma posição contrária àquilo que está disposto no Plano.

Nessa mesma perspectiva, Dourado ainda ressalta que o PDE apresentou uma série de ações e programas desarticulados às políticas propostas, o que enfatiza a ambiguidade a que fizemos menção, pois, de um lado, o governo propõe programas que preconizam políticas de caráter inclusivo e democrático, e do outro, enfoca uma concepção gerencial de viés tecnicista, que vê, nos testes padronizados, a naturalização do cenário desigual em que se desenvolve a educação brasileira. Exemplifica a falta de articulação entre as políticas, ações e programas através do desacordo entre o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que objetiva a participação coletiva, e o Plano de Desenvolvimento da Escola, que destaca a organização gerencial dos processos de gestão e deixa para segundo plano a efetiva participação da comunidade local e escolar nos destinos da escola.

No que diz respeito à concepção gerencial adotada pelo governo, Freitas (2007) afirma que, nesse momento, houve um aprofundamento das políticas liberais de "responsabilização" e de privatização do público, sendo a Prova Brasil e o IDEB a ponta do iceberg dessa concepção. Usando as palavras de Amaury Patrick Gremaud, ex-diretor de Avaliação da Educação Básica do INEP, Freitas observa que "[...] o objetivo é usar o sistema de avaliação para prestar conta à sociedade, introduzir a transparência e comprometer as pessoas de um modo geral em busca da melhoria da qualidade do ensino." (FREITAS, 2007, p. 967). Seguindo esse mesmo panorama, Araújo (2007) afirma que um dos fios condutores do PDE é "[...] impor uma regulação do sistema educacional, essencialmente baseada em instrumentos de avaliação de

larga escala, [...] representando uma linha de continuidade com a política educacional hegemônica no nosso país nas últimas décadas." (ARAÚJO, 2007, p. 1). Acrescenta que as avaliações padronizadas promoveram a criação de quase-mercados no setor educacional, ou seja, a combinação da regulação do estado com a introdução da lógica de mercado no domínio público, lógica esta embasada na melhoria do rendimento dos alunos através da concorrência entre as escolas pela divulgação de resultados comparáveis. Dessa forma, o IDEB "[...] é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais." (ARAÚJO, 2007, p. 4), o que gera a competição entre escolas no mesmo município, entre os municípios do mesmo estado e entre os estados da Federação, conforme já constatado anteriormente. Além de motivar a competição, o IDEB traz consigo a ideia de que, ao responsabilizar a escola, expondo à comunidade os seus resultados, iria haver uma melhora na qualidade do ensino. Nesse sentido, a estratégia liberal, como destaca Freitas, é a responsabilização somente da escola e a consequente não-responsabilização do governo e suas políticas. "Para a escola todo o rigor; para o Estado, a relativização do que é possível fazer." (FREITAS, 2007, p. 978).

Freitas também acrescenta que essa lógica liberal, presente desde a época do governo de Fernando Henrique Cardoso e aprofundada no atual governo, reduz a qualidade da educação à igualdade de acesso e não à igualdade de resultados. Diz o autor que universalização da educação e garantia da equidade não significam melhoria do ensino.

Por fim, achamos válido destacar uma citação de Freitas (2007) que redireciona o uso da avaliação externa, e que pode ser adicionado a uma constatação anteriormente feita por Souza e Oliveira, 2003:

> [...] a avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula. [...] A avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 979).

Finalizando

O objetivo do artigo foi fornecer uma leitura do atual Plano de Desenvolvimento da Educação, com base no ponto de vista de seus criadores, bem como na ótica de profissionais diretamente ligados à área, mas não vinculados ao governo.

Percebemos com as ideias expostas, que há uma convergência de ambos os lados na necessidade de priorizar-se uma educação de qualidade, identificando os pontos mais críticos a serem trabalhados para a sua melhoria. Entretanto, há divergências no que diz respeito à maneira de abordar esses aspectos, principalmente em relação ao uso da avaliação como forma de implementação das políticas públicas, bem como à utilização de políticas de equidade que ocultam a desigualdade social.

Fica nítido que há uma forte crítica à continuidade da adoção de políticas públicas na educação de concepção liberal, critica esta fundamentada no uso da avaliação externa como instrumento de pressão (responsabilização) e não de diagnóstico para o monitoramento de tendências na educação do país.

Notas

1 De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), qualidade dever ser entendida "[...] como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências." (MEC, 2007, p. 41).

2 Estamos considerando como analfabetos pessoas que são incapazes de ler e escrever enunciados simples.

3 Iremos explorar a questão da variação do IDEB entre as regiões do Brasil e entre as redes posteriormente neste artigo. Cabe destacar que por rede compreendemos o ensino público (federal, estadual e municipal) e privado.

4 Entendemos fluxo escolar como a análise do comportamento da progressão dos alunos.

5 Para o PDE, a compreensão do conceito de autonomia "[...] exige a percepção da natureza dialética da relação entre socialização e individuação" (MEC, 2007, p. 41), dialética esta que permite o aparecimento de uma subjetividade crítica perante a realidade na qual o indivíduo está inserido. Esta crítica só é possível através do desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e se posicionar frente a eles. Ainda conforme o PDE, "[...] o juízo crítico se desen-

volve mais pela forma como se ensina do que pelo conteúdo do que se ensina." (MEC, 2007, p. 41).

6 O Saeb é uma avaliação amostral para diagnóstico desenvolvida pelo INEP/MEC, em larga escala, aplicada de dois em dois anos, a alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e estudantes do 3º ano do ensino médio das redes pública e privada e das zonas urbana e rural, que objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a questões (itens) de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). No questionário socioeconômico, os alunos fornecem dados sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Ainda, professores e diretores das escolas avaliadas respondem a questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. A primeira aplicação ocorreu em 1990 e a última em 2007 (informações obtidas no portal do INEP – www.inep.gov.br).

7 A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico desenvolvida pelo INEP/MEC, em larga escala, aplicada de dois em dois anos, a alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental da rede pública urbana, que tem como objetivo avaliar as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil, com mais de 20 alunos na série. Sendo universal, expande os resultados do SAEB, fornecendo médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada município e escola participante. A primeira edição ocorreu em 2005 e a última (segunda edição) em 2007. Os mesmos questionários que são respondidos no Saeb, também o são na Prova Brasil (informações obtidas no portal do INEP – www.inep.gov.br).

8 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, que regulamentou a ação do MEC na avaliação da qualidade do ensino.

9 O PDE promoveu alterações na avaliação da educação básica, estabelecendo conexões, antes inexistentes, entre avaliação, financiamento e gestão, que serviram de suporte para o aparecimento da responsabilização e, em decorrência, a mobilização social.

10 O Educacenso é um sistema *on-line* que visa manter um cadastro único em uma base de dados centralizada no Inep de: escolas, docentes / auxiliares de educação infantil e alunos, possibilitando maior agilidade na atualização das informações, por utilizar diretamente a *Internet* (informações obtidas no portal do INEP – www.inep.gov.br).

11 Fala divulgada em artigo publicado pelo Jornal de Brasília, intitulado "Para superar o fracasso escolar" em 3 out. 2005.

12 Fala divulgada em notícia veiculada pelo portal do Ministério da Educação (MEC) – www.mec.gov.br – em 2 set. 2008, intitulada "Haddad alerta que melhoria da educação passa por igualdade de oportunidades".

13 Fala divulgada em notícia veiculada pelo portal do Ministério da Educação (MEC) – www.mec.gov.br – em 13 ago. 2008, intitulada "Ministro defende sistema nacional de formação de professores para a educação básica".

14 Fala divulgada em notícia veiculada pelo portal do Ministério da Educação (MEC) – www.mec.gov.br – em 2 set. 2008, intitulada "Ministro compara educação a valor que precisa ser conquistado".

15 Entendemos por literatura publicações que fazem menção direta ao PDE, ou seja, que propõem reflexões a partir de aspectos ligados ao Plano. Entretanto, para embasar possíveis discussões, foram utilizadas também referências que não abordavam questões ligadas ao Plano diretamente.

16 Esta consulta está disponível na internet no portal do MEC – www.mec.gov.br

17 Fala divulgada em reportagem escrita por Carolina Justo e veiculada pelo portal Comciencia – www.comciencia.br – em 10 mar. 2008, intitulada "Divergências políticas e indicadores educacionais".

Referências

ALVES, Franco. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio**. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out./dez. 2007.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da educação básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

_____. Para superar o fracasso escolar. **Jornal de Brasília**, Brasília, 10 out. 2005. Disponível em: <http://www.clicabrasilia.com.br/impresso/noticia.php?arq=1&IdNoticia=234403&busca=nildo+luzio+>. Acesso em: 10 nov. 2008.

ARAÚJO, Luiz. **Os fios condutores do PDE são antigos**. 2007. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008

BRASIL, **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação** & **Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (**IDEB**). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FRANCO, Cresco; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação** & **Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (Má) qualidade do ensino. **Educação** & **Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

HADDAD, Fernando. Ministro defende sistema nacional de formação de professores para a educação básica. **Portal do Ministério da Educação – MEC**, 13 ago. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&task=view&id=11051&pop=1&page=0>. Acesso em: 08 set. 2008.

_____. Ministro compara educação a valor que precisa ser conquistado. **Portal do Ministério da Educação – MEC**, 02 set. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&task=view&id=11170&pop=1&page=0>. Acesso em: 08 set. 2008a.

_____. Haddad alerta que melhoria da educação passa por igualdade de oportunidades. **Portal do Ministério da Educação – MEC**, 02 set. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&task=view&id=11171&pop=1&page=0>. Acesso em: 08 set. 2008b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese dos indicadores sociais**. Rio de Janeiro, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Indicadores educacionais**. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2008.

JUSTO, Carolina. Divergências políticas e indicadores educacionais. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas, n. 96, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=33&id=389>. Acesso em: 10 nov. 2008.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, set./dez. 2007.

RUIZ, Antonio Ibanes. **Contribuição ao Debate a respeito do PDE**. 2007. Disponível em: <http://www.sintese-se.com.br/docs/pde_antonio_ibanez.doc>. Acesso em: 10 nov. 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação** & **Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação** & **Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, jul./dez. 2003.

_____. Avaliação não se pode improvisar. **Difusão de ideias** – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, dez. 2006.

Profa. Dra. Silvia Sztamfater
Fundação Carlos Chagas | São Paulo
Departamento de Projetos de Avaliação
Bolsista do Departamento de Projetos de Avaliação da Fundação Carlos Chagas
E-mail | groberma@uol.com.br

Recebido 18 ago. 2009
Aceito 22 out. 2009

Dificuldades na aprendizagem dos conteúdos: uma leitura a partir dos resultados das provas de Biologia do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001 a 2008)

Content learning disabilities: a reading from the results in Biology examinations of Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001 to 2008) vestibular

Márcia Adelino da Silva Dias
Universidade Estadual da Paraíba

Isauro Beltrán Núñez
Iloneide Carlos de Oliveira Ramos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O estudo das dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Biologia tem como precursores os trabalhos desenvolvidos por Cubero Pérez (1986) e Ayuso e Banet (1996). O objetivo desta pesquisa consistiu em identificar as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Biologia por meio da análise das provas de múltipla escolha do vestibular da UFRN, reveladas através do baixo Índice de Aproveitamento das questões relativas aos conteúdos conceituais de genética, biotecnologia e citologia. A presença de situações contextualizadas e de elementos não textuais (gráficos, tabelas e ilustrações), nessas questões, também influenciaram no aumento do nível de dificuldade para a maioria dos candidatos, reiterando as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos procedimentais. Esses resultados sinalizam a necessidade de reformulação dos procedimentos didático-metodológicos durante o ensino dos conteúdos de Biologia ao longo do Ensino Médio.

Palavras-chave: Dificuldade na aprendizagem. Ensino médio. Vestibular.

Abstract

Studies on the disabilities in the biology content learning have as precursors the studies developed by Cubero Pérez (1986), Ayuso and Banet (1996). This research aims to identifying the difficulties in biology content learning, from analysis of the results of all multiple choice of the UFRN's Vestibular, implemented from 2001 to 2008. The conceptual contents for which learning difficulties were revealed more frequently were genetics, cytology and biotechnology. The presence of contextualized situations and non-textual elements, such as charts, tables and illustrations on the questions were in evidence as factors which influenced the increased level of difficulty of the question, for most of the UFRN's Vestibular candidates. This fact has confirmed that the learning difficulties have overcome the conceptual level and reached the procedural level in High School.

Keywords: Learning disability. High school. Vestibular.

Introdução

A Biologia divide com outras ciências o feito de estabelecer perguntas sobre o meio natural, refletir sobre as situações da vida cotidiana e do âmbito científico, conforme se apresenta ao estudante, e, ainda, eleger as respostas mais adequadas, dentre as possibilidades aplicadas a cada realidade.

A partir desse contexto, é imprescindível realçar que o ensino de Biologia não deve tratar, apenas, de incorporar elementos da ciência contemporânea aos currículos adotados pelas escolas, levando em consideração simplesmente a sua importância instrumental. Deve, outrossim, associar aos objetivos de ensino, alguns práticos e outros instrumentais para a ação, inserindo-se, dentre esses, os aspectos que dizem respeito à construção da visão de mundo, os que levam à formação de conceitos, à avaliação e à tomada de uma posição cidadã. (BRASIL, 1996; BRASIL, 1999; BRAGA, 1987; BANET; AYUSO, 1998; BUSATO, 2001; KRASILSHICK, 2004; MARANDINO; SELLES; FERREIRA; AMORIM, 2005; BANET; AYUSO, 2000).

A partir desse ponto de vista, presume-se que o ensino dos conteúdos de Biologia que compõem o currículo escolar também deverá incentivar o interesse do estudante pela ciência, objetivando fornecer instrumentos que visem desenvolver atitudes positivas em relação à investigação e favorecer uma postura auxiliar na tomada de decisões, consideradas como necessárias à sua própria compreensão. (KRASILSHICK, 2004; MORAES; MANCUSO, 2004; KRASILSHICK; MARANDINO, 2004).

Ressaltemos, destarte, que, durante o ensino dos conteúdos biológicos, vários critérios devem ser reconhecidos como partícipes do processo de aprendizagem ou no surgimento das dificuldades na aprendizagem, dentre eles: o currículo e o interesse que os conteúdos podem suscitar no estudante, as características implícitas no ensino dos conteúdos, o surgimento das dificuldades na aprendizagem e o processo de avaliação da aprendizagem.

Torna-se importante considerar que, durante a elaboração do currículo, nos diferentes níveis da escolaridade pelos quais o estudante passou, nem sempre foram abordados os mesmos conteúdos nem se priorizaram os mesmos objetivos, uma vez que, para nenhum deles, a linguagem, a ciência ou o conhecimento social foram entendidos da mesma forma, nem pelo

professor, nem pelos estudantes; tampouco pelos seus elaboradores. (BRAGA, 1987).

Para superar as dificuldades em torno da padronização do currículo, os documentos orientadores curriculares oficiais (BRASIL, 1996, 1999, 2001) ressaltam que as questões didáticas norteadoras do ensino de Ciências e de Biologia, quanto ao seu eixo de organização, deverão sinalizar para a compreensão da complexidade da vida e do seu equilíbrio dinâmico, tanto no processo de desenvolvimento de cada indivíduo quanto da própria sociedade.

Em meio aos aspectos inerentes ao ensino dos conteúdos de Biologia, também se insere a necessidade de desenvolvimento das estratégias que priorizem a abordagem de problematizadora dos conteúdos, visando à promoção de um aprendizado que, realmente, transcenda à memorização dos nomes de organismos, sistemas ou processos biológicos. Diante disso, faz-se necessária uma preocupação em relação à melhor compreensão do significado que os conteúdos devem assumir para o estudante, ressaltando-se a relevância da contextualização dos conteúdos ensinados na escola.

Compreendemos que o atual estágio de construção do conhecimento pela humanidade não permite mais a existência da dicotomia entre o conhecimento geral e o específico, entre a ciência e a técnica, ou mesmo a visão da tecnologia como mera aplicação da ciência. Concebemos que essa dicotomia, também, não deve constituir obstáculo à incorporação, pela escola, das culturas técnica e geral na formação plena dos sujeitos. Isso exige do professor uma postura reflexiva no momento da seleção dos conteúdos de ensino que deverão integrar o currículo, com o objetivo de atingir níveis satisfatórios de aprendizagem. (BRAGA, 1987; BANET; AYUSO, 1998, 2000, 2000a; BUSATO, 2001; KRASILSHICK, 2004; MORAES, MANCUSO, 2004; MARANDINO; SELLES; FERREIRA; AMORIM, 2005).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1996), o ensino das disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, devem promover o trabalho integrado dos professores, no sentido de fomentar a articulação e a interdisciplinaridade dos conteúdos. Partindo-se do pressuposto de que os conhecimentos de cada uma das áreas que compõe o conhecimento biológico não são estáticos, não estão concluídos e, portanto, não constituem verdades absolutas. Dentre os aspectos atinentes à origem das dificuldades na aprendizagem dos

conteúdos de Biologia, se incluem: a natureza dos conteúdos priorizados durante as aulas, a maneira como eles são abordados no ambiente da sala de aula e a forma como estão sendo explorados nas avaliações.

Nesse intento, se torna importante que essa atividade seja diária na dinâmica da sala de aula e consistente no processo de avaliação, criando-se, assim, estratégias coerentes para o ato de aprender. (CAMPANÁRIO; OTERO, 1990, 2000; DIAS; SOARES; NÚÑEZ; SILVA, 2004; MORAES; MANCUSO, 2004; MARANDINO; SELLES; FERREIRA; AMORIM, 2005). Ressaltamos, nesse contexto, a pouca importância que tem sido dada ao instrumento de avaliação, em relação à sua colaboração no diagnóstico das dificuldades na aprendizagem e função na promoção da aprendizagem dos conteúdos.

