

Educação em Revista

Apoio

UFMG

PRPQ
PRÓ-REITORIA
DE PESQUISA

FaE
Faculdade de Educação



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG



Educação em Revista

Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Minas Gerais

Universidade Federal de Minas Gerais

Reitor

Jaime Arturo Ramírez

Vice-Reitora

Sandra Goulart Almeida

Faculdade de Educação

Diretora

Juliane Corrêa Marçal

Vice-Diretor

João Valdir Alves de Souza

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação

Coordenadora

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Vice-Coodenadora

Isabel de Oliveira e Silva

Educação em Revista / Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Minas Gerais - n.1 (1985). Belo Horizonte: FaE/UFMG -
Vol. 33, n. 1 - mar. 2017.

Trimestral

ISSN 0102-4698 (impresso)

ISSN 1982-6621 (online)

1. Educação - Periódicos. 1. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

COD 370.5

CDU 37(05)

Catalogação da Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG

Indexada em/Indexed in/Indexée dans

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)

http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php

DIADORIM - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das

Revistas Científicas Brasileiras - www.diarodim.ibict.br

DOAJ - Directory of Open Access Journals - www.doaj.org

Educ@ - Periódicos Online de Educação (FCC) - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

GeoDados (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) - www.geodados.uem.br

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa

(do Centro de Estudios sobre la Universidad da Universidad

Nacional Autónoma do México) - www.cesu.unam.mx/iresie

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas

de América Latina el Caribe, España y Portugal - www.latindex.unam.mx

SciELO - Scientific Electronic Library Online - www.scielo.br

Sumários.org - Fundação de Pesquisas Científicas de

Ribeirão Preto (FUNPEC-RP) - www.sumarios.org

v.33 | n.01

Educação em Revista

Março - 2017
Belo Horizonte - MG
Periodicidade trimestral

Editor

Adriana Maria Cancelli Duarte – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Editores Adjuntos

Anna Paula Vencatto – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Adriana Araújo Pereira Borges – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Célia Abcailil Belmiro – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Cláudio Marques M. Nogueira – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Eucídio Pimenta Arruda – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Filipe Santos Fernandes – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Guilherme Trielli Ribeiro – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

José Angelo Gariglio – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Mônica Yumi Jinzenji – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Shirlei Resende Sales – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Conselho Consultivo