Desse contexto, emergem as pesquisas sobre as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Biologia, as quais têm revelado a coexistência de diversos fatores que concorrem para o seu surgimento, dentre os quais: a influência das concepções alternativas que o estudante constrói previamente sobre os conteúdos básicos de Ciências e de Biologia, as questões didático-metodológicas inerentes ao ensino dos conteúdos, as dificuldades implícitas no conteúdo enquanto construto e o descompasso entre o currículo praticado nas escolas e o cotidiano do estudante. (BRAGA, 1987; CABALLER; GIMENEZ, 1993; BANET; AYUSO, 2000, 2000a; BUSATO, 2001; ABRIL; MUELA; QUIJANO, 2002; CORAZZA-NUNES; PEDRANCINI; GALUCH; MOREIRA; RIBEIRO, 2005; DIAS, 2008).

Diante dessa realidade, também destacamos a pouca importância que tem sido dada à avaliação, aliada ao fato de haver uma tendência natural de preservação da prática de avaliação com fins na punição do estudante pelo que não sabe e/ou com finalidades no alcance de uma nota. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser inserida entre as ferramentas à disposição do professor para identificar e procurar minimizar o problema das dificuldades na aprendizagem dos conteúdos, como forma de autoavaliação da sua prática profissional e da qualidade do ensino que tem sido oferecida aos estudantes da educação básica.

Com esta pesquisa, objetivou-se identificar os conteúdos de Biologia para os quais as dificuldades na aprendizagem se apresentam para os candidatos que se submeteram ao Vestibular da UFRN no período entre 2001 e 2008, a partir dos resultados das provas de múltipla escolha de Biologia.

Dada a impossibilidade de se realizar a avaliação de todos os estudantes que concluem o Ensino Médio anualmente nas escolas de Natal (RN), as provas de múltipla escolha de Biologia do Vestibular da UFRN serviram como instrumento de coleta de dados para identificar as áreas nas quais os estudantes que se submeteram a esse processo seletivo demonstraram dificuldade na aprendizagem, apesar de percebermos que há participação de estudantes de todas as regiões do Brasil. Essas provas tiveram suas questões respondidas por cento e sessenta mil, seiscentos e sessenta e cinco candidatos, somando-se o número de inscritos que as responderam no período considerado para esse estudo.

Visando atingir o objetivo proposto, procedeu-se à elaboração das seguintes questões: 1) Para quais conteúdos (*Temas/Subtemas*) explorados nas provas de múltipla escolha de Biologia dos Vestibulares da UFRN, aplicadas no período entre 2001 a 2008 os candidatos obtiveram os menores Índices de Aproveitamento (IAs)? A presença de Elementos Não Textuais e a Contextualização das situações nessas questões de provas influenciaram no aumento da frequência dos baixos Índices de Aproveitamento, expressando as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos procedimentais?

Os resultados dessa pesquisa convidam à reflexão sobre as questões didático-pedagógicas inseridas nas discussões acerca das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos de Biologia, que transcendem o foco do ensino na pessoa do professor, uma vez em que estas têm, como origem, fatores multicausais.

Percurso metodológico

Os dados decorrentes das análises das provas do Vestibular da UFRN foram organizados em duas categorias: o *Índice de Aproveitamento* (IA) – obtido pelos candidatos nas questões das provas considerando-se o conteúdo abordado, a influência exercida pela contextualização da questão e a presença de Elementos Não Textuais; e a *Tipologia de Erro* – baseada na classificação do erro que o candidato cometeu ao fazer escolha pela alternativa incorreta da questão, as quais se prestaram para inferir as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos.

A construção da categoria IA foi possível a partir dos resultados quantitativos apresentados nos Relatórios do Processo Seletivo Vestibular emitidos pela COMPERVE/UFRN no período entre 2001 e 2008, sendo organizados em intervalos de classes (Quadro 1), conforme a concepção inicialmente apresentada na pesquisa desenvolvida por Dias, Soares, Núñez e Silva (2004). A organização do IA em intervalos de classe possibilitou o seu agrupamento em cinco subcategorias: IA *muito baixo*, b*aixo*, m*édio*, a*lto* e m*uito alto*.

Classificação quanto ao IA	**Percentual de acerto da questão**
Muito Baixo	De 0 a 20%
Baixo	Acima de 20 a 40%
Médio	Acima de 40 a 60%
Alto	Acima de 60 a 80%
Muito Alto	Acima de 80 a 100%

Quadro 1 – Intervalos de classe para a Categoria IA das questões das provas de acordo com Dias; Soares; Núñez e Silva (2004)

O conceito de dificuldade na aprendizagem dos conteúdos adotado nesta pesquisa será o proposto por Silva e Núñez (2007) ao conceber que ela se apresenta quando, ao descrever uma situação ou utilizar um conceito, um estudante ou grupo de estudantes não obtém sucesso. Portanto, consideraremos que a dificuldade na aprendizagem dos conteúdos de Biologia é anunciada por meio do erro cometido pelo candidato ao fazer a escolha pela alternativa incorreta da questão da prova do Vestibular da UFRN (DIAS, 2008), sofrendo, assim, influência das concepções alternativas construídas previamente, sobre o conteúdo por esses sujeitos.

Portanto, identificamos as dificuldades de aprendizagem por meio dos baixos Índices de Aproveitamento (IAs) obtidos pelos candidatos, em função dos *Temas*, *Subtemas*, *Contextualização da Questão*, presença de *Elementos Não Textuais* e pela análise da *Tipologia de Erro* presente nas questões das provas. Nessa pesquisa, a dificuldade na aprendizagem será atribuída aos conteúdos das questões das provas do Vestibular da UFRN para os quais a

soma dos percentuais de IAs *Baixo* ou *Muito Baixo* foi superior à soma dos percentuais de IAs *Alto* ou *Muito Alto*. (DIAS, 2008).

Quanto à natureza dos seus objetivos, esta pesquisa assume um caráter descritivo (BARDIN, 1977). Os dados receberam tratamento quantitativo e qualitativo, por meio da utilização do programa de análise qualitativa de dados quantitativos Modalisa 4.5, no sentido de melhor expressar a associação entre as variáveis anunciadas nas questões de estudo.

Resultados e discussões

Antes de serem iniciadas as discussões dos resultados desta pesquisa, torna-se necessário esclarecermos que estamos considerando como *Temas* e *Subtemas* as áreas gerais dos blocos de conteúdos e áreas específicas que compõem cada *Tema*, respectivamente (conteúdos conceituais).

A utilização da categoria, aqui, representada pelos conteúdos procedimentais – tem como base a demanda exercida pela presença de situações contextualizadas e/ou a presença de elemento Não Textual na questão da prova, no entanto não se teve como objetivo fazer apologia à fragmentação das categorias de conteúdos durante o ensino na educação básica. Para fazer a categorização dos *Temas/Subtemas* (Tabela 1), tomamos como referência a listagem de conteúdos do Programa do Vestibular da UFRN. (BRASIL, 2008).

As análises das provas do Vestibular da UFRN aplicadas, no período entre 2001 e 2008, mostraram que os *Temas* frequentemente abordados nas suas questões pertencem aos blocos de conteúdos referentes à *Célula* (34,2%), *Seres Vivos* (30,6%) e *Ecologia* (16,2%).

Tabela 1 – Temas e subtemas explorados nas questões das Provas de Múltipla Escolha de Biologia, nos Vestibulares da UFRN do período de 2001 a 2008

TEMAS	SUBTEMAS	Quantidade relativa de questões sobre o Tema	Percentual de questões sobre o Tema	Quantidade relativa de questões sobre o Subtema	Percentual de questões sobre o Subtema
ECOLOGIA	* Ciclos Biogeoquímicos * Efeitos da ação humana sobre o ambiente * Populações e Comunidades * Relações entre os seres vivos * Cadeia alimentar/ Pirâmides ecológicas	19	16,2%	5 5 1 3 5	4,3% 4,3% 0,9% 2,6% 4,3%
SERES VIVOS	* Funções Biológicas nas Plantas * Funções Biológicas nos Animais Vertebrados * Funções Biológicas nos Animais Invertebrados * Classificação Biológica	34	30,6%	8 15 6 5	6,8% 12,8% 5,1% 4,3%
A CÉLULA	* Divisão Celular * Material Genético * Organelas Citoplasmáticas * Química da Vida * Membranas	40	34,2%	5 6 8 19 2	4,3% 5,1% 8,5% 16,2% 1,7%
SAÚDE E DOENÇA	* Transmissão e Prevenção das Doenças	6	5,1%	6	5,1%
GENÉTICA	* Fenótipo e Genótipo * Hibridismo * Leis de Mendel	10	8,5%	2 3 5	1,7% 2,6% 4,3%
EVOLUÇÃO	* Teorias Evolucionistas	1	0,9%	1	0,9%
BIOTECNOLOGIA	* Transgênicos /Células-Tronco	3	2,6%	3	2,6%
REPRODUÇÃO HUMANA	* Fecundação e Gravidez * Desenvolvimento Embrionário	4	3,4%	2 2	1,7% 1,7%
TOTAL		117	100%	117	100%

Com o objetivo de identificar os *Temas* para os quais os candidatos demonstraram dificuldade mais acentuada na aprendizagem, buscamos identificar os IAs alcançados nas questões das provas, conforme os resultados apresentados na Tabela 2. Esses foram organizados considerando-se a subpopulação dos *Temas* explorados nas questões das provas, um artifício utilizado com o objetivo de conferir maior fidedignidade aos resultados observados, uma vez que alguns foram pouco explorados nas questões das provas analisadas.

Tabela 2 – Índice de Aproveitamento (IA) segundo o Tema explorado nas Provas de Múltipla Escolha de Biologia nos Vestibulares da UFRN, no período entre 2001 e 2008

TEMA IA	Ecologia	Seres Vivos	A Célula	Saúde e Doença	Genética	Evolução	Bio-tecnologia	Reprodução Humana
Muito Baixo	10,5%	3,1%	15,0%	33,3%	10,0%	-	33,3%	-
Baixo	31,6%	46,9%	40,0%	16,7%	70,0%	-	33,3%	25,0%
Médio	36,8%	31,3%	40,0%	16,7%	20,0%	100,0%	33,4%	50,0%
Alto	21,1%	18,7%	5,0%	-	-	-	-	25,0%
Muito Alto	-	-	-	33,3%	-	-	-	-
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

A partir dos IAs alcançados pelos candidatos que fizeram as Provas de Múltipla Escolha de Biologia, do Vestibular da UFRN, os *Temas* para os quais se apresentaram dificuldades de aprendizagem dos conteúdos são, em ordem decrescente: *Genética*, *Biotecnologia* e *a Célula*. Esses resultados assumem proporções relevantes quanto às necessidades inerentes ao ensino desses conteúdos no ambiente escolar, dado o universo de candidatos com dificuldades na aprendizagem dos seus conteúdos.

Os PCNs+ (BRASIL, 2001) chamam a atenção para a existência de determinados temas, os quais classificam como estruturadores do ensino de Biologia, uma vez que compõem as principais áreas de interesse da Biologia contemporânea, como é o caso dos conteúdos envolvendo a *célula*, os *seres vivos*, a *ecologia* e a *genética*.

Nas pesquisas que antecederam este trabalho, o tema *Célula* foi visto como estruturante do conhecimento de Biologia, situando-se como essencial à abstração dos conceitos biológicos, uma vez que, na maioria dos casos, os estudantes desconhecem e/ou não percebem que os processos biológicos se dão ao nível celular. É importante ressaltar que, ao tratarmos das dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Biologia, diversos elementos podem se incorporar a esse processo, apresentando-se como intensificadores ou constituindo obstáculos à sua aprendizagem, dentre os quais a metodologia escolhida para o ensino desses conteúdos.

Um aspecto partícipe das discussões desenvolvidas nos PCNs+ (2001), quanto à origem das dificuldades na aprendizagem dos conteúdos sobre a *célula*, diz respeito ao ensino daqueles conteúdos que compõem as unidades didáticas dessa área. Dentre elas, destacam as noções de *citologia*, que pode aparecer em vários momentos durante o ensino de Biologia. Esse documento enfatiza que, nesses conteúdos, existe um forte componente cognitivo, inerente aos conceitos e às abstrações necessárias à sua aprendizagem, que prioriza diversos níveis de enfoque e aprofundamento, dependendo do momento da formação do estudante.

Nesse sentido, durante o planejamento das atividades didáticas inerentes a esses temas, o educador, segundo os PCNEMs (BRASIL, 1999), deverá pensar nas ações pedagógicas e criar situações de aprendizagem que permitam, ao estudante, o desenvolvimento de competências tais como: saber comunicar-se, saber trabalhar em grupo, buscar e organizar informações, propor soluções, relacionar os fenômenos biológicos com fenômenos de outras ciências, construindo, assim, um pensamento orgânico.

Nas suas discussões, Rodriguez Palmero (1997, 1998, 2001), Rodriguez Palmero e Moreira (1999), Rodriguez Palmero e Marrero Acosta (2003), Dias (2006), Dias e Núñez (2006) e Dias (2008), similarmente ao que identificamos, nesta pesquisa, também sinalizaram para a existência de dificuldades na aprendizagem entre os estudantes quanto à identificação correta das funções desenvolvidas pelas células.

Para Rodríguez Palmero e Marrero Acosta (2003), a compreensão dos conteúdos de Biologia será atingida como resultado da extrapolação do domínio dos processos que acontecem em nível celular para os que ocorrem em nível fisiológico de um indivíduo *uni* ou pluricelular. Caso isso não ocorra, abre-se um precedente no surgimento das dificuldades na aprendizagem desses conteúdos. Os pesquisadores chamaram a atenção para a fragilidade de conhecimento que os estudantes apresentaram quanto ao entendimento das correlações existentes entre as células e os componentes intracitoplasmáticos, implicando uma concepção errônea acerca do trabalho integrado entre esses componentes e as funções metabólicas desempenhadas pelo indivíduo como forma de extrapolação aos processos que acorrem no interior da célula.

De acordo com Krasilshick (2004), um dos primeiros passos para se atingir os objetivos educacionais na área do ensino de Biologia consiste em fazer com que os estudantes tenham dúvidas sobre a propriedade dos conceitos que lhe são apresentados. Ressalta que esses aspectos não deverão surgir em decorrência da autoridade que o educador impõe em sala de aula, mas como algo decorrente ou de uma dúvida real ou de uma insatisfação quanto às informações que estão em discussão, o que deverá se instalar neles por meio do educador, pelos colegas ou por outros eventos integrantes das suas relações sociais. (JOHNSTONE; MAHMOUD, 1980; BRAGA, 1987; CAMPANÁRIO; OTERO, 1990; BUSATO, 2001; CORAZZA-NUNES; PEDRANCINI; GALUCH; MOREIRA; RIBEIRO, 2005).

Para dar continuidade à pesquisa quanto às dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Biologia, procuramos identificar os *Subtemas* para os quais os candidatos que se submeteram ao Vestibular da UFRN, no período entre 2001 e 2009, demonstraram dificuldades de aprendizagem. Semelhante ao que foi proposto para a análise dos *Temas*, será concebido que há dificuldade na aprendizagem dos conteúdos de um determinado *Subtema* quando a soma dos IA *baixo* e *muito baixo* for superior à dos IA *alto* e *muito alto*.

Os resultados dispostos na Tabela 3 estão organizados proporcionalmente à priorização dos conteúdos de cada *Subtema*, destacando-se as subpopulações de conteúdos pertencentes a um mesmo *Subtema*, visando a uma melhor aproximação das dificuldades de aprendizagem verificadas em cada um deles.

Tabela 3 – Índice de Aproveitamento segundo o Subtema priorizado nas Provas de Múltipla Escolha de Biologia, nos Vestibulares da UFRN, no período entre 2001 e 2008

Subtemas	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	Total
Ciclos Biogeoquímicos	20%	40%	40%	-	-	100%
Efeitos da Ação Humana Sobre o Ambiente	20%	20%	40%	20%	-	100%
Cadeia alimentar/Pirâmides Ecológicas	-	40%	20%	40%	-	100%
Relações entre os Seres Vivos	-	33,4%	66,6%	-	-	100%
Populações e Comunidades	-	-	-	100%	-	100%
Funções Biológicas nas Plantas	14,2%	42,9%	28,6%	14,3%	-	100%
Funções Biológicas nos Animais Vertebrados	-	46,7%	40%	13,3%	-	100%
Funções Biológicas nos Animais Invertebrados	-	42,8%	28,6%	28,6%	-	100%
Classificação Biológica	-	40%	40%	20%	-	100%
Fecundação e Gravidez	-	-	50%	50%	-	100%
Desenvolvimento Embrionário	-	50%	50%	-	-	100%
Química da Vida	10,6%	52,6%	36,8	-	-	100%
Divisão Celular	40%	40%	20%	-	-	100%
Material Genético	-	16,7%	83,3%	-	-	100%
Organelas Citoplasmáticas	25%	25%	25%	25%	-	100%
Membranas	-	50%	50%	-	-	100%
Hibridismo	-	100%	-	-	-	100%
Leis de Mendel	-	60%	40%	-	-	100%
Fenótipo e Genótipo	50%	50%	-	-	-	100%
Teorias Evolucionistas	-	-	100%	-	-	100%
Transgênicos/Células-Tronco	33,3%	33,3%	33,4%	-	-	100%
Transmissão e Prevenção das Doenças	33,3%	16,7%	16,7%	-	33,3%	100%

De acordo com os resultados explicitados nesta Tabela, os conteúdos dos *Subtemas* pertencentes ao *Tema* a *Célula* para os quais os candidatos apresentaram dificuldade na aprendizagem foram: *Divisão Celular* – 40% atingiram IA *muito baixo* enquanto outros 40% IA *baixo*; *Química da Vida* – 10,5% atingiram IA *muito baixo* e outros 52,6% IA *baixo*; *Organelas Citoplasmáticas* – 25% obtiveram IA *baixo* e outros 25% *muito baixo* e *Membranas*, cujo IA atingido pelos candidatos foi 50% *baixo*.

Nesta pesquisa, a exemplo do que havia sido encontrado anteriormente por Rodríguez Palmero (1998, 2001), Rodríguez Palmero e Marrero Acosta (2003), Jiménez Aleixandre (1987, 2003), Dias (2006), Dias e Núñez (2006) e Dias (2008), as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos sobre a *Célula*, apresentadas pelos candidatos do Vestibular da UFRN, também se deram em consequência de uma construção ineficiente ou da ausência de construção concreta desses conceitos básicos da biologia.

Os *Subtemas* dos conteúdos do *Tema Genética* para os quais os candidatos apresentaram dificuldade na aprendizagem foram: As *Leis de Mendel*, que se expressaram como difíceis para 60% dos candidatos com IA *baixo*, e os conteúdos *Fenótipo* e *Genótipo*, para os quais 50% dos candidatos obtiveram IA *muito baixo* e outros 50% IA *baixo*. No entanto, o caso mais crítico, em termos de dificuldade na aprendizagem, se deu para os conteúdos sobre a Citogenética (hibridismo), sendo registrado o índice de 100% de IA *baixo*, ou seja, todos os candidatos que se submeteram às provas de Biologia do Vestibular da UFRN, no período entre 2001 e 2008, demonstraram dificuldade na aprendizagem desses conteúdos.

A análise dessas provas do Vestibular da UFRN mostrou que as questões que exploraram conteúdos na área de *Genética*, mesmo aquelas que envolviam os conhecimentos básicos dessa área disciplinar, foram consideradas difíceis para os candidatos submetidos às referidas provas.

Esses resultados corroboram El-Hani (2005), ao destacar os desafios que têm sido impostos ao trabalho docente durante o ensino do conceito atual de gene, mostrando que a maior dificuldade na abordagem desse conteúdo consiste no fato do conceito molecular clássico – no qual um gene é entendido como segmento de DNA que codifica um produto funcional (polipeptídeo ou RNA) – ter sido mantido. O referido autor, também, associa essa dificuldade à superposição da ideia mendeliana do gene como unidade, enfatizando que a

interpretação de genes como unidades estruturais e/ou funcionais no genoma é desafiada por evidências que mostram a complexidade e diversidade da organização genômica, conforme descritos anteriormente por Banet e Ayuso (1995, 1998), Ayuso e Banet (1996), Abril, Muela e Quijano (2002), Dias (2006), Dias e Núñez (2006) e Dias (2008).

Ao buscar identificar os aspectos epistemológicos, pedagógicos e psicológicos envolvidos no ensino-aprendizagem de *Genética Mendeliana*, Espérben e Birabén (2005) também demonstraram que as dificuldades de aprendizagem que os estudantes apresentam nessa área emergem das dificuldades armazenadas de outros conteúdos que compõem a disciplina de Biologia, principalmente a compreensão sobre o funcionamento da célula. Nas pesquisas desenvolvidas por Braga (1987), Banet e Ayuso, (1998, 2000, 2000a), Abril, Muela e Quijano (2002), Espérben, Birabén e Arata (2005), Dias (2006), Dias e Núñez (2006) e Dias (2008) as áreas críticas de aprendizagem dos conteúdos sobre a célula envolveram os conhecimentos sobre a divisão celular.

No caso específico desta pesquisa, as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de citologia, principalmente os de citogenética, se mostraram como empecilhos para os candidatos que fizeram essas provas do Vestibular da UFRN. Isso pode ser observado por meio dos erros que os candidatos cometeram nas questões que abordaram tanto os conceitos básicos de citologia quanto para os que necessitaram de conhecimento em fundamentos de genética, mostrando que esses candidatos não construíram significativamente a aprendizagem.

Nas pesquisas sobre as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos, a deficiência de aprendizagem sobre a célula também demonstrou influenciar no surgimento de dificuldades na aprendizagem sobre a *biotecnologia*, que demanda uma rede complexa de raciocínio. Esse fato pode ser constatado para os 33,3% dos candidatos que se submeteram ao Vestibular da UFRN que obtiveram IA *muito baixo* e os outros 33,3% IA *baixo* nas questões de prova que exploraram conhecimentos sobre *transgenia/células-tronco*.

Durante o ensino dos conteúdos que abrangem a *Biotecnologia,* é crucial que destaquemos a importância da Biologia dentro do cenário da Ciência e da Tecnologia. No caso específico dos resultados dos candidatos nas provas

do Vestibular da UFRN, observamos que houve uma dificuldade em articular os conhecimentos sobre a célula com as descobertas em *Biotecnologia*.

Os conteúdos de outros *Subtemas*, igualmente importantes para a formação do estudante egresso da educação básica, para os quais se observaram dificuldades na aprendizagem, com base nos IA que os candidatos obtiveram nas questões das provas do Vestibular da UFRN, foram: a) *Desenvolvimento Embrionário*, no qual, 50% dos candidatos obtiveram IA baixo; b) *Transmissão e Prevenção das Doenças*, no qual 33,3% dos candidatos obtiveram IA *muito baixo* e outros 16,7% obtiveram IA *baixo*; c) *Funções Biológicas nas Plantas*, em que 14,3% dos candidatos obtiveram IA muito baixo e 42,9% IA baixo e d) *Ciclos Biogeoquímicos*, no qual 20% dos candidatos obtiveram IA muito baixo e outros 40% IA baixo.

As dificuldades na aprendizagem para a maioria desses conteúdos, se configuram como decorrentes de dificuldades complementares e cumulativas sobre a *célula* e o seu funcionamento, sobre os *seres vivos*, a *genética* e a *ecologia*. Esses resultados tanto estão de acordo quanto complementam os de outras pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Biologia, as quais foram apresentadas ao longo deste texto.

A consequência desse fato se expressa quando os candidatos do Vestibular da UFRN demonstram dificuldade ou não conseguem correlacionar a função das biomoléculas na célula com as suas necessidades metabólicas ou quando não extrapolam essa dinâmica para os níveis de organização do indivíduo, ou vice-versa. Isso mostra que o nível de compreensão e de aceitação da célula como unidade funcional é muito baixa ou que desconhecem a Teoria Celular.

A partir desses resultados, chegamos à conclusão de que as dificuldades na aprendizagem dos *conteúdos conceituais*, *Temas/Subtemas* para o grupo estudado, decorreram de vários aspectos, dentre os quais, consideraremos que: não foi atingido o nível satisfatório de aprendizagem dos conceitos estruturadores da Biologia; não foi desenvolvida a aprendizagem dos conteúdos procedimentais que favoreçam ao estudante integrar os conceitos de forma contextualizada e interpretar gráficos e figuras presentes nas questões das provas analisadas, sugerindo ou que um conjunto de habilidades não foi construído durante a escolaridade básica; desvirtuando a sua função.

Em continuidade às análises necessárias para responder às questões de estudo propostas para o desenvolvimento deste trabalho, procuramos identificar os procedimentos para os quais as dificuldades na aprendizagem estavam presentes nas questões das provas de múltipla escolha de Biologia do Vestibular da UFRN, de acordo com os IAs obtidos pelos candidatos nas questões contextualizadas das provas e quando se observou a presença de elementos não textuais nas questões, conforme se vê na Tabela 4.

Tabela 4 – Índice de Aproveitamento (IA) segundo a contextualização da questão das Provas de Múltipla Escolha de Biologia, do Vestibular da UFRN, no período entre 2001 e 2008

IA Contextualização da Questão	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	Total
Questão Contextualizada	11,0%	42,7%	32,9%	12,2%	1,2%	100,0%
Situação Direta	11,4%	34,3%	42,9%	8,6%	2,8%	100,0%

Com o intuito de verificar se existe associação entre a presença da variável *Contextualização da Questão* com o *Índice de Aproveitamento* foi realizada a análise estatística por meio do Teste do Qui-quadrado (um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas). O nível de significância estipulado para esta pesquisa foi de 0,05. O resultado do teste do Qui-quadrado foi de 22635,09, com Graus de liberdade 6 e p-valor menor que $2,2 \times 10^{-16}$. Esses resultados de p-valor (menor que o nível de significância) evidenciam que existe associação entre a presença da variável *Contextualização da Questão* com o *Índice de Aproveitamento*.

Os resultados observados mostram que, nas questões das provas nas quais houve a contextualização da situação, os candidatos que alcançaram IAs *muito baixo* (11%) ou *baixo* (42,7%) foi superior aos que obtiveram IAs *alto* (12,2%) ou *muito alto* (1,2%). Também é possível identificar que o IA obtido pelos candidatos nas questões que apresentaram *situação direta* (11,4%) está

muito próximo dos resultados observados para as questões contendo as *situações contextualizadas* (11%).

Esses resultados sugerem que a priorização da contextualização dos conteúdos nas questões na prova de Biologia, para o universo de candidatos que se submeteu ao Vestibular da UFRN, no período entre 2001 e 2008, influenciou no aumento do seu nível de dificuldade. Portanto conceberemos que a presença de elementos não textuais nas provas influenciou no aumento da frequência dos IAs baixo e muito baixo entre os candidatos que responderam às questões das provas, tendo o poder de expressar a dificuldade na aprendizagem dos conteúdos procedimentais.

Ainda com a finalidade de identificarmos as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos procedimentais, procuramos analisar o IA obtido nas questões com elemento Não Textual, cujos resultados estão dispostos na Tabela 5.

Tabela 5 – Índice de Aproveitamento segundo a presença de Elemento Não Textual presente na questão das Provas de Múltipla Escolha de Biologia, do Vestibular da UFRN, no período entre 2001 e 2008

Tipo de pergunta Índice de aproveitamento	Texto com ilustração (figura, tabela, esquema)	Texto com gráfico	Texto
Muito Baixo	10,0%	11,1%	11,4%
Baixo	25,0%	44,4%	43,2%
Médio	50,0%	33,3%	33,0%
Alto	15,0%	11,2%	10,2%
Muito Alto	-	-	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Para analisar estatisticamente se há associação entre as categorias em estudo – presença de *Elemento Não Textual* com o Índice de Aproveitamento –, foi realizada a análise estatística por meio do Teste do Qui-quadrado. O nível

de significância estipulado para esta pesquisa foi de 0,05. O resultado do teste do X^2 foi de 89154,37, com Graus de liberdade igual a 6 e p-valor menor que $2,2 \times 10^{-16}$, evidencia que existe associação entre a presença de *Elemento Não Textual* com o *Índice de Aproveitamento*.

Pelo fato de as questões que apresentaram *Elemento Não Textual* do tipo *texto com ilustração* (tabela, figura e esquema) terem sido contempladas com baixa frequência nas referidas provas e objetivando facilitar a apresentação dos resultados, os dados foram analisados por subpopulações. Consideraremos que houve influência da presença de *Elemento Não Textual* no aumento do nível de dificuldade da questão, quando a soma dos IAs *baixo* ou *muito baixo* forem superiores à soma dos IA *alto* ou *muito alto*.

De acordo com os resultados dispostos acima, a presença do *Elemento Não Textual* do tipo *gráfico,* conforme os resultados apresentados na Tabela 5, também exerceu influência no aumento do nível de dificuldade da questão, pelo fato de, nas questões que priorizaram esse elemento, os resultados dos candidatos que apresentaram IA *muito baixo* (11,1%) ou *baixo* (44,4%) serem superiores aos resultados dos candidatos que apresentaram IA *alto* (11,1%). Portanto, podemos concluir que a presença do *Elemento Não Textual do tipo gráfico*, nas provas analisadas e para o universo de candidatos participantes desta pesquisa, também se apresentou como uma variável que aumenta o nível de dificuldade da questão.

Esses resultados, tanto para a presença de situações contextualizadas, quanto para a presença de elementos não textuais nas questões das provas de múltipla escolha de Biologia, do Vestibular da UFRN analisadas, sugerem que, além das dificuldades na aprendizagem dos conteúdos conceituais, os candidatos também tiveram dificuldades na aprendizagem dos conteúdos procedimentais.

Numa perspectiva mais abrangente das reflexões acerca das implicações dos resultados contidos neste trabalho, entendemos que o ensino dos conteúdos de Biologia, no sentido de superar as dificuldades na aprendizagem sinalizadas; deverá transpor o limite disciplinar, uma vez que o aprendizado disciplinar em Biologia é um todo articulado, portanto inseparável das demais ciências, tanto das naturais quanto das humanas. Para chegar a essa constatação, partiu-se do pressuposto de que os conteúdos inseridos no currículo de Biologia deverão abranger não apenas o domínio dos conceitos, mas a

aprendizagem de procedimentos e a tomada consciente de atitudes, tanto pelo professor quanto pelo estudante; contribuindo, assim, para o desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências. Isso foi alcançado em níveis insatisfatório para algumas áreas, conforme os resultados desta pesquisa.

Considerações finais

Pudemos perceber, a partir dos resultados apresentados neste trabalho, que há uma grande lacuna deixada durante a formação na educação básica dos candidatos que se submeteram ao Vestibular da UFRN no período estudado, inviabilizando a ocupação das vagas oferecidas nos cursos preiteados. Esse fato explicita a ineficiência da escola básica para cumprir com os objetivos formativos, com base nas habilidades e competências esperadas para esse nível do ensino; conforme disposto nos documentos oficiais, dentre os quais, o de favorecer ao educando a continuidade dos estudos por meio do acesso aos cursos de terceiro grau.

A identificação das áreas para as quais há dificuldade na aprendizagem dos conteúdos é, apenas, o início de uma busca para resolver os problemas do ensino de Biologia. Esses resultados deverão servir para instigar as reflexões entre os estudantes e professores do Curso de Ciências Biológicas e entre os professores de Ciências e de Biologia da educação básica, sobre as necessárias mudanças no ensino dos conteúdos e na concepção de avaliação da aprendizagem, no sentido de superar o senso comum pedagógico.

Nesse sentido, vale destacar a necessária superação dos currículos dos cursos de formação de professores de Biologia, nos quais há uma tendência em realizar uma abordagem excessiva dos conteúdos conceituais – a qual ainda tem sido adotada como modelo hegemônico de formação docente sob vários aspectos (oferta, enfoques, metodologias e modalidades); em detrimento daquele que prioriza a articulação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, com ênfase na abordagem interdisciplinar/transdisciplinar e a contextualização dos conteúdos.

Referências

ABRIL, Ana Maria G.; MUELA, Francisco Javier García; QUIJANO, R. Herencia y Genética: concepciones y conocimientos de los alumnos (1ª Fase). In: XX ENCUENTROS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 20, 2002, Espanha. **Anais eletrônicos**... San Cristóbal de La Laguna, Espanha: Universidad de La Laguna, 2002. Disponível em: <http://www.ull.es/users/anais/anais.pdf>. Acesso em: 13 set. 2007.

AYUSO, Gabriel Enrique Fernandez; BANET, Enrique Hernandez. Alternativas a la enseñanza de la genética en educación secundaria. **Revista Enseñanza de Las Ciências**, Barcelona, v. 2, n. 3, p. 133-157, 1996. Disponível em: <http://www.ensciencias.uab.es> Acesso em: 10 abr. 2007.

BANET, Enrique Hernandez; AYUSO, Gabriel Enrique Fernandez. Introducción a la genética en la enseñanza secundaria y bachillerato I. Contenidos de enseñanza y conocimientos de los alumnos. **Revista Enseñanza de Las Ciências**, Barcelona, v. 13, n. 2, p. 137-153, 1995. Disponível em: <http://www.ensciencias.uab.es>. Acesso em: 10 abr. 2007.

_____. La herencia biológica en la educación secundaria: reflexiones sobre los programas y las estrategias de enseñanza. **Revista Alambique**: didáctica de las ciencias experimentales,Valencia, v. 16, n. 6, p. 21-31, 1998.

_____. Las ciencias naturales en la enseñanza secundaria: algunas aportaciones de la Investigación Educativa. **Revista Educar**, México, v. 3, n. 2, p.18-32, 2000. Disponível em: <http://www.educar.jalisco.gob.mx>. Acesso em: 10 abr. 2007.

_____. Teaching genetics at secondary school: a strategy for teaching about localization of inheritance information**. Jornal of Science Education**, Nova Jersey, v. 1, n.3, p. 313-351, 2000a. Disponível em: <http://www.interscience.wiley.com/cgi-bin/jhome>. Acesso em: 10 abr. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Fernando. O conceito de célula viva entre os estudantes de segundo grau. **Em Aberto**, Brasília, v. 55, n. 11, p. 63-69, 1992.

BRAGA. Luiz Inácio. Os melhores alunos que saem do ensino médio estão preparados para prosseguir estudos universitários na área de ciências físicas e matemáticas? **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 25-31, 1987. Disponível em: <http://www.fsc.ufsc.br/cbef/port/04-1/artpdf/04-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2007.

BRASIL. **Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2005.

_____. **Resolução CBE n° 3**, **de 26 de junho de 1998**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2005.

_____. **Manual do processo seletivo vestibular 2001**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2001. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/ManualPS2001.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2005.

_____. **Manual do processo seletivo 2003**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2003. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/ RelatórioPS 2003.pdf>. Acesso em: 28 set. 2003.

_____. **Manual do processo seletivo 2008**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2008. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/ManualPS2008.pdf>. Acesso em: 28 set. 2007.

_____. **Relatório do processo seletivo 2001**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2001. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/RelatórioPS2001.pdf>. Acesso em: 10 out. 2001.

_____. **Relatório do processo seletivo 2002**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2002. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/RelatórioPS2002.pdf>. Acesso em: 18 set. 2002.

_____. **Relatório do processo seletivo 2003**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2003. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/RelatórioPS2003.pdf>. Acesso em: 18 set. 2002.

_____. **Relatório do processo seletivo 2004**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2004. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/RelatórioPS2004.pdf> Acesso em: 10 set. 2004.

_____. **Relatório do processo seletivo 2005**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2005. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/RelatórioPS2005.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2005.

_____. **Relatório do processo seletivo 2006**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2006. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/RelatórioPS2006.pdf>. Acesso em: 10 maio 2006.

_____. **Relatório do processo seletivo 2007**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2007. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/RelatórioPS2007.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2007.

_____. **Relatório do processo seletivo 2008**. Natal: COMPERVE/UFRN, 2008. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/documentos/RelatórioPS2008.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2008.