Alfredo Veiga Neto – ULBRA

Ana Luiza Bustamante Smolka – UNICAMP

Anne-Marie Chartier – Institut National de Recherche Pédagogique, FR

Artur Gomes de Moraes – UFPE

Bernard Charlot – UFS

Carlos Roberto Jamil Cury – PUCMINAS

Cancionila Janzkovski Cardoso – UFMT

Dalila Andrade Oliveira – UFMG

Dario Fiorentini – UNICAMP

Dermeval Saviani – UNICAMP

Diana Gonçalves Vidal – USP

Eliane Marta Teixeira Lopes – UNINCOR

Eliane Ribeiro Andrade – UFRJ

Elsie Rockwell – Centre de Investigación

y de Estudios Avanzados, MX

Fernando Hernández – Universidade de Barcelona, ES

João Pedro da Ponte – Universidade de Lisboa, PT

Joan Pagès Blanch – Universitat Autònoma de Barcelona, ES

Jorge Jeria – Northern Illinois University, USA

Leôncio José Gomes Soares – UFMG

Lana Mara de Castro Siman – UFMG

Luciola Licínio de Castro P. Santos – UFMG

Magda Becker Soares – UFMG

Marta Maria Chagas de Carvalho – USP

Maria Clara Di Pierro – USP

Maria de Lourdes Dionísio – Universidade do Minho, PT

Marília Pontes Spósito – USP

Mitsuko Aparecida Makino Antunes – PUCSP

Nadir Zago - UFSC Osmar Fávero – UFF

Osmar Fávero – UFF

Paulo Knauss de Mendonça – UFF

Regina Helena de Freitas – UFMG

Silvia Parrat-Dayán – Université e Genève, Suisse

Editora Gerente

Sandra Mara Oliveira Barros

Produção Editorial

Andréa Estanislau

Projeto Gráfico

Fernanda Moraes

Diagramação

Renata Oliveira

Revisão em Português

Cláudia Rajão

Revisão em Inglês

Geraldo Majella Guimarães

Capa

Bruna Araújo – Cedecom UFMG

Arquivos em XML

Serifas Editoração Eletrônica

SUMÁRIO | SUMMARY

EDITORIAL EDITORIAL	9
ARTIGOS ARTICLES	
QUANDO OS PROFESSORES ESCOLARIZAM OS FILHOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: DA INEVITABILIDADE À COLONIZAÇÃO <i>WHEN THE TEACHERS SCHOOL THE CHILDREN IN THE PUBLIC SCHOOL: FROM INEVITABILITY TO COLONIZATION</i> Marlice de Oliveira e Nogueira, Maria Alice Nogueira	13
DOCENTES, TAREAS Y ALUMNOS EN LA DEFINICIÓN DEL COMPROMISO: INVESTIGANDO EL AULA DE NIVEL PRIMARIO DE EDUCACIÓN <i>TEACHERS, TASKS AND STUDENTS IN THE DEFINITION OF ENGAGEMENT: RESEARCHING THE CLASSROOM PRIMARY EDUCATION</i> Daiana Yamila Rigo	39
LAZER E EDUCAÇÃO NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA <i>LEISURE AND EDUCATION IN THE INTEGRATED SCHOOL PROGRAM</i> Marcília de Sousa Silva, Hélder Ferreira Isayama	63
DISCURSO DA CRISE AMBIENTAL NA MÍDIA IMPRESSA <i>THE ENVIRONMENTAL CRISIS DISCOURSE IN PRINTED MEDIA</i> Bárbara Hees Garré, Paula Corrêa Henning	85
DISCURSO EDUCATIVO LETRADO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE DIFERENTE PERFIL PEDAGÓGICO <i>LITERATE EDUCATIONAL DISCOURSE IN THE LITERACY CLASSROOM: DIFFERENT TEACHING STYLES</i> Angélica Sepúlveda	105
VOLATILIDADE DOS RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA E SEU IMPACTO SOBRE AS METAS DO IDEB NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS <i>VOLATILITY OF PROFICIENCY RESULTS AND ITS IMPACT ON IDEB GOALS IN THE PUBLIC SCHOOLS OF MINAS GERAIS</i> Luís A. F. Pontes, Tufi Machado Soares	139
CINEMA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS <i>CINEMA AND EDUCATION: PRINCIPLES AND PERSPECTIVES</i> Rogério de Almeida	161

RETENÇÃO E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA <i>RETENTION AND DROPOUT ON PUBLIC HIGHER EDUCATION: A CASE REPORT OF A DENTISTRY-EVENING COURSE</i> Juliana Maciel de Souza Lamers, Bettina Steren dos Santos, Ramona Fernanda Ceriotti Toassi	189
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A PRODUÇÃO RECENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES <i>INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: RECENT PRODUCTION IN MASTER THESES AND PH.D. DISSERTATIONS</i> Marília Costa Morosini, Lorena Machado do Nascimento	215
APRENDENDO A SER AFETADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>LEARNING TO BE AFFECTED: CONTRIBUTIONS TO SCIENCE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION</i> Francisco Ângelo Coutinho, Maria Inês Mafra Goulart, Alexandre Fagundes Pereira	241
ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO EM LARGA ESCALA <i>ASPECTS OF THE ORGANIZATION AND FUNCTIONING OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: A LARGE-SCALE STUDY</i> Mara Silvia Pasian, Enicéia Gonçalves Mendes, Fabiana Cia	273
SABERES E PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA: TEMAS, CONCEITOS E REFERENCIAIS (1970-2014) <i>TEACHING KNOWLEDGE AND PRACTICE AND THE TEACHING OF HISTORY: THEMES, CONCEPTS AND REFERENCES (1970-2014)</i> Nadia Gaiofatto Gonçalves, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	291
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA <i>SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE</i> Cristiane Soares Cabral, Angela Helena Marin	317

EDITORIAL /
EDITORIAL



EDITORIAL

O ano de 2017 inaugura para *Educação em Revista* a publicação em fluxo contínuo, visando possibilitar maior agilidade e transparência na tramitação dos manuscritos. Este formato de publicação possibilita o aumento do número de artigos publicados ao ano, dando vazão à demanda que vem sendo apresentada à revista tanto de autores/as nacionais como internacionais. Este ano foi lançada também a página específica da Revista que pode ser consultada no endereço: www.educacaoemrevistaufmg.com.br

As alterações realizadas em *Educação em Revista* buscam adequá-la a uma tendência das revistas eletrônicas e também responder a exigências que partem do campo editorial, das agências de fomento e de avaliação de periódicos.