BUSATO, Ivone do Rocio Hubie. **Desenvolvimento de metodologia adequada à disciplina de Biologia**, **que permita uma diminuição da visão fragmentada do saber e contemple uma visão mais integrada e holística**. 2001. 198f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/6355.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2007.

CABALLER, M. J.; GIMÉNEZ, I. Las ideas del alumnado sobre el concepto de célula al finalizar la educación general básica. **Revista Enseñanza de Las Ciencias**, Barcelona, v. 11, n. 1, p. 63-68, 1993. Disponível em: <http:/www.ensiciencias.uab.es>. Acesso em: 11 mar. 2006.

CAMPANARIO, Juan Miguel; OTERO, José. Comprehension evaluation and regulation in learning from science Texts. **Journal of Research in Science Teaching**, New York, v. 27, n. 5, p. 447-460, 1990. Disponível em: <http://www.interscience.wiley.com/cgi-bin>. Acesso em: 10 jul. 2007.

_____. Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciências. **Revista Enseñanza de las Ciências**, Barcelona, v. 18, n. 2, p. 155-169, 2000. Disponível em: <http://www.ensciencias.uab.es>. Acesso em: 10 jul. 2007.

CORAZZA-NUNES, Maria Júlia; PEDRANCINI, Vanessa Daiana; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas; RIBEIRO, Alessandra Claudia. Implicações da mediação docente nos processos de ensino e aprendizagem de Biologia no Ensino Médio.

Revista Electrónica Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, v. 20, n. 3, p. 522-533, 2005. Disponível em:<http://www.saum.uvigo.es/reec>. Acesso em: 22 set. 2006.

CUBERO PÉREZ, Rosario. Estudio de los esquemas de conocimiento relativos al proceso digestivo. In: JORNADAS DE ESTUDIOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 4., 1986, Sevilla. **Atas**... Servilla: Universidad de Huelva, 1996. p. 139-143.

DIAS, Márcia Adelino da Silva; SOARES, Wilson Costa; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; SILVA, Max Alexandre. Análise das perguntas objetivas das provas de Química e Biologia: uma aproximação ao desempenho dos candidatos do vestibular da UFRN. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA, 11., 2004, Natal. **Anais**... Natal: UFRN, 2004. 1 CD-ROM.

DIAS, Márcia Adelino da Silva. **As representações que um grupo de estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas tem sobre a importância dos componentes químicos celulares**. 2006. 187 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Potiguar, Natal, 2006.

DIAS, Márcia Adelino da Silva; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Dificuldades de aprendizagem dos conteúdos de Biologia: um reflexo nos resultados das provas objetivas do vestibular da UFRN no período de 2003 a 2006. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO NORDESTE, ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/RN, 4., 5., 2006, Natal. **Atas**... Natal: UFRN/ANPAE. 2006. 1 CD-ROM.

DIAS, Márcia Adelino da Silva. **Dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de biologia e as concepções alternativas**: constatações a partir do índice de aproveitamento nas provas de múltipla escolha dos Vestibulares da UFRN, no período entre 2001 e 2008. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

EL-HANI, Charbel Niño. Controvérsias sobre o conceito de gene e suas implicações para o ensino de genética. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru. **Anais**... Bauru: ABRAPEC, 2005. 1 CD-ROM.

ESPERBEN, Maria Tereza; BIRABEN, Susana; ARATA, Carlos. **Biología**. Barcelona: Santillana, 2005.

GIORDAN, André; DE VECHI, Gérard. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, María del Pillar. Preconceptos y esquemas conceptuales em biologia. Selecciones bibliográficas temáticas. **Revista Enseñanza de Las Ciencias**, Barcelona, v. 2,

n. 5, p. 165-167, 1987. Disponível em: <http://www.ensciencias.uab.es>. Acesso em: 13 set. 2007.

_____. La enseñanza y el aprendizaje de la Biologia. In: JIMÉNEZ ALEIXANDRE, María del Pillar (Org.). **Enseñar ciencias**. Barcelona: Gráo, 2003.

JOHNSTONE, Alex. H.; MAHMOUD N. A. Isolating topics of high perceived difficulty in school biology. **Journal of Biological Education**, Londres, v. 2, n. 14, p. 163-166, 1980. Disponível em: <http://www.iob.org/userfiles/File/JBE_archive/JBE>. Acesso em: 22 ago. 2007.

KRASILSHICK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: EDUFF, 2005.

MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Org.). **Educação em ciências**: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Unijuí, 2004.

PEDRANCINI, Vanessa; CORAZZA-NUNES, Maria; GALUCH, Maria Tereza. Aprendizagem e ensino: conhecimento de célula, estrutura e função do material genético apresentado por estudantes do 3º ano do Ensino Médio. **Revista da APADEC**, Paraná, n. 8, p. 304-306, 2004. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/revistaAPADEC/trabalhos/PEDRANCINI,Vaness.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2007.

RODRÍGUEZ PALMERO, Maria da Luz Rodriguez. Modelos mentales de célula. Una aproximación a su tipificación con estudiantes de COU. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, Santa Maria, v. 5, n. 3, p. 16-36, 1997. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol5/n3/v5_n3_a5.html>. Acesso em: 24 maio 2002.

_____. Revisión bibliográfica relativa a la enseñanza de la Biología y la investigación en el estudio de la célula. **Revista Investigações em Ensino de Ciencias**, Santa Maria, v. 2, n. 1, p. 29-48, 1998. Disponível em:<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol2/n1/v2_n1_a4.html> Acesso em: 24 maio 2002.

_____. La concepción científica de célula para la enseñanza de la biología. Una reflexión aplicable a la escuela secundaria. **Revista de Educación en Biología**, Córdoba, v. 5, n. 1, p. 32-46, 2001.

RODRÍGUEZ PALMERO, Maria da Luz Rodriguez; MOREIRA, Marco Antonio. Modelos mentales de la estructura y el funcionamiento de la célula: dos estudios de casos. **Revista Investigações em Ensino de Ciencias**, Santa Maria, v. 4, n. 2, p. 34-64, 1999. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol4/n2/v4_n2_a1>. Acesso em: 24 maio 2002.

RODRÍGUEZ PALMERO, Maria da Luz Rodriguez; MARRERO ACOSTA, Javier. Un análisis y una organización del contenido de biología celular. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, v. 2, n. 1, p. 31-51, 2003. <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen2/Numero1>. Acesso em: 22 jun. 2007.

SILVA, Márcia Gorete Lima; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Concepções alternativas dos estudantes**. Natal: Secretaria de Educação à Distância/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007. (Caderno II – Instrumentação para o ensino de Química II).

Profa. Dra. Márcia Adelino da Silva Dias
Universidade Estadual da Paraíba | Campina Grande | Paraíba
Departamento de Biologia
Grupo de Pesquisa em Etnobiologia
E-mail | adelinomarcia@yahoo.com.br

Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente
E-mail | isaurobeltran@yahoo.com.br

Profa. Dra. Iloneide Carlos de Oliveira Ramos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Estatística
Grupo de Pesquisa Estatística Aplicada à Educação
E-mail | iloneidecarlos@ufrnet.br

Recebido 14 abr. 2009
Aceito 17 ago. 2009

História e crítica reflexiva na pesquisa social de Bourdieu

History and reflective criticism in Bourdieu's reseach

Antonio Paulino de Sousa
Universidade Federal do Maranhão

Resumo

Este artigo tem por objetivo contribuir para o aprofundamento das discussões acerca do lugar que a história ocupa no pensamento de Bourdieu e sua contribuição aos historiadores contemporâneos. Primeiramente, discute-se a possibilidade da emergência de uma ciência social que unifique sociologia e história social, diante da função principal da história, que é a de se constituir como instrumento de crítica reflexiva. Em seguida, sistematizam-se e analisam-se diversas pesquisas de Bourdieu nas quais a história social aparece como instrumento central da análise empírica. É o caso das suas pesquisas sobre a Argélia, em que se analisa a atitude dos camponeses em relação ao espaço e tempo. Analisam-se também a estrutura objetiva das lutas sociais e a necessidade de uma história do esporte. A relação entre *habitus* e *campo* é concebida como dois modos de exigência histórica. Em conclusão, ressalta-se que o ponto de partida das pesquisas de Bourdieu são as condições históricas de produção das práticas sociais. O passado funda nossa atitude para compreender o presente e agir sobre ele.

Palavras-chave: História social. Habitus. Campo.

Abstract

This article aims at cooperating and to make a profound study of the discussions about how history take place in Bourdieu's thought and its contribution to the contemporary historians. First, it discusses the possibility of emergency of a social science that unifies sociology and social history, in front of the main function of history, which is to constitute a reflexive critic instrument. Further on, the paper systematizes and analyzes several Bourdieu's researches in which social history appears as a central instrument of the empirical analysis. That is the case of his researches on Algeria, where the attitude of the countryside persons towards space and time is analyzed. It also analyzes the objective structure of the social fights and the need of a sports history. The relation between *habitus* and *field* is conceived as two different ways of historical requirement. In conclusion, it emphasizes that the starting-point of Bourdieu's researches is the historical conditions of social practices production. The past founds our attitude to understand the present and act over it.

Keywords: Social history. Habitus. Field.

Introdução

Em toda a sua obra, Pierre Bourdieu reserva um espaço importante tanto à interdisciplinaridade quanto à história como instrumento de análise. A interdisciplinaridade e a comparação histórica foram os objetivos fundamentais da renovação nas ciências históricas. (KAELBLE, 1995). A comparação histórica representa, sobretudo, um avanço no que diz respeito ao método, permitindo a ampliação e também a afinação da compreensão e da explicação histórica.

O verdadeiro início da histórica social comparada data dos anos de 1970, mesmo período em que os laços entre a sociologia e a história se estreitam. (BOURDIEU, 1995). As pesquisas sociológicas e etnológicas de Bourdieu se revelaram de grande interesse para os historiadores que se preocuparam com os fenômenos da cultura e que estavam à procura de novos instrumentos de análise. Como exemplo disso, podemos citar o historiador inglês Eric Hobsbawm, que afirma ter se inspirado frequentemente em Pierre Bourdieu para elaborar sua problemática. (HOBSBAWM, 2004; 2000).

O que nos interessa, neste artigo, é perceber o lugar que a história ocupa no pensamento de Bourdieu e sua contribuição aos historiadores contemporâneos. A nossa hipótese central é que a obra de Bourdieu é profundamente marcada pela história social como instrumento indispensável da prática científica. O que é próprio das realidades históricas é a possibilidade de estabelecer que as coisas poderiam ser de outra forma, que em outras realidades e condições sociais as coisas são diferentes. Isso significa que, tomando como ponto de partida a história, o sociólogo desnaturaliza uma situação dada. (BOURDIEU, 1987).

O trabalho com os historiadores

A revista *Actes de la recherche en sciences sociales* é um veículo fundamental de divulgação das pesquisas de Pierre Bourdieu e seus colaboradores. Desde os primórdios dessa revista, Bourdieu defendia a importância de uma sociologia histórica. A minha proposta não é fazer uma análise da concepção histórica veiculada pela revista. No entanto, um rápido olhar sobre ela nos permite perceber os interesses e a própria orientação que Pierre Bourdieu dá

às suas pesquisas. Podemos afirmar que a grande maioria dos estudos, publicados na referida revista, é relativa à história, no sentido mais forte do termo:

> [...] a sociologia e a história têm o mesmo objeto, e poderiam ter os mesmos instrumentos teóricos e técnicos para construí-lo e analisar. Eu posso dizer que um dos meus combates mais constantes, com Actes de la recherche en sciences sociales, visa favorecer a emergência de uma ciência social unificada, onde a história seria uma sociologia histórica do passado e a sociologia, uma história social do presente. (BOURDIEU, 1995, p. 111).

Na verdade, Bourdieu tinha um grande hábito de trabalhar com os historiadores. E isso aconteceu desde o momento em que ele foi acolhido por Braudel na *Maison des sciences de l'homme*. Bourdieu tinha uma grande admiração por Braudel, mas nenhum apreço pela história de longa duração praticada por *Annales*. (BOURDIEU, 1987). Para ele, os historiadores de *Annales* tinham pouco interesse pela análise histórica dos conceitos utilizados na análise do passado e também não faziam uma utilização reflexiva da história. O historiador francês, diz Bourdieu (1995), tem uma desconfiança em relação ao conceito.

A história de longa duração é um lugar privilegiado da filosofia social, e nos trabalhos sociológicos isso aparece através das considerações gerais sobre burocratização, racionalização e modernização. Essa filosofia social, diz Bourdieu, traz muitos lucros sociais aos autores e pouco proveito científico: "Para fazer sociologia como eu faço, é preciso renunciar a esses lucros. A história que eu tenho necessidade para o meu trabalho com frequência não existe." (BOURDIEU, 1992, p. 113). A reflexividade, como trabalho de objetivação científica, tem por objetivo assegurar o domínio consciente das condições sociais de produção do discurso histórico ou sociológico sobre o mundo social e fundamentalmente através da crítica histórica dos instrumentos de pensamento, conceitos e técnicas.

Para Hobsbawm, isso tem um fundo de verdade, na medida em que os historiadores não se interessavam pela filosofia (com exceção dos historiadores das ideias), mas não era o caso dos historiadores alemães. Na concepção de Bourdieu, a filosofia marxista deveria impor a atenção que se deve dar à história dos conceitos que utilizamos para pensar a história. Mas o aristocratismo filosófico conduz justamente a esquecer de submeter à crítica histórica os

conceitos visivelmente marcados por condições históricas de produção e de utilização. (BOURDIEU, 1992). O passado das instituições é um instrumento de luta dentro do campo de produção cultural. Existe também uma tendência que considera a pesquisa histórica a partir da lógica do processo, ou seja, como busca da origem da responsabilidade e dos responsáveis. Esse é o princípio da ilusão teleológica. (BOURDIEU, 1980).

A função principal da história, para Bourdieu, é que ela se constitui como o principal instrumento da crítica reflexiva. É a partir dessa crítica que o pensador pode tomar consciência da especificidade, da subjetividade de todo e qualquer ponto de vista, daquele que observa uma sociedade e de toda disciplina com pretensão científica. É nessa perspectiva que a autobiografia constitui uma parte necessária do pensamento de Bourdieu e dos seus escritos. No entanto, não se trata de um corpo fechado, mas de uma discussão permanente entre Bourdieu e sua época.

Na verdade, existe uma afinidade eletiva entre os trabalhos históricos de Bourdieu (mais precisamente sobre o campo artístico francês do fim do século XIX) e os de grandes historiadores sociais, tais como Norbert Elias, E. P. Thompson, Eric Hobsbawm, William H. Sewell, Moshe Lewin ou mesmo Charles Tilly. O que há em comum entre Bourdieu e eles é que os historiadores é a análise dos processos de constituição das estruturas mentais, culturais, sociais e também políticas.

Bourdieu se sentia à vontade com os historiadores porém ele escolheu não se tornar um historiador, e sim um filósofo convertido à sociologia. Nos seus escritos mais importantes, ele faz muitas referências aos filósofos e cita pouco os historiadores. Georges Duby parece ser um dos poucos historiadores a que ele faz muitas referências. É no livro *A Distinção* que Bourdieu reconhece sua dívida em relação aos trabalhos desse historiador. (BOURDIEU, 1979). "*A Distinção* teve um reconhecimento Público, foi uma denúncia violenta e uma inspiração para um modelo de compreensão dos mecanismos sociais e culturais, isto é, este mecanismo divulgação X distinção que muitos historiadores utilizaram, mostrando que há sempre uma dinâmica de divulgação, apropriação, e daí a busca de uma nova distinção que cria uma nova vontade de apropriação." (CHARTIER, 2002, p. 166.) No seu livro *Homo academicus* (BOURDIEU, 1984), podemos perceber o quanto ele desconfiava da história praticada no ensino superior francês. Bourdieu afirmava, em 1999, que "[...] os historiadores [...] não fazem uso suficiente da reflexividade histórica e se

contentam em dizer que é preciso evitar o anacronismo, quando poderiam servir-se de seu conhecimento em história para questionar seus conceitos sobre a história." (TOPALOV, 2005, p. 209).

Os historiadores são frequentemente condenados ao anacronismo pela utilização a-histórica que eles fazem dos conceitos utilizados para pensar as sociedades do passado. Assim, projetar o conceito de artista sobre um período anterior a 1880 é um anacronismo e esconde também a questão da gênese do espaço social no qual o artista pôde existir como tal. É preciso ressaltar que o anacronismo está inscrito na atitude tradicional em relação à cultura. Os historiadores esquecem que os conceitos e as realidades às quais eles estão vinculados são produtos de uma construção histórica. Desse modo, a história da gênese dos instrumentos intelectuais que colocamos em prática para analisar o mundo social é um grande instrumento de crítica epistemológica e sociológica à qual devemos submeter nossas categorias de pensamento e nossas formas de expressão. (ARON, 1999; TREANTO, 1970).

Bourdieu declara que, estranhamente, os historiadores não fazem muito um uso reflexivo da própria história. Ao historicizar a razão sem destruí-la, a reflexividade epistemológica permite que se funde um racionalismo historicista que reconcilia desconstrução e universalismo, razão e relatividade, colocando as operações no campo científico. A ciência é uma atividade eminentemente política, como dizia Gramsci. Mas ela não se reduz a uma política incapaz de produzir verdades universalmente aceitas.

A reflexividade da sociologia de Bourdieu implica uma vigilância aguda da historicidade das categorias das ciências sociais. O exemplo clássico das consequências de uma leitura a-histórica de uma realidade ou de um autor é bem percebida por Bourdieu quando ele faz a reconstrução do campo de produção filosófica e a estrutura do campo universitário em que se situa no espaço e no tempo Heidegger, que representa o paradigma do "filósofo puro". Para Bourdieu (1988), poucas obras foram lidas de forma tão a-histórica quanto a de Heidegger.

Bourdieu se recusa explicitamente a relacionar a biografia do pensador às condições econômicas e sociais do seu tempo, e Heidegger sempre foi lido de maneira a-histórica pelos seus discípulos. Trata-se de impedir de se pensar a ligação entre filosofia e política. Quando Bourdieu (1988) analisa as condições sociais de circulação internacional das ideias, ele nota que uma

das funções da utilização do pensamento de Heidegger na França dos anos 1950 (nesse período, o campo intelectual era dominado por Sartre) foi a de desqualificar o pensamento de Sartre. A leitura a-histórica de Heidegger chegou até a fazer com que certos marxistas franceses consagrassem Heidegger e seu pensamento.

Camponeses, greve e esporte

O objeto da história é a história das transformações da estrutura, as quais só são compreensíveis a partir do conhecimento do que era a estrutura num determinado momento histórico. Nas palavras de Eric Hobsbawm (1998, p. 22), "O sujeito da história é o passado. Nós estamos sempre passando do passado ao presente e do presente ao futuro. A história não pode ser cortada do presente e nem tão pouco do futuro."

Neste trabalho, o conceito de história social se refere não apenas à história das classes populares, dos movimentos sociais ou à vida cotidiana e seus costumes, mas fundamentalmente à combinação entre história e economia. Para esses historiadores, a história social nos faz compreender a evolução da economia e, sobretudo, esclarece a relação entre a estrutura e as mudanças na sociedade. Partindo dessa definição de Eric Hobsbawm, é possível afirmar que os trabalhos de Pierre Bourdieu na Argélia, sobretudo, dizem respeito a uma história social.

Foram os estudos agrários de André Nouschi (1961) que o levaram a buscar na história da política colonial e em particular nas grandes leis agrárias, os princípios de transformações que conheceram as sociedades camponesas colonizadas. Com base nesses estudos, Bourdieu (1977) começa a analisar as atitudes temporais que são princípios de condutas econômicas pré-capitalistas.

Nos trabalhos sobre a Argélia, Pierre Bourdieu (1964) analisa a questão da atitude dos camponeses em relação ao espaço e ao tempo. Para ele, existe uma correspondência entre o sistema de atitudes e o sistema econômico. Sua crítica ao ecnonomicismo não é uma crítica ao processo de construção de conceitos das ciências econômicas, mas ao esquecimento desse processo e à generalização injustificada de um modelo de comportamento. O processo de adaptação à economia capitalista que se pode observar na Argélia faz lembrar que a única consideração que nossa sociedade não poderia esquecer

é que o funcionamento de todo sistema econômico está ligado à existência de um sistema determinado de atitudes em relação ao mundo e, mais precisamente, em relação ao tempo.

E preciso levar em consideração que o novo sistema de atitudes e os modelos de comportamento não são elaborados no vazio. Isso nos obriga a tomar como primeiro objeto a análise da "consciêcia econômica concreta" em cada caso. Ignorando isso, as ciências sociais se tornam um instrumento camuflado da relação de dominação que impõe aos colonizados a adaptação a uma lei do colonizador, quer se trate de uma economia ou de um estilo de vida. O conceito de *habitus* nasceu justamente do esforço para entender as práticas dos homens e mulheres que foram jogados numa condição econômica estranha, imposta e importada pela colonização. Esses homens e mulheres possuíam condições culturais e disposições, sobretudo econômicas, adquiridas em condições históricas pré-capitalistas.

Esses estudos fizeram com que Bourdieu se aproximasse cada vez mais da história. Sua participação, na segunda mesa redonda sobre história social da Europa foi uma ocasião para ele discutir e publicar um comentário importante sobre a história da greve. Esta só tem sentido quando a restituímos ao campo de lutas do trabalho, estrutura objetiva que define a relação de força entre trabalhadores e empresários, com um terceiro ator, que é o Estado.

As relações objetivas que definem um campo de luta são apreendidas no contexto de todas as interações concretas, e não somente no local de trabalho. O problema maior, para a classe trabalhadora, é a decalagem entre o caráter nacional das organizações sindicais e o caráter internacional das empresas e da economia. É preciso fazer uma história social da discussão sobre a luta de classes legítima: o que é legítimo fazer a um patrão? Nós podemos nos perguntar se todo reconhecimento dos limites da luta, todo reconhecimento da ilegitimidade de certos meios não enfraquece a reivindicação dos dominados. Em que consiste a reivindicação legítima? É fundamental considerar, nesse caso, a estrutura do sistema de reivindicações e a estrutura dos instrumentos de luta. (BOURDIEU, 1984).

A mobilização da classe operária está vinculada à existência de um aparelho simbólico de produção de instrumentos de percepção e de expressão do mundo social e das lutas no campo de trabalho. Isso é tão verdade que a classe dominante procura constantemente impor modelos de percepção

e expressão que desmobilizam a classe trabalhadora. É nesse sentido que Bourdieu alerta para a importância de se fazer uma história comparada dos vocabulários da luta, quaisquer que sejam as palavras utilizadas. Para ele, a questão é saber como são produzidos e difundidos os eufemismos. A elaboração da problemática sobre a greve é construída do ponto de vista da história social. Esse mesmo procedimento metodológico é aplicado no caso do esporte.

Foi no final dos anos 1970 que ele discutiu com Eric Hobsbawm a necessidade de se fazer uma história do esporte. Para Bourdieu (1984), é preciso interrogar primeiramente sobre as condições históricas e sociais de possibilidade desse fenômeno social que se chama esporte moderno, bem como sobre as condições sociais que tornaram possível a constituição do sistema de instituições e de agentes direta ou indiretamente ligados à existência prática e ao consumo do esporte. A história das práticas esportivas só pode ser uma história estrutural, levando em conta as transformações sistemáticas que aparecem com a chegada de um esporte novo. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992).

O papel mais importante da história social do esporte poderia ser o de ela se fundar a si mesma, fazendo a genealogia histórica do surgimento do seu objeto como realidade específica. Somente ela poderá nos dizer a partir de que momento se poderia falar de esporte, ou seja, a partir de quando se constituiu um campo de concorrência no interior do qual se encontra definido o esporte como prática específica.

A cada momento, cada pessoa que começa a fazer parte do esporte deve contar com um estado determinado de práticas e de consumos esportivos e de distribuição entre as classes. Essa atitude frente ao esporte é o resultado de lutas históricas anteriores, de concorrência entre os agentes e as instituições ligadas ao esporte. Mas não podemos compreender a lógica segundo a qual os agentes se orientam para uma determinada prática esportiva sem levar em consideração a disposição em relação ao esporte. Essa disposição, por sua vez, é uma dimensão fundamental da relação com o próprio corpo, a qual se inscreve na unidade do sistema de disposições – *habitus* –, que é um princípio de vida: a relação com o corpo é uma das dimensões fundamentais do *habitus*.

A obra de Bourdieu converge largamente para a dos historiadores, o que não é o caso de Foucault nem de Althusser. (HOBSBAWM, 2004). O grande mérito de Bourdieu é o de reconhecer a força das práticas moldadas

pelo *habitus* nas sociedades contemporâneas. Ele encontra aí uma justificativa para criticar as teorias da escolha racional. O *habitus* ocupa um espaço entre a estrutura histórica e a atividade humana, entre a ação consciente e a determinação histórica. Em termos marxistas, ele reúne a base e a superestrutura.

Bourdieu (1980) quer entender a história lá onde ela se esconde melhor: no cérebro, nas rugas do corpo. Nós podemos compreender que o ser social é o que já foi, mas o que já foi está para sempre inscrito não somente na história, mas no ser social, nas coisas e no próprio corpo. Se é verdade, porém, que a história pode desfazer a história, é também verdade que é preciso tempo para destruir os efeitos do tempo. O inconsciente é história. É assim, por exemplo, com as categorias de pensamento e percepção que aplicamos espontaneamente ao mundo social. (BOURDIEU, 1984).

Tanto no caso da análise histórica sobre a greve quanto sobre o esporte, o que é proposto por Bourdieu é um programa de pesquisa em que estão postos os elementos fundamentais para uma análise histórica. Ele faz análise sócio-histórica tanto no caso da Argélia quanto no das políticas habitacionais da França. No entanto, em nenhum dos casos o conceito de história aparece no título dos referidos trabalhos, o que significa que Bourdieu faz uma análise sociológica, histórica.

Sociologia econômica e história

A economia é uma das referências dominantes para a sociologia. Isso porque o mundo social está todo presente em cada ação econômica e é por essa razão que é preciso nos armarmos com um instrumental teórico que nos permita construir *modelos históricos* capazes de esclarecer rigorosamente as ações e as instituições econômicas tal como elas podem ser observadas empiricamente. É claro que, nesse caso, é preciso questionar as evidências e o senso comum. O modelo teórico deve tornar perceptível a nossa prática cotidiana, afirma Bourdieu (1980).

As disposições econômicas mais fundamentais, tais como necessidade, preferências e propensões, não são exógenas (dependentes de uma natureza humana universal), mas endógenas e dependentes de uma história. Mas a teoria tradicional nos leva a esquecer o caráter socialmente construído (e, nesse sentido, arbitrário e artificial) do investimento num jogo cujas

implicações são econômicas. O princípio último de todo engajamento no trabalho, na carreira e no próprio cálculo se encontra nas "[...] profundezas de um *habitus* historicamente constituído." (BOURDIEU, 2000, p. 22).

Existe então uma correspondência entre a estrutura social e as estruturas mentais, entre as divisões objetivas do mundo social (entre os dominantes e os dominados de diferentes campos) e os princípios de visão e de divisão que os agentes sociais aplicam. Isso significa que o ponto de vista dos agentes varia sistematicamente em função do lugar que eles ocupam no espaço social objetivo. (BOURDIEU, 1984). Mas significa também que a ideia da correspondência entre estruturas sociais e estruturas mentais tem uma função política. Isso porque os sistemas simbólicos não são, apenas, instrumentos de conhecimento, mas também instrumentos de dominação e de ideologia, no sentido de Marx. Enfim, o espaço social e os grupos que fazem parte são produtos da história. Os agentes se engajam em função da posição que ocupam no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço. (BOURDIEU, 1987).

Mas o etnocentrismo ou a filosofia social (com pretensão universalista) fazem desaparecer a questão das condições econômicas e culturais de acesso à atitude econômica moderna. É preciso romper radicalmente com a pré-noção da ciência pura que se funda numa negação da raiz social das práticas econômicas. Tudo o que a ciência econômica coloca como um simples dado da natureza (ou seja, como um conjunto de disposições do agente econômico) é produto de uma longa história coletiva que é, ao mesmo tempo, reproduzida pelas histórias individuais. É assim que, para Bourdieu, somente uma análise histórica pode tornar compreensíveis as atitudes dos agentes econômicos, visto que as disposições econômicas são inscritas, paralelamente, nas estruturas sociais e cognitivas.

Trata-se de esquemas práticos de pensamento, de percepção e ação social. A luta contra a visão a-histórica da ciência econômica implica uma indispensável reconstrução da gênese da disposição econômica do agente econômico e, mais precisamente, dos seus gostos, necessidades, tendências ou atitudes. O campo econômico, como um cosmo que obedece à sua própria lei e possui uma legitimidade, constrói, assim, uma autonomia radical da teoria pura que constitui o universo econômico como um universo separado. (BOURDIEU, 2000). O *espírito de cálculo*, que submete a prática econômica a

uma visão calculista, impõe-se a todos os domínios práticos contra a lógica da economia doméstica, que é fundada na negação do cálculo.

A história social do campo econômico é tão importante que Bourdieu publica, em 1997, um número de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* exclusivamente sobre a economia e os economistas. O que nos chama a atenção é também o fato de o número em questão conter quatro artigos, sendo que os dois primeiros são sobre a denegação do poder e o campo dos economistas franceses em meados dos anos 1990 e o desejo de fazer ciência de Frederic Le Barron (1997). Um terceiro versa sobre retórica e realidade da mundialização de Neil Fligstein (1997) e o último, de Bourdieu (1997), trata do campo econômico. Um grande espaço é dado a Fréderic le Barron (1997), que é especialista em sociologia do conhecimento econômico e defendeu uma tese sobre os economistas franceses e a questão do poder. Ele é, inclusive, membro do comitê de redação da referida revista.

Esse problema do campo econômico será afinado no seu livro *As estratégias sociais da economia* (BOURDIEU, 2000), no qual o sociólogo francês analisa as estratégias das diferentes empresas engajadas na luta pelo monopólio do mercado da casa própria. Para ele, essa luta só pode ser compreendida na medida em que todas as relações de força entre as diferentes categorias de agentes forem estabelecidas. A lógica desse mercado burocrático é construída e controlada. É necessário fazer a "[...] história social do campo fechado [...]", onde a luta é travada entre os representantes da função pública, os representantes da iniciativa privada do campo da habitação (as empresas) e os agentes financiadores. (BOURDIEU, 2000, p. 116).

É a longa história de todas as empresas que culmina com a política habitacional tal qual ela se encontra realizada numa certa quantidade de instituições. Essa história é o resultado de uma relação de força estrutural entre os diferentes agentes ou instituições que agem em função da conservação ou da transformação do *status quo* em matéria de habitação. Assim, as políticas habitacionais na França favorecem as desigualdades sociais.

Bourdieu faz uma análise dos grandes elementos históricos das iniciativas inovadoras que prepararam a reforma das políticas habitacionais francesas. Ele ultrapassa a simples descrição e faz uma análise da estrutura do campo burocrático. E é através da análise do funcionamento desse campo que ele propõe um *modelo explicativo* das estratégias individuais e coletivas. Ele

leva em consideração o conjunto dos agentes sociais implicados nas políticas habitacionais e o conjunto de propriedades de cada agente e cada instituição.

Essa análise histórica e sociológica nos mostra a estrutura de distribuição do poder e dos interesses específicos que determinam – e explicam – as estratégias individuais e consequentemente a "[...] história das principais intervenções que conduzem à elaboração e à aplicação da lei sobre a ajuda à construção." (BOURDIEU, 2000, p. 129). Bourdieu define a característica de cada um dos agentes sociais que tem uma relação direta ou indireta com o problema habitacional.

A análise da lógica da história estrutural das reformas habitacionais na França, elaboradas em 1975, mostrou que não havia nada de conjuntural. A política habitacional foi um dos primeiros campos de luta entre os adeptos de uma política social (aqueles que se identificam com o partido socialista francês) e os defensores do liberalismo. Havia, de um lado, aqueles que eram adeptos da manutenção da definição em vigor dos direitos sociais, tais como: direito ao trabalho, à saúde e à habitação – tudo isso definido coletivamente e publicamente reconhecido e assumido pelo Estado através das diversas formas de segurança social. E, por outro lado, havia aqueles que queriam redefinir e reduzir as intervenções do Estado-providência.

O campo de luta pela definição das políticas habitacionais foi cada vez mais se modificando e favorecendo os defensores de um liberalismo mais ou menos radical. Apesar dessa orientação liberal, as forças favoráveis à defesa dos direitos sociais possuem um grande poder, porque estão inscritas, há muito tempo, nas instituições. Isso significa que os direitos sociais foram inscritos nas estruturas objetivas, na administração, nas estruturas cognitivas e nas disposições que elas ajudaram a construir. (BOURDIEU, 2000).

História, campo e *habitus*

Num campo dado, ocorrem lutas, e isso significa que existe história. Mas o conceito de campo não pode ser entendido sem que se estabeleça sua relação com o conceito de *habitus*. Na verdade, esses dois são conceitos centrais que designam um nó de relações e só podem ser compreendidos na medida em que a análise sociológica toma como ponto de partida as condições históricas de produção tanto do *habitus* quanto do próprio campo. O

habitus é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, então, de transcendência do indivíduo. O *habitus* é criativo, mas dentro dos limites da estrutura. Enfim, "[...] o habitus é esta lei imanente, *lex insita*, inscrita no corpo por historias idênticas." (BOURDIEU, 1980, p. 99). Para Roger Chartier (2002, p. 160), "[...] a história encontra-se embutida no próprio conceito de *habitus,* ou o próprio conceito de capital, que toma de Marx e tenta generalizar no sentido de suas aplicações sociais mais amplas do que na economia estritamente, com a noção de capital cultural, capital social e etc."

Bourdieu (1972, p. 179) se inspirou no modelo chomskiano para pensar o *habitus* como princípio gerador, "[...] permanentemente acrescido de improvisações." Ele queria reagir contra a orientação mecanicista de Saussure e do estruturalismo. Assim, Bourdieu (1987) queria insistir nas capacidades geradoras de disposições, levando em consideração que se trata de disposições adquiridas e construídas socialmente.

Os dois conceitos – de *habitus* e de *campo* – são relacionais, na medida em que um só pode funcionar na sua totalidade quando se relaciona com o outro. Um campo não é uma estrutura morta, mas um espaço de jogo que só existe, como tal, porque existem jogadores dispostos a entrar no jogo, que acreditam nas recompensas que o campo oferece. Consequentemente, uma teoria adequada do campo impõe uma teoria dos agentes sociais. Só existem ação e história, que tendem ora à conservação ora à transformação, porque existem agentes sociais. Mas os agentes somente possuem uma ação e uma eficácia se não forem reduzidos ao que chamamos ordinariamente de indivíduo. Como organismos socializados, são dotados de um conjunto de disposições que implicam propensão e capacidade para entrar no jogo e jogar. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992).

O sentido prático tem um conhecimento prévio, ele lê na etapa presente as etapas futuras intrínsecas ao próprio campo, pois o passado, o presente e o futuro se recortam e se interpenetram mutuamente no *habitus*, que pode ser entendido como uma situação bem sedimentada no corpo.

Como produto de um senso prático, a teoria da prática foi proposta por Pierre Bourdieu para explicar a lógica real da prática. Essa teoria coloca que os objetos de conhecimento são construídos e não passivamente registrados. A teoria da prática significa também que o princípio dessa construção é

uma forma de transcendental histórico que Bourdieu chama de *habitus*. Trata-se de um sistema socialmente constituído de disposições estruturadas e estruturantes adquiridas através da prática e estão constantemente orientadas para a prática. Para Pierre Bourdieu, a noção de *habitus* visa tornar possível uma teoria materialista do conhecimento que pressupõe um trabalho de construção, conforme o que é sugerido por Marx nas teses sobre Feuerbach. (MARX, 1987).