O volume 33/2017 é composto de 56 artigos e 1 resenha contemplando temáticas de campos diversos da pesquisa educacional realizadas no Brasil e no exterior. Ao final do volume encontra-se publicada a relação de pareceristas *ad hoc*, que gentilmente se propuseram a avaliar os manuscritos submetidos a este periódico no decorrer de 2017.

Agradecemos aos autores e pareceristas que tornaram possível este volume, agradecemos ainda o apoio financeiro e material da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, da direção da FAE/UFMG da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG e da CAPES que tornaram possível a publicação deste volume.

A Comissão Editorial.



ARTIGOS /
ARTICLES



ARTIGO

QUANDO OS PROFESSORES ESCOLARIZAM OS FILHOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: DA INEVITABILIDADE À COLONIZAÇÃO¹

Marlice de Oliveira e Nogueira*

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil

Maria Alice Nogueira**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

RESUMO: Este texto traz resultados de uma pesquisa que buscou compreender o impacto do exercício da profissão docente na vida escolar dos filhos por meio da análise das práticas educativas de famílias em que, ao menos, um dos genitores é professor. Do universo mais abrangente de uma pesquisa que investigou, em um município do interior de Minas Gerais, 40 famílias através da realização de entrevistas semiestruturadas com pais professores e seus filhos (N=80), este artigo examina uma subamostra de sete famílias cujos pais professores escolarizavam os filhos na rede pública de Educação Básica. Além da evidência de um “efeito” pai professor na vida escolar dos filhos, os resultados obtidos indicam que pais professores desenvolvem um processo de “colonização” da escola, fazendo com que ela “funcione” a favor da escolarização de seus filhos, intervindo diretamente nas instituições de ensino para prevenir e compensar as supostas consequências de uma escolarização na rede pública.

Palavras-chave: Pais professores. Relação família-escola.

WHEN THE TEACHERS SCHOOL THE CHILDREN IN THE PUBLIC SCHOOL: FROM INEVITABILITY TO COLONIZATION

ABSTRACT: This text presents results of a study that sought to understand the impact of belonging to the teaching profession in the school life of children through the analysis of educational practices in families where at least one parent is a teacher. Based on a larger study that investigated 40 families in a municipality in Minas Gerais, through the application of semi-structured interviews with teacher-parents and their children (N = 80), this

*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Sociedade, Família e Escola (NESFE-DEEDU-UFOP). E-mail: <nogueira_mar@uol.com.br>.

**Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris V. Professora Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Observatório Sociológico Família Escola (OSFE-FAE-UFMG). E-mail: <malicen@terra.com.br>.

article examines a subsample of seven families who sent their children to public schools. Besides enabling the identification of evidence of a teacher-parent “effect” on the school life of children, the results indicate that teacher-parents develop a process of “colonization” of the educational setting, making the school “work” for the education of their children, intervening directly in schools to prevent and compensate for the possible consequences of the school belonging to the public system.

Keywords: Teacher-parents. Family-school relation.

INTRODUÇÃO

Haveria alguma especificidade nos modos como pais-professores administram a escolarização de seus filhos? Esta foi a questão enfrentada por NOGUEIRA (2011) por meio de uma pesquisa realizada no município de Itaúna, no interior de Minas Gerais, envolvendo, em uma primeira etapa, um universo 114 pais e mães professores/as do Ensino Fundamental e, em uma segunda, uma subamostra de 40 famílias, abarcando um conjunto de dados advindos de 80 entrevistas semiestruturadas com pais/mães e filhos/filhas em idade escolar (6 a 14 anos)². A hipótese formulada era a da existência de um “efeito pai professor” que impactaria positivamente a vida escolar da prole, por meio dos trunfos adquiridos no exercício cotidiano da profissão, em particular o conhecimento amplo e profundo do funcionamento do universo da escola, e o desenvolvimento de disposições e competências para operar com maior eficácia sobre ele.

Com efeito, pesquisas realizadas, desde os anos 1970, sobre a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias indicam que a atuação dos pais professores apresenta certas peculiaridades tanto do ponto de vista estrito dessa escolha quanto no que concerne, mais amplamente, ao conjunto de estratégias desenvolvidas ao longo da trajetória escolar dos filhos (GOODSON, 1975; BALLION, 1982; BALLION, 1986; WILSON, 1989; GISSOT; HÉRAN; MANON, 1994; DURU-BELLAT, 1996; BOYER; DELCLAUX, 1995; GEWIRTZ; BALL; BOWE, 1995; HATCHER, 1998; LANGOUET; LEGER, 2000; LASEK, 2007). Em comparação com outras categorias socioprofissionais, tais pesquisas apontam os pais professores como os portadores das mais altas ambições escolares para os filhos e como os melhores “estrategistas” por desenvolverem e implementarem estratégias de “iniciados” ao longo do processo de escolarização dos filhos. Além disso, possuem um grande trunfo decorrente da ocupação exercida e do próprio ambiente de trabalho: a inserção em uma rede de solidariedade e de relacionamentos no

mundo escolar que os provê de um capital social³ facilitador do desenvolvimento de estratégias consideradas “eficazes”.

As investigações realizadas por Pedro Silva (2003, 2006a, 2006b, e 2007a, 2007b) sobre a relação família-escola em Portugal também destacam o papel desempenhado pelos pais professores. Embora o autor tenha por foco a atuação específica de pais professores como membros de órgãos de gestão escolar (líderes ou participantes de Associações de Pais, por exemplo), seus trabalhos atingem um alcance mais amplo, visto que colocam em destaque a “condição híbrida” desses pais, na medida em que são chamados a assumir o duplo papel, de pai e de professor. Ainda em Portugal, Vieira e Relvas (2005) realizaram uma pesquisa qualitativa sobre as condições de trabalho dos professores portugueses abordando o modo como as experiências vividas na profissão podem impactar positiva ou negativamente a vida familiar e vice-versa. Os autores chamam a atenção, particularmente, para os benefícios advindos de seu extenso conhecimento sobre o mundo escolar.

No Brasil, ainda pouco sabemos sobre a questão. Mas os trabalhos de Santana (2005), Reis (2006) e Andrade (2006) já em meados da década passada, apontavam os pais que exercem a docência como os mais aptos a escolher a escola dos filhos, revelando ainda dados que demonstram que a grande maioria dos professores opta pela escola particular no momento de escolarizar os filhos no nível da Educação Básica.

Mais recentemente, Costa (2011) e Barg (2011) se propuseram a investigar mais especificamente o desempenho escolar de filhos de professores, utilizando-se de dados estatísticos do sistema de ensino francês (INSEE, 2003)⁴. A tese de doutoramento de Annie Lasne da Costa demonstrou a existência de um “efeito pai professor” que influencia positivamente a vida escolar dos filhos, na medida em que é nesse grupo social que se concentram as disposições mais favoráveis a incitar ao êxito escolar. O trabalho de Katherine Barg (2011) examina igualmente esse favorecimento, constatando que os filhos de professores obtêm melhores resultados em relação a seus pares provenientes de outros grupos ocupacionais nos testes padronizados da escola secundária francesa. Esses dois trabalhos ressaltam a carência de estudos nesse sentido e clamam por investigações que adentrem a vida familiar a fim de desvelar os microprocessos que respondem pelo fenômeno constatado.

Tentando, modestamente, responder a tal chamamento, propomos aqui a análise de um dos casos resultantes da pesquisa acima mencionada, realizada no município de Itaúna: aquele referente ao pequeno grupo de sete famílias (num universo das 40 entrevistadas)

que escolarizam seus filhos em escolas da rede pública (estadual ou municipal) de Educação Básica, lembrando que a grande maioria (N=33) da população investigada opta pela rede privada de ensino⁵.