A noção de campo supõe a superação da oposição convencional entre estrutura e história, entre conservação e transformação. As relações de poder que constituem a estrutura do campo fundam tanto a resistência à dominação quanto a subversão. Quando Loic Wacquant (BOURDIEU; WACQUANT, 1992) pergunta qual é o lugar da história no pensamento Bourdieu e se ela é um instrumento privilegiado de reflexividade, Bourdieu afirma que só pode responder de forma geral a uma questão tão complexa. Ele afirma que a separação entre a sociologia e a história é desastrosa e não possui uma justificativa epistemológica. Para ele, toda sociologia deve ser histórica e toda história deve ser sociológica. A teoria de campo tem a função de desfazer essa oposição entre reprodução e transformação ou entre estrutura e história. Nos trabalhos sobre o campo da arte, Bourdieu mostrou que só podemos compreender a dinâmica de um campo através da análise da estrutura. Por sua vez, essa estrutura só poderá ser entendida através da análise genética de sua constituição histórica e de suas lutas.

Para Bourdieu, os grandes historiadores são grandes sociólogos. Mas, por diversas razões, afirma que os historiadores não se sentem tão à vontade quanto os sociólogos para forjar conceitos, construir modelos. Bourdieu sente a necessidade de uma história estrutural, que faria aparecer cada etapa da estrutura examinada como sendo produto das lutas precedentes para manter ou transformar essa estrutura e os princípios de transformação que são resultados das relações de força que constituem um determinado campo. A história é, de fato, um instrumento privilegiado da reflexividade.

Uma das funções do conceito de *habitus* é lembrar a historicidade do agente econômico, a gênese histórica de suas aspirações, seus gostos e suas preferências. As ações humanas não são reações espontâneas, mas significativas. O objeto mesmo das ciências sociais não é nem o indivíduo (individualismo metodológico) tampouco os grupos, entendidos como conjuntos de indivíduos, mas sim a relação entre duas realizações da ação histórica. Em

outros termos, o objeto das ciências sociais é a dupla relação entre os *habitus* (sistemas duráveis e transportáveis de percepção) e o campo, entendido como sistema de relações objetivas que são produtos da instituição social. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992). A realidade social existe nas coisas e no cérebro dos agentes, no campo e no *habitus*, no exterior e no interior dos agentes sociais. É na relação entre um *habitus* e um campo que a história entra em relação consigo mesma.

É preciso entender que o *habitus* não é o destino. Visto que ele é produto da história, constitui-se como um sistema de disposições aberto, constantemente questionado pelas experiências novas. "O *habitus* é durável, mas não é imutável." (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 109). A isso Bourdieu acrescenta, imediatamente, que as pessoas são estatisticamente propensas a encontrar circunstâncias que estão de acordo com seu *habitus* de origem e então a ter experiências que vêm reforçar suas disposições. O *habitus* se revela somente a partir de uma relação determinada. Na verdade, o nosso presente é constituído por objetos históricos. (CHARTIER, 2003).

A noção de *habitus* nos faz compreender o fato de os agentes sociais não serem nem partículas de matéria determinadas por uma causa externa, nem pequenas mônadas guiadas exclusivamente por razões internas, executando programas de ação perfeitamente racionais. Os agentes sociais são produzidos pela história, pela história de todo campo social e pela experiência acumulada durante uma trajetória determinada num campo determinado.

A relação entre *habitus* e *campo*, concebidos como dois modos de existência histórica, permite fundar uma teoria de temporalidade que rompe simultaneamente com duas filosofias opostas. De um lado, a visão metafísica, que trata do tempo como uma realidade em si, independente do agente; e, de outro, a filosofia da consciência. Longe de ser uma condição *a priori* e transcendental da historicidade, o tempo é produto do *habitus*.

A atividade prática transcende o presente imediato pela mobilização do passado e antecipação prática do futuro inscrito no presente, como potencialidade objetiva. Porque implica uma referência prática ao futuro, implicado no passado, em que é produzido, o *habitus* se temporaliza no próprio ato através do qual ele se realiza. Bourdieu nos faz entender que a teoria da prática condensada nos conceitos de *habitus* e campo nos permite analisar a realidade, deixando-nos livres da representação metafísica do tempo e da história

como realidades em si mesmas, exteriores e anteriores à prática. Bourdieu, no entanto, faz isso sem abraçar a filosofia da consciência, que defende diversas perspectivas da consciência, sustentando visões da temporalidade encontradas em Husserl ou na teoria da ação racional.

A razão consiste num complexo de procedimentos discursivos e regras argumentativas cuja elaboração é solidária com a formação de um campo de práticas autônomas, no qual as regras são o regime ordinário de resolução de conflitos:

> [...] a razão científica é uma conquista social da mesma forma que a segurança social, como Bourdieu costumava dizer, devendo ser adquirido contra o poder político e que é sempre necessário defender contra os mesmos poderes ou contra as pressões econômicas e as seduções da mídia. (COLLIOT-THÉLÈNE, 1995, p. 639).

Como estrutura estruturante e estruturada, o *habitus* engaja nas práticas e nos esquemas práticos a incorporação de estruturas sociais saídas do trabalho histórico das gerações sucessivas. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992). É a totalidade do *habitus* de classe que se exprime através do *habitus* linguístico, que é apenas uma dimensão da realidade social. A razão não está inscrita na estrutura do espírito humano ou na linguagem. Ela se encontra especificamente em certos tipos de condições históricas, de estruturas sociais de diálogo e de comunicação que não sejam violentas.

A história é, então, o local daquilo que podemos chamar de processo de civilização histórica, no qual as condições econômicas são dadas com a constituição de campos relativamente autônomos. A própria razão tem uma história: ela não caiu do céu no nosso pensamento e na nossa linguagem. O *habitus* (científico ou não) é transcendental, mas um transcendental histórico, ligado à estrutura e à história do campo. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992).

Conclusão

A análise de qualquer sociedade, em qualquer momento de seu desenvolvimento histórico, deve começar pela análise de seu modo de produção. Em outras palavras, tal análise deve sempre partir da forma tecno-econômica do metabolismo entre homem e natureza, do modo pelo qual o homem se adapta

à natureza e a transforma pelo trabalho, bem como dos arranjos sociais pelos quais o trabalho é mobilizado, distribuído e alocado. São essas as razões que levaram Bourdieu a elaborar suas hipóteses de trabalho a partir das condições históricas de produção das práticas sociais.

Assim, o passado se torna um conceito central na obra de Bourdieu, constituindo-se como um terreno onde são encontradas as raízes do presente. O passado, de certa forma, funda nossa atitude para compreender o presente e agir sobre ele. Bourdieu tinha a paixão do historiador pelo concreto, pelo específico, pelo singular. Ele tinha a faculdade de observar a uma boa distância, faculdade determinante para os bons historiadores e os bons antropólogos. Bourdieu era um observador sensível e apaixonado pela vida quotidiana. Para ele, a história nos permite a superação dos obstáculos: "[...] é descobrindo a sua historicidade que a razão se dá os meios para escapar da razão." Mais adiante, ele afirma: "[...] existe uma história da razão; isso não significa dizer que a razão se reduz à história, mas existem condições históricas de aparição social da comunicação que tornam possível a produção da verdade." (BOURDIEU, 1987, p. 36 e 43).

Bourdieu mostra que o que chamamos de social é, na verdade, história. Nesse sentido, a história está inscrita nas coisas, nas instituições (nas máquinas do direito, na educação etc.) e também nos corpos. O inconsciente é história. Bourdieu elabora uma história estrutural que faz aparecer cada estado da estrutura examinada como sendo produto de lutas precedentes para manter e transformar essa estrutura, bem como os princípios de transformação de que resultam, através das contradições, das tensões e das relações de força que constituem. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992).

A crítica histórica e sociológica da razão histórica é uma associação entre a crítica lógica e a epistemologia. Essa crítica é o melhor instrumento de ruptura com os pressupostos e pré-construções que supõem a construção de conceitos rigorosos.

Referências

ARON, Raymond. **La philosophie de l'histoire et les sciences sociales**. Paris: Editions Rue d'hulm, 1999.

BOURDIEU, Pierre; SAYAD, Abdelmalek. **Le déracinement**. La crise de l'agriculture traditionnelle em algérie. Paris: Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre. **Algérie 60**. Paris: Minuit, 1977.

_____. **Les structures sociales de l'économie**. Paris: Seuil, 2000.

_____. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Drozm, 1972.

_____. **La distinction**. Critiaque du jugement. Paris: Minuit, 1979.

_____. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

_____. Le mort saisi le vif. Les relations entre histoire réifiée et l'histoire incoporée. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 32, n. 32-33, p. 3-14, avril/juin, 1980a. Disponível em: <http:www.persee.fr>. Acesso em: 03 out. 2009.

_____. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1984.

_____. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.

_____. **L'ontologie politique de Martin Heidegger**. Paris:Minuit, 1988.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic Jean. D. **Réponses**. Pour une anthropologie reflexive. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Sur le rapport entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 106-107, n. 106-107, p. 108-122, mars, 1995. Disponível em: <http:www.persee.fr>. Acesso em: 20 out. 2009.

BOURDIEU, Pierre. Le champ economique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 119, n. 119, p. 48-66, sept, 1997. Disponível em: <http:www.persee.fr>. Acesso em: 20 out. 2009.

BARRON, Frédéric. La dénégation du pouvoir. Le champ des économistes français au milieu des années 1990. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 119, n. 119, p. 3-26, sept, 1997. Disponível em: <http:www.persee.fr>. Acesso em: 23 set. 2009.

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. **La sociologie réflexive**, **l'anthropologie**, **l'histoire**, Paris, Critique, tome LI, n. 579-580, p. 631-645, août./sept., 1995.

CHARTIER, Roger. "**Pierre Bourdieu e a história**. Rio de Janeiro: Topoi, Março/2002.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**, São Paulo: Unesp, 2003.

MARX. Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (**Feuerbvach**). São Paulo: Hucitec, 1987.

FLIGSTEIN, Neil. Rhétoriaue et réalites de la mondialization. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 119, n. 119, p. 36-47, sept., 1997. Disponível em: <http:www.persee.fr>. Acesso em: 19 set. 2009.

NOUSCHI, André. **Enquête sur le niveau de vie des populations rurales constantionoises de la conquête jusqu'en 1919**. Essai d'histoire économique et sociale. Paris: PUF, 1961.

KAELBLE, Hartmut. La recherche européenne en histoire sociale comparative (XIX-XX siècle). **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 106, n. 106-107, p. 67-79, mars, 1995. Disponível em: <http:www.persee.fr>. Acesso em: 23 set. 2009.

HOBSBAWM, Eric. **Sociologie critique e histoire sociale**. In: BOUVERESSE, Jacques; ROCHE, Daniel (Sous la direction). La liberté par la connaissance Pierre Bourdieu (1930-2002). Paris: Odile Jacob, 2004.

_____. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

_____. **L'histoire engagé**. Paris: Editions de l'Aube, 2000.

TREANTO, Jean-René. Le sociologue est-il en droit d'ignorer l'histoire? **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 11, n. 11-1, p. 94-99, mars, 1970. Disponível em: <http:www.persee.fr>. Acesso em: 23 set. 2009.

TOPALOV, Christian. **Um panorama intelectual renovado**. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie (Dir.). Trabalhar com Pierre Bourdieu. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa
Universidade Federal do Maranhão | São Luís
Departamento de Educação II e
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Cultura Científica e Produção do Conhecimento
E-mail | antonio.paulino@terra.com.br

Recebido 12 abr. 2010
Aceito 26 maio 2010

Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza – breve história de pioneirismo

Eloy de Souza Jounalism School – a concise history of pioneering

Geraldo dos Santos Queiroz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Compondo o antigo quadro das escolas de comunicação do país, a Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza funcionou em Natal entre as décadas de sessenta e setenta do século vinte. Com ela teve início no Rio Grande do Norte a formação sistemática de jornalistas em nível universitário.

Criada pela Lei Estadual nº 2.783, de 10 de maio de 1962, sua existência não chega aos quinze anos. No entanto, é marcada pelo pioneirismo e desenvolvimento de práticas inovadoras que lhe garantem o reconhecimento da sociedade norte-rio-grandense. Sua criação como escola isolada, não submetida ao modelo então predominante de cursos de jornalismo vinculados às antigas faculdades de Filosofia, dá-lhe a condição de Faculdade de Jornalismo pioneira no Nordeste.

Em 1976 é absorvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte após a criação nesta instituição do Curso de Comunicação Social, que dá continuidade à sua missão formadora. O ato de criação é autorizado pela Resolução nº 72-CONSUNI, de 30 de dezembro de 1975, com regulamentação definida pela Resolução nº 15-CONSEPE, de 6 de fevereiro de 1976. Desde então, o novo curso fica vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Pretendemos colaborar para a reconstituição da história da Faculdade a partir do relato de experiências que vivenciamos por mais de dez anos na instituição. Como estudante em sua primeira turma, como professor por quase uma década e como primeiro ex-aluno a assumir a sua direção, de 1970 a 1974.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 37, n. 23, p. 263-278, jan./abr. 2010

Da origem ao EXTRA

A criação da Faculdade ocorre em um período da vida brasileira marcado por ideais de mudança, traduzidos em reivindicações por *reformas de base* e pelo enfrentamento de problemas nacionais com propostas inovadoras.

O Rio Grande do Norte vivia um momento privilegiado com experiências educacionais bem conduzidas: o Movimento de Educação de Base, assumido pelas dioceses de Natal, Mossoró e Caicó; a aplicação pelo Governo do Estado do Método Paulo Freire de Alfabetização, testado com êxito na cidade de Angicos; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, criada e desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Natal. Além disso, a federalização da Universidade do Rio Grande do Norte em dezembro de 1960 ampliava as condições materiais necessárias para a consolidação definitiva da instituição, criada dois anos antes, integrando-se a ela a grande maioria das escolas superiores então existentes.

Em 1963 o governo estadual cria a Fundação José Augusto, responsabilizando-a pela manutenção da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal. Esta, fundada pela Associação de Professores do Rio Grande do Norte na década anterior, em 1956, ainda não havia se incorporado à Universidade. Sendo mais antiga e já participando ativamente do crescente movimento acadêmico, atenta à ampliação de oportunidades que surgiam para o estudante universitário, inclusive nas iniciativas educacionais já referidas, Filosofia esboçava os primeiros sinais de luta para a sua federalização, o que veio acontecer cinco anos depois, em 1968. Com a criação de uma nova unidade, a Fundação José Augusto permaneceu como mantenedora de duas escolas de ensino superior estaduais: Jornalismo e a Faculdade de Sociologia e Política.

A familiaridade com o jornalismo, o conhecimento com jornalistas de todo o país e a disposição de fazer circular novas ideias no estado, levaram o governador Aluízio Alves a convidar para assumir a direção da Faculdade Eloy de Souza o mineiro Luís Lobo. Atuando na imprensa carioca, com passagem vitoriosa por diversos jornais e revistas, o currículo de Lobo incluía a participação na reformulação do *Jornal do Brasil* e o trabalho como editor-executivo da revista *Senhor*, periódico que circulou de 1959 a 1964 e revolucionou a linguagem do jornalismo brasileiro.

> *Senhor* era uma publicação diferente de tudo que já havia sido feito na área no país. Ela foi um espaço para inovar, ousar, ensaiar, testar soluções visuais; tirar o melhor partido, conhecer novas possibilidades, superar as restrições da tecnologia disponível.
>
> Como outras manifestações que ocorreram no Brasil nos anos imediatamente anteriores ao golpe militar de 1964, *Senhor* é lembrada por seus contemporâneos até mesmo com nostalgia, como mais um sonho que acabou. (NIEMEYER, 2003, p. 11).

Algumas dessas características Luís Lobo trouxe para a Faculdade de Jornalismo. Apesar de permanecer por apenas um ano, seu trabalho foi inovador e ousado. Além de diretor, assumiu a disciplina Técnica de Redação, ministrada logo na primeira série. O curso tinha a duração de três anos e as disciplinas técnicas começavam a ser oferecidas no primeiro ano. Foi como professor, principalmente, que ele dispôs de espaço adequado para inovar, testar possibilidades, incentivar aptidões. Em sala de aula, além de poder exercitar as novas técnicas do jornalismo, inclusive as variadas formas de construção da notícia, treinando exaustivamente os alunos, contou com o entusiasmo e apoio da maioria da turma, que se dispôs a assumir o desafio de produzir um jornal direcionado à população natalense. Teria circulação semanal e seria vendido regularmente nas bancas. Posta em discussão e aceita a proposta, foi escolhido o nome do periódico: EXTRA.

Os trabalhos do jornal passaram a ser feitos através de editorias englobando áreas temáticas: internacional, nacional, local, esporte, revista e grande-ponto, esta uma alusão ao local no centro de Natal onde as pessoas se encontravam regularmente para bater papo, tido como espaço de novidades e caixa de ressonância da comunidade. Em virtude da Fundação José Augusto ainda não haver instalado a Gráfica Manimbu, a impressão era feita na Imprensa Oficial do Estado. Durante os fins de semana aí se reuniam professor e alunos para, após cumprimento da pauta, cuidar da composição e revisão das matérias, diagramação e finalização do jornal.

O *Dicionário da Imprensa do Rio Grande do Norte* (MELO, 1987) faz o registro de EXTRA como jornal editado pelos alunos da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza, com o seguinte expediente: Diretor Responsável – Luís Lobo; Editores – Internacional, Carlos Lima; Nacional, Almeida Filho; Local, Sebastião Carvalho; Esportivo, Roberval Pinheiro; Revista, Gilberto Stabili;

Grande-Ponto, Celso da Silveira; Coeditores – Geraldo Queiroz, Newton Avelino de Andrade, Gildson Oliveira, Tânia Albuquerque, Xavier Pinheiro.

Na primeira semana de setembro de 1963 teve início a circulação do jornal, que chegava às bancas sempre nas segundas-feiras. Possibilitando a união teoria/prática e o desenvolvimento de novas técnicas de coleta e elaboração da informação, pode-se identificar o EXTRA como uma experiência pedagógica de jornal-laboratório posta em prática antes mesmo da exigência feita pelo Conselho Federal de Educação (CFE) aos cursos de comunicação. Não dispondo de informações sobre a tiragem e o número de edições impressas, a memória guarda o breve período do seu funcionamento, que vai até novembro do mesmo ano. Em dezembro o jornal já não circulava.

A ruptura do regime democrático pelo golpe militar de 1964 paralisou praticamente a Faculdade. Como alguns de nossos colegas foram perseguidos em função do trabalho que exerciam na Prefeitura de Natal, onde se desenvolveu a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, ou no Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), responsável na Secretaria de Educação do Estado pelo treinamento e aplicação do Método Paulo Freire, o clima de medo, apreensão e desconfiança dominou o ambiente universitário. Pelo fato de trabalhar com o prefeito Djalma Maranhão, Carlos Alberto de Lima chegou a ser preso, sendo obrigado a interromper o curso. Tive o prazer de anos depois, como reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dar encaminhamento ao pedido de anistia e reparação da injustiça cometida contra ele, que interferiu em sua vida acadêmica. O momento político inibiu o surgimento de novas iniciativas naquele ano.

Mesmo breve, a existência do EXTRA foi marcante, principalmente para aqueles que participaram da experiência. Os que voltaram à Faculdade depois, como professores, sempre se referiam ao aprendizado que lhes havia proporcionado aquele modelo de prática acadêmica, defendendo a sua retomada. Nesse sentido, várias tentativas foram feitas em diferentes momentos da vida da instituição, antes mesmo de parecer do CFE em 1969 estabelecendo a obrigatoriedade de jornal-laboratório para os cursos de jornalismo.

Aponta-se 1967 como o ano em que o jornal volta a funcionar (DANTAS, 1998). Já o Relatório de Atividades do período administrativo 1970-1974 reporta-se à circulação de quatro números do EXTRA nos anos de 1971 e 1972. Desse período ainda conservo muitas mensagens recebidas,

como diretor da Faculdade, com observações críticas e comentários. Em uma delas, o professor Antônio Fernando Costella, da Universidade de São Paulo, afirma ter tido a "[...] oportunidade de manifestar o meu entusiasmo pelo jornal da Eloy de Souza em presença de alunos seus, que encontrei na Bahia." (CORRESPONDÊNCIA, 1971, f. 1). Noutra, Homero Oliveira, especialista em comunicação vinculado à Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional no Brasil, agradece a remessa do EXTRA, "[...] jornal-laboratório dessa Faculdade que bem traduz a boa qualidade do jornalismo que aí se pratica. Sua forma e conteúdo condizem com o que de moderno se faz no gênero." (CORRESPONDÊNCIA, 1971, f. 1). Enquanto isso, a *Tribuna do Norte* registrava, em 14 de outubro de 1971, que "[...] o jornal EXTRA da Faculdade de Jornalismo é verdadeira surpresa, principalmente porque mostra talentos que precisam ser aproveitados na imprensa diária." (O JORNAL EXTRA DA FACULDADE DE JORNALISMO..., 1971, s. p.).

Intercâmbio e capacitação

Uma convocação do Instituto de Ciências da Informação (ICINFORM) do Recife, no final de 1964, reanimou os alunos. Tratava-se de um convite para a Faculdade encaminhar representantes ao I Curso Nacional de Ciências da Informação, que se realizaria naquela cidade de janeiro a março do ano seguinte. O número de candidatos ultrapassava o de vagas oferecidas mas o então diretor da Faculdade, Romildo Gurgel, terminou conseguindo com o ICINFORM a participação de sete interessados.

O instituto era vinculado à Universidade Católica de Pernambuco. Aí foi realizado o curso, integrando profissionais e estudantes de jornalismo desse estado, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Norte. Da equipe de professores participavam Gilberto Freyre, Mauro Mota, Nilo Pereira, Marcelo de Ipanema, Katarina Real Cate e Luís Beltrão, diretor do ICINFORM e responsável pela coordenação do curso. O caráter pioneiro da promoção nos permitiu conhecer um novo enfoque dado ao jornalismo, estudado no contexto mais amplo das chamadas ciências da informação coletiva. Nele se prenunciava a importância da visão interdisciplinar tanto para a compreensão do fenômeno da comunicação de massa como para o desenvolvimento da investigação científica nessa área.

É desse período o início da amizade que mantive com o professor Luís Beltrão, passando a admirar desde então o seu entusiasmo e sua capacidade de mobilização. Além da convivência em Recife, passamos a tê-lo no mesmo ano como professor na Faculdade Eloy de Souza, onde lecionou Técnica de Jornal e Periódico. Com ele, aprendemos a valorizar o intercâmbio com instituições acadêmicas nacionais e internacionais, a pesquisa em comunicação e a formação continuada do jornalista. Em suas aulas passamos a tomar conhecimento de organizações até então desconhecidas, como o Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina (CIESPAL), localizado no Equador e referência, na época, como centro credenciado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para aperfeiçoamento e especialização de jornalistas latino-americanos.

Um resultado prático desse intercâmbio foi o apoio que a Faculdade veio a dar a iniciativas de capacitação manifestadas por alunos que se encontravam concluindo o curso na expectativa de seu aproveitamento como docentes. Como ainda não existia a formação do comunicador em nível de mestrado ou doutorado e difíceis eram os cursos de especialização e aperfeiçoamento no país, a instituição naturalmente procurada para a obtenção da pós-graduação lato sensu passou a ser CIESPAL. Posteriormente, outros centros acadêmicos vieram a acolher candidatos indicados pela Faculdade Eloy de Souza, como a Universidade de Navarra e o Instituto de Cultura Hispânica, ambos na Espanha.

Ao ser reconhecida pelo Decreto Federal nº 63.690, de 26 de novembro de 1968, na administração da professora Yvonne Ferreira Barbalho, a Faculdade já contava em seu quadro docente com pessoal capacitado pelo CIESPAL. Em 1969, face ao décimo aniversário de funcionamento dessa instituição, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte aprova um voto de congratulações, fundamentando essa manifestação no fato de três norte-rio-grandenses haverem participado de cursos realizados na cidade de Quito promovidos por CIESPAL. Outros também, posteriormente, participaram dos seus cursos. Do total, pelo menos três deram continuidade à pós-graduação stricto sensu em outros centros acadêmicos.

O surgimento em 1970 do Departamento de Pesquisa e Documentação Jornalística (DEPEDEJOTA) reflete a influência que as ideias vindas do CIESPAL exerceram sobre a Faculdade. Além de sua criação resultar de uma pesquisa

que fizemos junto aos alunos para medir o nível de satisfação com o curso, com base em ensinamentos lá estudados, as suas atividades se espelhavam nos fundamentos teóricos da investigação em comunicação difundidos por aquele centro internacional. O DEPEDEJOTA surge, portanto, com esse direcionamento. Os resultados obtidos com a pesquisa motivaram a montagem de um documentário, *Visão Crítica da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza*, que apresentamos à congregação de professores por solicitação da então diretora Yvonne Barbalho, empenhada em obter sugestões para fortalecimento do curso.

Entre as medidas aprovadas, após conhecimento da opinião externada pelos alunos no documentário, uma referia-se à criação de um setor de pesquisas para dar apoio a novas disciplinas – Jornalismo Comparado, Fundamentos Científicos da Comunicação e outras – estabelecidas pelo CFE. Na manifestação dos alunos, percebia-se uma ênfase dada à reclamação pela não utilização da gráfica de propriedade da Fundação José Augusto, para a prática jornalística. Esse mesmo sentimento vai motivar, anos depois, a estreia de um programa de entrevistas, Xeque-Mate, criado pelo diretório acadêmico da Faculdade e que teve grande repercussão no meio universitário e jornalístico do Rio Grande do Norte.

Respondemos pela coordenação do departamento no início de suas atividades. Pelo fato de ter sido escolhido no mesmo ano para dirigir a Faculdade, passamos à professora Nadja Caldas Lopes Cardoso a sua coordenação. Além do desenvolvimento das funções de pesquisa e documentação, o DEPEDEJOTA participou ativamente da vida da Faculdade, responsabilizando-se pela organização e execução de atividades extensionistas que repercutiram no meio acadêmico norte-rio-grandense. Podemos citar como exemplo as Semanas de Comunicação, realizadas nos anos de 1971 a 1974. Com o objetivo de estimular o debate sobre os diversos *media* e trazer para a discussão assuntos de interesse do jornalista, elas desempenharam bem a função interativa e de atualização a que se propunham.

> Os temas versavam desde quadrinhos e cultura de vanguarda até comunicação e desenvolvimento rural. Como conferencistas, além de professores e estudiosos locais, participavam professores e jornalistas de outros estados: Euclides Quandt de Oliveira, ministro das comunicações; Dennis Redmont, diretor no Brasil da Associated Press; Roberto Câmara Benjamim, da Universidade Católica de

> Pernambuco; jornalistas Luiz Lobo, Juarez Bahia, Woden Madruga e [...] Vilas Boas Correia. (DANTAS, 1998, p. 33).

A realização em novembro de 1971 do I Encontro Universitário Potiguar de Música Popular Brasileira, fruto de uma parceria da Escola de Música da UFRN com a Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza, ensejou uma manifestação de aplauso da Câmara Municipal de Natal às duas instituições. O autor da proposta, o vereador Luiz Sérgio de Medeiros, afirmava em sua justificativa que o encontro ocorreu "[...] com um brilhantismo que suplantou aos quantos já foram realizados anteriormente em Natal e no Rio Grande do Norte [...]." (OFÍCIO Nº 1224, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1971, f. 1). Sobre o mesmo assunto, na *Tribuna do Norte* de 27 de novembro de 1971 o jornalista Woden Madruga informava que a iniciativa tinha superado as previsões mais otimistas. "Não somente pelo nível de algumas músicas inscritas [...] mas também pela oportunidade de confraternização que proporcionou a dois ou três milhares de jovens." (DO FESTIVAL, 1971, p. 2).

Criatividade

A crescente valorização da comunicação como campo de estudo, o surgimento de outras habilitações além do jornalismo e as exigências estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação para funcionamento dos cursos de comunicação indicavam no início dos anos setenta novos caminhos a percorrer. E, consequentemente, muitas limitações a vencer. De forma criativa, a Faculdade de Jornalismo buscou o apoio de várias instituições. Uma delas foi o Serviço Social da Indústria, SESI-RN, que cedeu, por mais de três anos, equipamentos que viabilizaram a instalação e funcionamento do Laboratório de Fotojornalismo. Das unidades de ensino superior sediadas em Natal, Jornalismo e Sociologia eram as únicas que ainda se mantinham fora da Universidade. Essa condição restringia o trabalho acadêmico, apesar dos esforços empreendidos para compensar limitações.

Nesse contexto surgem as primeiras manifestações do interesse da Faculdade de se incorporar à UFRN. Tendo como principal reivindicação o uso da gráfica para a prática discente, em 26 de agosto de 1971 a direção da faculdade, juntamente com a congregação de professores e o diretório

acadêmico, encaminha à presidência da Fundação José Augusto um memorial no qual afirmam:

> [...] é de interesse dessa Presidência e de todos que fazem a Faculdade de Jornalismo a transferência da nossa escola para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte [...] ficando a Fundação José Augusto com maior disponibilidade para cumprir todo o programa cultural a que se propõe.
>
> Nesta hora, a utilização da Gráfica Manimbu como laboratório para a prática dos nossos alunos é de suma importância à nossa valorização como escola superior [...]. (CORRESPONDÊNCIA, 1971, f. 1-2).

No ano seguinte, durante a IV Semana de Estudos de Jornalismo realizada pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), a manifestação se torna pública. Atendendo convite formulado pelo professor José Marques de Melo, então Chefe do Departamento de Jornalismo da ECA, além de participar como expositor em uma mesa-redonda sobre Absorção dos Profissionais pelo Mercado de Trabalho na Região Norte/Nordeste, tive a oportunidade de representar a Faculdade na plenária final, juntamente com o vice-diretor Celso Dantas da Silveira e um grupo de alunos. Dentre as propostas aprovadas na ocasião, uma recomendava às universidades federais a incorporação de escolas de comunicação mantidas com a participação oficial, desde que tivessem mais de cinco anos de funcionamento e fossem reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Além da veiculação da informação na mídia estadual, o *Correio Braziliense* publica em 6 de junho de 1972 matéria assinada por seu correspondente em Natal, sob o título *Congresso pede que o Governo encampe a Escola de Jornalismo*, na qual reproduz entrevista com o diretor da Faculdade e as propostas apresentadas no encontro da USP. Percebe-se pela matéria o ainda incipiente mercado profissional no Rio Grande do Norte, praticamente restrito aos meios impressos e radiofônicos. O estado ainda não dispunha de televisão. A primeira emissora foi instalada no final desse mesmo ano: a TV Universitária. Não poderia supor que vinte anos depois, como reitor, iria consolidar a sua instalação definitiva no campus da UFRN em prédio que hoje abriga o sistema de comunicação da Universidade.

Logo após o retorno de São Paulo, no dia 9 de junho, os estudantes iniciam uma atividade na Faculdade que vai repercutir em todo o Rio Grande do Norte. Era o Xeque-Mate, programa semanal de entrevistas, realizado no pátio da Fundação José Augusto. Num clima de muita informalidade, aí se reuniam estudantes e o entrevistado convidado. E, na maioria das vezes, um grande público espectador, a quem se dava também o direito de participar da entrevista. Apoiando a iniciativa estudantil, a Faculdade reconheceu o programa como atividade acadêmica, definindo a participação dos professores das disciplinas técnicas como orientadores do conteúdo a ser explorado como prática jornalística dos alunos. Além da entrevista, vários resultados eram obtidos, como a cobertura fotográfica da programação, a elaboração de notícias, reportagens e outros desdobramentos. Conforme *A República* de 15 de junho de 1972, "[...] o Diretório Acadêmico Odylo Costa, Neto [...] criou uma coisa muito boa para uma escola que quer dar a seus alunos mais do que simples teorias: entrevistas coletivas com personalidades onde os entrevistadores-repórteres são os próprios alunos das quatro séries e os entrevistados gente que é notícia." (SPENCER NA FACULDADE, 1972, s. p.).

O primeiro convidado do programa foi o presidente da Fundação José Augusto. No material de divulgação, produzido pelos próprios alunos, percebe-se o direcionamento dado ao programa na sua estreia:

> Quem é responsável pelo atraso na federalização de Jornalismo? Que explicação se pode dar para a cobrança de anuidades aqui? Quando teremos uma redação modelo devidamente instalada? Onde deve ficar Jornalismo: na 'José Augusto' mesmo ou na UFRN? [...]
>
> Se o colega se interessa pelas respostas a essas ou a quaisquer outras perguntas ligadas ao tema *A Fundação José Augusto e a Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza* – prepare-se para comparecer, e participar, do primeiro XEQUE-MATE, dia 9, sexta-feira, às 20:30h, aqui mesmo no pátio da Escola. [...]
>
> XEQUE-MATE irá se repetir toda sexta-feira: cada semana teremos uma personalidade no nosso jogo de xadrez. Pode ser uma autoridade [...] pode ser um artista, um político, um jogador de futebol, um escritor, um pai de santo, um comunicador, uma miss ou um colega nosso. (SEJA UM JORNALISTA VIVO, DESDE JÁ, 1972, p. 2-3).

De forma criativa o processo de sensibilização e adesão à causa da federalização ia sendo construído com o convite e a participação no programa dos dirigentes das instituições que tinham poder de decisão sobre o tema. Além do presidente da Fundação José Augusto, Diógenes da Cunha Lima, compareceram ao programa o governador Cortez Pereira e o reitor Genário Alves da Fonseca. As manchetes dos jornais da época refletem a repercussão do Xeque-Mate e os desdobramentos do processo desencadeado: Jornalismo preparada para a federalização (Diário de Natal, 14 de junho de 1972); Governador promete ajuda a Jornalismo (Diário de Natal, 23 de agosto de 1972); Xeque-Mate: Reitor fala de Imprensa e Universidade (Tribuna do Norte, 15 de setembro de 1972); Universidade pode ter Curso de Comunicação (Universidade Informa – Boletim Informativo da UFRN, setembro de 1972). Em coluna veiculada no jornal *A República* de 14 de setembro de 1972, o jornalista Sebastião Carvalho assim comentava:

> Uma vitória da turma da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza, através do seu programa Xeque-Mate, uma espécie de aula prática, em que os alunos argúem uma autoridade sobre assuntos da atualidade: [...] o Reitor Genário Fonseca, bombardeado por várias perguntas e argumentos, revelou que a escola será federalizada.
>
> A federalização da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza é uma pretensão de alunos e professores desde alguns anos, mas nunca se chegava a bom termo quanto à concretização da ideia.
>
> Agora o Reitor Genário Fonseca alivia as tensões e diz que a coisa será levada a efeito. [...] Esta foi sem dúvida a primeira – e mais importante vitória do programa Xeque-Mate. (SEBASTIÃO CARVALHO: FAC. DE JORNALISMO FEDERALIZADA, 1972, s. p.).

Enquanto isso, uma comissão composta pelos professores Américo de Oliveira Costa, Berilo Wanderley, Ana Maria Cocentino, Elmo Pignataro e Geraldo Queiroz era escolhida como representante da faculdade para acompanhar o desenvolvimento das negociações junto às diversas instâncias. Pouco depois o Conselho Universitário aprovava a agregação de Jornalismo à UFRN. Com esse dispositivo ficava estabelecido o vínculo acadêmico com a Universidade e a Faculdade passava a ter representação nos colegiados superiores da instituição. Significava a primeira etapa do processo de incorporação, concluído em 1976.