Para compreender as práticas educativas e estratégias de escolarização desse grupo de sete famílias, utilizamos dados oriundos de 14 entrevistas semiestruturadas realizadas com um pai professor e seis mães professoras, assim como com sete de seus filhos/as. Veremos que, nessas famílias, o “efeito pai professor” apresenta variações e particularidades que advêm de diversos fatores, tais como: (i) condições socioeconômicas pouco favoráveis, levando à inevitável opção por matricular os filhos na escola pública; (ii) posse de informações sobre o mundo escolar e utilização de diferentes formas de intervenção direta no estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos⁶; (iii) existência de divergências entre os cônjuges quanto às práticas educativas familiares e o exercício da autoridade parental. A conjunção desses fatores torna bastante particular a experiência escolar das crianças e dos adolescentes pertencentes a esse grupo de famílias.

Este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira delas, apresentamos as sete famílias investigadas, suas características demográficas, socioeconômicas, culturais e profissionais. Na segunda, tratamos das dinâmicas familiares e dos projetos longevos de escolarização desenvolvidos pelos pais professores. Em seguida, na terceira seção, são analisadas as evidências de um processo de “colonização” levado a cabo pelos pais professores e derivado da inevitabilidade de escolarizar os filhos na rede pública. Por fim, as considerações finais tratam de tecer fios que permitam discutir e compreender a complexidade do “efeito pai professor” em famílias de docentes que escolarizam os filhos na rede pública de Educação Básica.

OS PAIS PROFESSORES E SUAS FAMÍLIAS

As sete famílias entrevistadas são compostas por seis mães professoras e apenas um pai professor. Com idade variando entre 36 e 45 anos, as seis mães declaram manter união estável constituindo famílias biparentais, e o único sujeito do sexo masculino é membro de uma família recomposta⁷ e mantém, sob sua guarda, os dois filhos da primeira união. Trata-se de famílias com prole reduzida com dois filhos em sua maioria, o que representa, para elas, a busca de “reproduzir, através da descendência, sua posição – dinamicamente definida – na estrutura social, ou seja, de realizar o futuro a que se está destinado” (BOURDIEU, 2008, p. 311). A investigação aprofundada dessas famílias

evidenciou elementos que possibilitaram refinar a análise, levando-se em conta a relação entre as condições materiais de existência, o capital escolar adquirido e as estratégias de fecundidade dos pais.

A renda familiar mensal do grupo variava no momento da pesquisa (2009/2010) entre 1.900 e 3.800 reais (entre três e sete salários mínimos à época), o que situa as famílias no interior da chamada “nova classe média” ou classe “C” para alguns economistas (NERI, 2011)⁸. Variáveis como o tipo de moradia e sua localização são apontadas por Bourdieu (2008), entre outros, como fatores de distinção e contribuem para a caracterização e classificação social das famílias. A identificação dessas variáveis tornou-se possível porque todas as entrevistas foram realizadas no domicílio dos pais professores.

Três das sete moradias estão localizadas em bairros com condições estruturais e sociais que os classificam como “bairros de classe média”. As outras quatro moradias estão localizadas em três diferentes bairros da periferia da cidade que acolhem um público majoritariamente definido, pelos pais professores entrevistados, como pertencente às classes populares⁹. Quanto ao tipo de moradia e a seus aspectos internos, cinco famílias residiam em imóveis próprios, adquiridos mediante financiamento por programas do governo federal; um pai professor herdou o imóvel da família de origem, e duas famílias moravam em casas alugadas. As moradias visitadas não eram amplas nem luxuosas, mas apresentavam uma arrumação cuidadosa. Apesar da simplicidade dos móveis, havia uma harmonia agradável na organização do ambiente. Apenas em duas das moradias (uma casa alugada e um imóvel próprio), essa “harmonia” não foi constatada: numa delas, a sala de estar funcionava também como local de trabalho para o cônjuge que exercia a profissão de vendedor, transmitindo aos que ali entravam uma sensação de desordem. As moradias revelavam, em sua totalidade, a preocupação dos pais com o desenvolvimento das tarefas escolares: apesar de sua reduzida superfície, o quarto dos filhos abrigava sempre um cantinho para estudo, contendo uma mesa pequena e uma estante com livros de literatura e enciclopédias. Em cinco das sete moradias havia um computador, ora no quarto dos filhos, ora no quarto do casal.

Em relação à origem social, o pai e as seis mães possuem progenitores com: (i) baixo nível de instrução: pais e mães não ultrapassaram o Ensino Fundamental incompleto; (ii) tendo exercido, em sua vida ativa, ocupações classificadas como subalternas (SCALON, 1999; PASTORE; SILVA, 2000). Pelo fato de deter um diploma de curso superior e de exercer a profissão docente, é certo que os pais professores investigados sofreram um processo de mobilidade social ascendente em relação à posição ocupada por seus progenitores. Mas

essa vantagem relativa deve ser analisada levando-se em conta as variáveis relativas à ocupação e ao nível de instrução de seus cônjuges.

A tendência a casamentos regressivos¹⁰, tanto do ponto de vista ocupacional quanto no que tange ao nível de instrução é marcante no grupo. As seis mães professoras mantêm união estável com cônjuges menos escolarizados e que exercem ocupações classificadas como de nível médio ou inferior (SCALON, 1999; PASTORE; SILVA, 2000). Somente o pai professor é casado com cônjuge possuidor de diploma de curso superior. Essa tendência afeta de modo marcante as famílias desse grupo, compondo, juntamente com outros elementos, as suas condições materiais e simbólicas de existência. A ascensão social e econômica, almejada pela conquista de uma escolarização mais longa, parece não ter sido totalmente efetivada.

Cumprir assinalar que casamentos regressivos também foram observados no universo mais amplo das mulheres professoras que responderam ao questionário inicial da pesquisa (mais precisamente em 77% do total de 101 professoras), o que leva a supor que, em seu conjunto, as professoras não dispunham, no momento do matrimônio, de outros trunfos que pudessem ser associados a seu alto capital escolar, e não se casaram com homens com formação similar ou superior à sua porque, ao seu dote escolar, não puderam agregar outros atributos, como, por exemplo, uma origem social favorecida. De acordo com Singly (2000), embora a ação dos diplomas – numa sociedade em que o *capital escolar* é altamente valorizado – tenha papel determinante na fixação de valores aos indivíduos, essa ação não tem peso suficiente para eliminar a atuação de outros capitais representados por recursos materiais e simbólicos.

No caso das seis mães professoras do grupo aqui focalizado, todas casadas com cônjuges menos escolarizados, o exame do período de realização do curso de graduação e do tempo de união estável demonstra que realizaram seus estudos universitários em período posterior ao casamento. Ressalta-se que esse fenômeno da realização de estudos superiores após o matrimônio pode ser interpretado segundo a hipótese de Batista (2007) de que o “caráter extemporâneo” da formação universitária sinalizaria que elas não realizaram casamentos heterogâmicos e descendentes, do ponto de vista do nível de instrução, mas que os casamentos se tornaram heterogâmicos. Ainda seguindo as trilhas analíticas desse autor – em seu estudo sobre os benefícios econômicos e sociais do “dote escolar” e suas relações com as estratégias matrimoniais de professoras de Português –, é possível supor que essas mães professoras tenham até mesmo se beneficiado

de um casamento que lhes proporcionou as condições materiais e simbólicas para o acesso e a obtenção do diploma do curso superior.

Assim, o matrimônio teria possibilitado que elas tivessem não somente as condições econômicas para a realização dos estudos universitários, mas também um suporte material e simbólico proporcionado pela situação conjugal, como ilustram os seguintes depoimentos: “eu só pude estudar porque meu marido ficava com os meninos, senão seria impossível”; “ah...estudar não foi fácil, mas o J. (esposo), mesmo não tendo estudo, me ajudou demais, ele olhava os meninos, fazia o jantar e ainda me buscava na faculdade...”; e ainda, “puxa...você me fez lembrar agora...o M.(esposo) não entendia muito bem porque eu queria tanto estudar... mas mesmo assim me ajudou muito mesmo, me emprestava dinheiro, ficava com a P. (filha) que ainda era bebê, ele não entendia, mas sem ele eu não teria conseguido”.