O dito mostra a força que o Xeque-Mate deu ao movimento pró-federalização. Mas a pauta desenvolvida, ao longo de mais de dois anos de funcionamento do programa, foi bem mais extensa. Constituiu-se de temas os mais diversos. Nele estiveram presentes os problemas do Rio Grande do Norte e as propostas para enfrentá-los de dois governadores: Cortez Pereira e Tarcísio Maia. Muitos assuntos nacionais e alguns internacionais. Fatos do cotidiano e aqueles que, pelo inusitado, se tornaram motivo de interesse público. Na política, nas artes, no esporte. Enfim, as ideias circulavam na Faculdade. Geravam notícias que repercutiam nos jornais locais, regionais e até na grande imprensa nacional. Como esta nota publicada no *Jornal do Brasil* de 2 de setembro de 1972:

> O governador do Rio Grande do Norte, Sr. Cortez Pereira, que se encontra no Rio, contava que os estudantes da escola de comunicação de Natal adotaram um sistema saudável de aprendizado e discussão, dentro de conceitos os mais democráticos. Periodicamente, convidam para debates no centro acadêmico daquela escola eminentes autoridades, professores e jornalistas. Os estudantes denominaram de Xeque-Mate a esse debate, pois, no seu decorrer, os convidados se submetem a todo tipo de perguntas sobre os mais variados assuntos. Recorda o governador que, recentemente, foi ao Xeque-Mate com os estudantes da escola de comunicação e que gostou da experiência sendo ali discutidas todas as questões políticas e administrativas do Estado e do país [...]. (XEQUE-MATE COM OS ESTUDANTES, 1972, p. 10).

Até a recusa de Pelé a um convite para participar do programa, quando de sua passagem por Natal, transformou-se em notícia e ultrapassou as fronteiras do estado. O *Diário de Pernambuco* em manchete de primeira página em seu Caderno Esportivo dizia que "[...] estudantes potiguares se revoltam com o *Rei* Pelé [...]", informando sobre o protesto dos alunos nas ruas de Natal. No mesmo dia, 26 de setembro de 1973, a *Tribuna do Norte* tratava o assunto como um mal-entendido, assim definido pelo próprio Pelé. E reproduzia no título da notícia uma frase a ele atribuída: "[...] não me recusei a ir para o Xeque-Mate." (PELÉ: "NÃO ME RECUSEI A IR PARA O XEQUE-MATE", 1973, s. p.).

Com sequência

Assim se construiu na prática a escola idealizada pelo jornalista e governador Aluízio Alves. Novas ideias e propostas foram se incorporando no percurso de sua construção, assumida coletivamente por professores, alunos e muitos colaboradores. Outros experimentos foram desenvolvidos como parte desse trabalho pioneiro. Os programas radiofônicos semanais veiculados pela Emissora de Educação Rural de Natal, como exercício da disciplina Técnica de Rádio e Telejornal. A revista *Reportagem*, dirigida pelo então estudante Carlos Augusto Lyra Martins, dando início ainda no ano de 1966 ao respeitável trabalho em fotografia e fotojornalismo que veio a desenvolver posteriormente com seus alunos. O jornal *Mãe Luíza*, que em 1974 desvelou particularidades e carências do bairro de Mãe Luíza, assumindo outra responsabilidade como jornal-laboratório: a de jornal de bairro. Nessa época, transferíamos a direção da Faculdade aos professores Cláudio José Freire Emerenciano e Berilo Wanderley.

Desse esforço pioneiro, é impossível não mencionar outras iniciativas importantes. A participação da Faculdade nas primeiras manifestações de organização das escolas de comunicação no país, fazendo-se representar nos primeiros congressos de professores e estudantes e se engajando, através de sua direção, na luta para a criação das primeiras entidades científicas de comunicação no país: ABEPEC – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação e UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação Social. O apoio aos movimentos literários, como a acolhida dada aos adeptos do poema-processo em várias promoções realizadas na Faculdade, estabelecendo com esse posicionamento um permanente diálogo com a *Revista de Cultura Vozes*, que publicou trabalhos dos seus professores e noticiário sobre as suas atividades.

Finalmente, as práticas que valorizavam a participação do aluno em sala de aula. Com essa metodologia se passava "[...] a conhecer o jornal como um todo, [...] abrangendo seus aspectos particulares. O mais importante [...] é que os alunos não chegam nem mesmo a perceber que estão sendo conduzidos em seus debates, face à orientação que é feita de forma quase subjetiva." (ZERO HORA, 1971, [p. 3]). É desse mesmo período o depoimento do então estudante Jorge Batista Filho, em artigo que não chegou a ser publicado, cujo original nos foi entregue pelo autor:

> [...] tudo indica que o senso crítico e a criatividade dos estudantes passam a desenvolver-se com o método. [...] Encontram chance e incentivo. Alguns dos grupos de alunos feitos professores tiveram de enfrentar a avaliação crítica, às vezes dura, mas sempre sincera e quase sempre fundamentada de seus colegas. É o exercício prático da crítica e da autocrítica, este processo tão útil e educativo; algo assim para ser institucionalizado como comunhão diária de todo cidadão pensante. (DO POSITIVO QUE É A INVERSÃO DE PAPÉIS NUMA SALA DE AULA, 1971, p. 1).

Como professor, Jorge Batista não pôde dar continuidade no curso da UFRN ao trabalho tão bem iniciado na Faculdade de Jornalismo com a experiência comunitária do jornal *Mãe Luíza*. Um acidente vitimou-o antes da conclusão do mestrado que fazia na Universidade de Campinas. Também se foram precocemente Rogério Cadengue e João Bezerra Filho. Os três lideraram na escola o movimento estudantil que concebeu e construiu com tanta vitalidade o programa Xeque-Mate, apesar dos impedimentos políticos da época.

Aqui se torna oportuno lembrar o que disse Millôr Fernandes em carta dirigida ao diretor da Faculdade em 29 de dezembro de 1970, respondendo ao convite formulado pelos alunos para paraninfar a turma concluinte daquele ano, ao mesmo tempo em que se desculpava por não poder atender ao convite. "Aproveito a oportunidade para desejar à turma que se forma [...] uma bela carreira nessa profissão sempre árdua e, agora, como em tantas vezes na história, até heróica." E completava afirmando: "[...] quaisquer que sejam as dificuldades, a profissão de jornalista compensa, senão por outro, pelo simples fato de que a imprensa é uma dessas raras atividades em que o homem se sente vivo o tempo todo." (CORRESPONDÊNCIA, 1970, f. 1).

Tudo isso marcou a breve história da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza, cujo nome fez jus ao pioneirismo e versatilidade de seu patrono. Hoje, com a geração antiga de professores e colaboradores convivem lembranças e o sentimento de dever cumprido. Com as mais novas, a responsabilidade de dar continuidade, ampliar e aprofundar a sua missão.

Referências

BATISTA FILHO, Jorge. **Do positivo que é a inversão de papéis numa sala de aula**. Natal, 1971. (Texto original datilografado).

CÂMARA MUNICIPAL DE NATAL. **Ofício n° 1224/71**, **enviado à direção da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza**. Natal, 15 dez. 1971.

CONGRESSO pede que o governo encampe a escola de Jornalismo. **Correio Braziliense**, Brasília, 6 jun. 1972.

COSTELLA, Antônio Fernando. **Correspondência** [**para**] **o diretor da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza**. São Paulo, 07 nov. 1971. (Datilografada).

DANTAS, Maria Inês Marciel. **A contribuição da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza para o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa no Rio Grande do Norte**. 1998. 57 f. Monografia. (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/Academia de Polícia Cel. Milton Freire, Natal, 1998.

ESTUDANTES potiguares se revoltam com o "rei" Pelé. **Diário de Pernambuco**, Recife, p. 1, 26 set. 1973. (Caderno Esportivo).

FAC. DE JORNALISMO federalizada. **A República**, Natal, s. p., 14 set. 1972. (Coluna de Sebastião Carvalho).

FACULDADE DE JORNALISMO ELOY DE SOUZA. **Memorial** [**para**] **o presidente da Fundação José Augusto**. Natal, 26 ago. 1971. (Datilografado).

_____./ Folheto do Diretório Acadêmico Odylo Costa, Neto. **Seja um jornalista vivo desde já**: Xeque-Mate, programa das sextas. Natal, 1972. (Datilografado).

_____. **Relatório de atividades**: 1970-1974. Natal: Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza, 1974. (Datilografado).

FERNANDES, Millôr. **Correspondência** [**para**] **o diretor da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza**. Rio de Janeiro, 20 dez. 1970. (Datilografada).

GOVERNADOR promete ajuda a Jornalismo. **Diário de Natal**, Natal, p. 1, 23 ago. 1972.

JORNAL EXTRA da Faculdade de Jornalismo... **Tribuna do Norte**, Natal, s. p., 14 out. 1971.

JORNALISMO. **Diário de Natal**, Natal, [p. 3], 11 mar. 1971. (Zero Hora).

JORNALISMO preparada para a federalização. **Diário de Natal**, Natal, p. 1, 14 jun. 1972.

DO FESTIVAL. **Tribuna do Norte**, Natal, p. 2, 27 nov. 1971. (Jornal de WM).

MELO, Manoel Rodrigues de. **Dicionário da imprensa no Rio Grande do Norte**: 1909-1987. Natal: Fundação José Augusto; São Paulo: Cortez Editora, 1987.

NIEMEYER, Lucy. Sr. uma revista para o senhor. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 1., 2003. Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: Cátedra UNESCO/UMESP de Comunicação, 2003.

OLIVEIRA, Homero F. de. **Correspondência** [**para**] **o diretor da Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza**. Rio de Janeiro, 14 set. 1971.

PELÉ: "não me recusei a ir para o xeque-mate". **Tribuna do Norte**, Natal, s. p, 26 set. 1973.

QUEIROZ, Geraldo dos Santos. Profissionalização dos jornalistas no Brasil: situação da região norte/nordeste. **Revista de Cultura Vozes**, Rio de Janeiro, out. 1972.

SPENCER na Faculdade. **A República**, Natal, s. p., 15 jun. 1972.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Reitor no Xeque-Mate: Universidade pode ter curso de comunicação. **Universidade Informa** – **Boletim Informativo**, Natal, set. 1972.

VARELA, Dailor. Professores nordestinos & vanguarda. **Revista de Cultura Vozes**, Rio de Janeiro, mar. 1971.

XEQUE-MATE com os estudantes. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 10, 2 set. 1972. (Informe JB).

XEQUE-MATE: Reitor fala de imprensa e Universidade. **Tribuna do Norte**, Natal, p. 3, 15 set. 1972.

Prof. Ms. Geraldo dos Santos Queiroz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Educação
Reitor da UFRN | 1991-1995
E-mail | geraldo_queiroz@uol.com.br

Uma introdução ao pensamento de Kant: dever, moral e liberdade

An introduction to Kant's thought: duty, morality and freedom

LEITE, Flamarion Tavares. **10 lições sobre Kant**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Jomar Ricardo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba

10 lições sobre Kant é o título do livro do professor paraibano Flamarion Tavares Leite. Nascido na cidade de Taperoá, localizada no Cariri paraibano, começou a destrinçar a obra do filósofo alemão aos 17 anos, quando de sua estada na cidade de Campina Grande. Conta ele a história em entrevista à Revista Filosofia – Ciência & Vida, São Paulo, v. 1, n. 12, jul. 2007, permeada de obstáculos, próprios de quem começa a trilhar os meandros do pensamento filosófico.

Todavia, as dificuldades não esmoreceram Flamarion Leite. Ele continuou a estudar o filósofo alemão, que se tornou uma das suas especialidades. Ao longo dos anos, o afinco nas reflexões o fez um conhecedor das obras kantianas, com vários trabalhos acadêmicos publicados. Desse modo, "As 10 lições" é a tentativa de tornar esse pensamento acessível, uma tarefa nada fácil, coisa que nem o próprio Kant conseguira com a publicação de "Prolegômenos a toda metafísica futura" (1783), com objetivo de nortear a leitura da "Crítica da Razão Pura".

Em termos epistemológicos, Kant diferenciou a filosofia das ciências pelo objeto em que ambas se detêm. Estas com matérias específicas e aquela refletindo o próprio conhecimento. Para ele, há uma realidade incognoscível, a coisa em si, e o fenômeno, ou como a realidade pode ser apreendida pela razão e pelos sentidos. Com isso, pergunta-se: como é possível o ato de conhecer? Por intermédio de uma articulação dos "juízos analíticos" (**a priori**) e dos "juízos sintéticos" (**a posteriori**), advêm os "juízos sintéticos a priori", sua grande descoberta, por serem universais e necessários, como os analíticos,

mas permitem o emergir de um conhecimento novo, como os sintéticos. Daí, na faculdade de conhecer se distinguiram as noções intuitivas, dadas pelos sentidos, e as conceituais, dadas pelo entendimento. Entã, se formula a definição de conhecimento, que consiste na relação entre os "conceitos e a multiplicidade sensível."

Essa definição marca a importância da definição de conhecimento em Kant e seu alcance em tempos hodiernos na prática da pesquisa, advinda da necessidade de interpretar os dados empíricos através dos conceitos selecionados de uma determinada disciplina. Mais ainda, a teoria da relatividade, acredito, tinha o seu embrião na concepção de tempo e espaço disposta com finalidade gnosiológica em Kant, encontrando em Albert Einstein a formulação científica que iria estabelecer o desenvolvimento do conhecimento da física no século XX. Segundo Denis Brian, na biografia "Einstein: a ciência da Vida", o físico estudou as proposições de Kant quando tinha 13 anos de idade.

Flamarion Tavares Leite, na qualidade de mestre em Filosofia e Doutor em Direito pela PUC-SP, realiza uma leitura de Kant pelo viés de seu *métier*, como fica patente nos títulos dos capítulos logo no sumário. A primeira lição traça dados biográficos e a segunda, da teoria do conhecimento. O restante são reflexões sobre o dever, o direito, a moral, a liberdade e a coação.

O dever teria como móbil o imperativo categórico que orienta a ação moral. Através do imperativo – "Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal" – estabelecido pela razão, alguém em sã consciência não procuraria que uma atitude errônea e pessoal se tornasse regra para a coletividade.

O valor moral dos procedimentos humanos adquire relevância pela disposição da consciência que neles se colocaria, distinguindo o agir conforme o dever e o agir por dever. Por exemplo, se alguém usa o cinto de segurança apenas para não sofrer sanção da lei ou com a perspectiva de diminuir os danos físicos em caso de acidente, age conforme o dever. Mas, se, ao usá-lo, esse alguém tem em mente o respeito à lei, age por dever, ou na afirmação de Flamarion: "apenas aquele que age por puro dever, age moralmente".

Dessa forma, Kant distingue, nas condutas humanas, a imposição das leis morais, separadas pela legislação interna, guiada pelo dever, e a externa, orientada por outras motivações. Portanto, esta última se caracterizando no objeto do direito, por prescrever os atos externos que mediam as inter-relações

pessoais, à medida que possam afetar os indivíduos na vida em sociedade. As intenções que impulsionam os feitos são os critérios que estabelecem as diferenças entre o direito e a moral.

Immanuel Kant reconhecia as tensões entre a razão e a sensibilidade para a consecução de uma atitude moralmente válida, pois acreditava que os indivíduos apenas a levaria a cabo, quando a vontade fosse coagida pelo senso racional. Nisso, reside o dilema das pessoas que, em determinadas situações, podem se encontrar escrupulosos diante das ações que contrariam a moral, ficando divididos entre suas inclinações e a obrigação do dever. Até mesmo os preceitos do Evangelho deveriam ser cotejados com os imperativos postos pelo ideal moral, longe de quaisquer insinuações empíricas.

A escolha de um tipo de procedimento pode conduzir à liberdade, fundamento da filosofia kantiana. A liberdade situa-se na condição de possibilidade ao se encontrar proposição consequente da observância "da lei moral que se revela no respeito e na obediência", ou seja, livre é quem cumpre o dever, a lei moral.

O livro resenhado se constitui em imprescindível introdução a todos que queiram trilhar nos conceitos do pensador alemão. Em linguagem escorreita e em certas passagens áridas, o filósofo paraibano tentou, com eficiência, tornar a obra kantiana auspiciosa para aqueles que aceitem o desafio de ultrapassar as primeiras dificuldades de compreensão dessa filosofia crítica. Depois de um árduo trabalho, os frutos serão compensadores.

Prof. Dr. Jomar Ricardo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba | Campina Grande | Paraíba
Grupo de Pesquisa História e Cultura Afro-Brasileira
E-mail | jomarricardo@uol.com.br

Recebido 15 abr. 2010
Aceito 20 abr. 2010

Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1 A Revista *Educação em Questão* é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica trabalhos de Educação sob a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.

2. O artigo submetido à Revista *Educação em Questão* é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times *new roman* no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.

3. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11

4. O artigo *original* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* deve constar de resumo e *abstract,* em torno de 10 linhas ou 130 palavras, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem exceder 04 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá vir acompanhado de uma apresentação sucinta em torno de 5 linhas ou 120 palavras.

5. Na primeira página, figurará o título *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria, instituição, resumo, *abstrat,* palavras-chave e *keywords*.

6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências.

7. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence *devem constar no final do texto*, após as referências.

8. Escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es) na referência.

9. Registrar,nas referências, *SOMENTE*, os autores citados no corpo do texto.

10. A apreciação do artigo reside, ainda, na *consistência do resumo* (apresenta objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *originalidade e relevância do artigo para os avanços da área de Educação*; *pertinência e suficiência da argumentação apresentada* e *na adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa*.

11. Antes do envio para os pareceristas, o artigo deverá estar em consonância com o que prescreve estas *Normas Gerais*.

12. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.

13. À Revista *Educação em Questão*, ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.

14. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT* – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

15. As referências no final do texto precisam seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Obra sem autoria

(DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÏSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÏSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

Livro

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódico

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrõm. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma "questão" desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACINAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

16. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.

17. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados para o e-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br. Ou ainda para o endereço abaixo

Revista Educação em Questão
Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRN
Editora da UFRN, em agosto de 2010.