Sem nenhuma exceção, os sete pais professores realizaram os Ensinos Fundamental e Médio nas redes públicas de ensino: em seis casos em escolas da rede estadual; e, em um caso, os anos iniciais do Ensino Fundamental foram realizados em escola municipal rural, com os graus subsequentes tendo sido cursados em escola estadual na área urbana do município. No nível do Ensino Superior, entre as sete famílias, o único pai professor diplomou-se em Ciências Biológicas, três mães professoras em Letras, e as outras três em Matemática, Geografia e Pedagogia. A graduação foi cursada por todos em apenas duas instituições de Ensino Superior privadas, localizadas na cidade de moradia ou em seu entorno. A trajetória escolar desses pais professores, em forma de “circuito vicioso” (Educação Básica em instituições públicas e Ensino Superior em instituições particulares de menor prestígio acadêmico)¹¹, marcou fortemente a vida desses sujeitos. Desprovidos, na origem, de maiores recursos financeiros, e constrangidos a uma formação superior em instituições de reduzido prestígio, têm suas vidas fortemente impactadas por desvantagens, ao mesmo tempo, sociais e profissionais.

À época da entrevista, cinco mães professoras lecionavam somente na rede pública, e os outros dois (um pai e uma mãe), em escolas das redes pública e particular ao mesmo tempo. Todos detinham mais de 10 anos de experiência docente, sendo que cinco deles haviam sido efetivados, mediante concurso, na rede estadual de ensino; e os outros dois trabalhavam como contratados nas redes estadual e municipal. Todos os sete sujeitos cumpriam uma carga horária semanal de trabalho igual ou superior a 32 horas/aula.

A análise de seus gostos e de suas preferências culturais ajuda a definir o lugar ocupado por essas famílias na hierarquia social e

cultural, para além de dados como a renda ou a posse de bens de consumo que, por si só, não conseguem revelar todas as nuances de um perfil sociocultural. Se, do ponto de vista socioeconômico, os sete pais professores podem ser classificados como pertencentes às frações inferiores da classe média brasileira, dados sobre a utilização do seu tempo livre e atividades de lazer, sobre suas escolhas e práticas culturais cotidianas (leitura, televisão, cinema, teatro, música etc.) contribuem para recompor com mais acuidade seu estilo de vida e, sobretudo, para estabelecer relações entre ele e as práticas educativas que desenvolvem no âmbito da vida doméstica.

Nessas famílias, não é comum a frequência a cinema, teatro, espetáculos musicais ou de dança. Os sete sujeitos declaram nunca ter frequentado museus ou centros culturais. Mas a baixa ou nula frequência dos professores a eventos culturais não significa que não reconheçam sua legitimidade. No entanto, nos termos de Bourdieu, esse “reconhecimento” se dá de modo apartado do “conhecimento” (o qual suporia a frequência desses espaços)¹², porque os imperativos da existência cotidiana forçam esses sujeitos à “escolha do necessário”, aquela que os guia em suas escolhas culturais. No entanto – cientes da (curta) mobilidade social conquistada em relação às suas famílias de origem –, eles vivem uma tensão entre a “escolha do necessário” e suas disposições de “boa vontade cultural” (BOURDIEU, 2008, p. 355).

Tal tensão pode, por exemplo, ser identificada em suas ações de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, bem como na elaboração de estratégias relacionadas à escolarização deles. Em todas as sete famílias, os filhos estudam (e estudaram durante toda a trajetória escolar pregressa) em estabelecimentos de ensino básico públicos pertencentes à rede municipal. Suas atividades extraescolares são menos intensas do que aquelas verificadas entre as camadas médias altas (NOGUEIRA, 1995): em apenas um caso, os filhos frequentam um curso livre de língua estrangeira; em outro, o filho estuda informática em curso particular. Em suma, os gastos com a escolarização se resumem, grosso modo, à aquisição do material escolar e, em alguns poucos casos, à contratação de aulas particulares, além do inexpressivo extraescolar, como se viu.

No entanto, esses pais vivem desconfortável e constrangidamente sua impossibilidade de proporcionar aos filhos os mesmos recursos educacionais que observam nas frações mais bem providas das camadas médias. Em tom de lamento e quase como se desculpando, confessam nas entrevistas que “pesa muito não dar o que eles merecem, ou melhor, o que eles precisam de verdade”, “eu penso

sobre isso, eu sei que eles precisam de mais, isso me incomoda, você entende? “Mas olha só, se eu não posso fazer coisas que eu sei que deveria fazer, vou tentando fazer outras pra compensar, sabe?”. Ou ainda, como podemos ver no trecho abaixo:

O inglês, por exemplo, o inglês da escola é uma falácia. A única coisa que eles ensinam lá é the book on the table [risos] e o verbo to be o tempo todo. Brincadeira! Mas é ruim mesmo. Eu falo que, se for depender do inglês lá, não passa no vestibular, não. Então, o ideal é que eles façam aula de inglês. Eu deixei pra colocar eles no inglês quando estiverem no 6º ano. Eu pensei, se colocar agora, eles são pequenos [filhos de dois e oito anos] e eu não sei se dou conta de deixar até o vestibular. Então, colocar pra depois tirar é pior. Eu acho que nós vamos colocar eles lá pela sexta série mesmo. Tem hora que eu me sinto mal com isso, mas fazer o quê? A gente vai ajustando aqui e ali, a vida é assim. (Pai professor)

Essa situação de cindidos e tensionados faz com que sentimentos de angústia e relativa impotência sejam igualmente desenvolvidos, sentimentos que afetam diretamente as dinâmicas familiares e, conseqüentemente, suas práticas e estratégias de escolarização.

DINÂMICAS FAMILIARES E EXPECTATIVAS DE LONGEVIDADE ESCOLAR

Nas sociedades ocidentais, no curso das últimas décadas, a interdependência – historicamente constituída – entre escola e família vem se reforçando cada vez mais (SINGLY, 2004; SILVA, 2003; NOGUEIRA 2005, 2006). No caso das famílias pesquisadas, essa realidade interativa torna-se ainda mais acentuada e complexa porque o pai é professor e o professor é pai. A pesquisa de Vieira e Relvas (2005) demonstrou os efeitos dessa dupla condição na vida dos professores e de suas famílias. Segundo as autoras, existem fatores familiares que produzem impactos na vida profissional dos professores e, vice-versa, fatores de sua vida profissional que influenciam a vida familiar. No segundo caso, os impactos são, em boa parte, negativos, alterando o cotidiano da vida em família (excesso de trabalho, pouco tempo para os filhos, envolvimento emocional com os alunos, baixos salários, indisciplina dos alunos). Mas as autoras portuguesas descortinam também aspectos positivos, tais como: os “conhecimentos vários” obtidos no exercício da profissão, as atitudes de tolerância adquiridas no convívio com os alunos, a relação com os colegas de profissão e, até mesmo, o favorável sistema de férias etc. Entre os conhecimentos e atitudes construídos pelos professores – e que afetam sua vida familiar – as autoras dão grande ênfase ao modo de exercício da autoridade parental sobre os filhos, o que também se sobressaiu em nossa análise das dinâmicas internas das famílias investigadas.

Constatamos que as relações de autoridade nelas estabelecidas têm seu pilar na figura do progenitor professor, e se assentam, via de regra, no diálogo e na negociação. Entretanto, esse modo de exercer a autoridade, próprio às seis mães professoras, entra em confronto com o de seus cônjuges, criando uma fonte de tensão no seio das famílias¹³. Podemos supor que o embate produzido no interior das famílias é resultado da distância entre o modo de socialização no trabalho vivenciado pela mãe e aquele vivenciado pelo pai. Embora tanto os pais quanto as mães – dada sua origem social – tenham provavelmente sido socializados num modelo familiar “posicional” (BERNSTEIN, 1960, 1973), em que as áreas de decisão e julgamento estão formalmente definidas e o exercício da autoridade é calcado no estatuto formal de cada membro familiar, os conhecimentos produzidos e as experiências vivenciadas no trabalho contribuíram para reforçar (no caso dos maridos) ou transformar (no caso das mães professoras), essa lógica socializadora, ou seja, esse modelo educativo.

Nesse sentido, o exercício da docência – que implica um trabalho complexo em que os sujeitos precisam utilizar a linguagem como forma de convencimento e de construção do mundo, na manipulação de signos e símbolos, e na tomada de decisões baseada nas individualidades – propiciou às mães professoras formular práticas educativas mais voltadas para a construção da autonomia. Ao contrário, a experiência de seus cônjuges em profissões que demandam atividades rotineiras e mecanizadas (metalúrgico, operário, motorista) contribuiu para reforçar práticas educativas calcadas na obediência e na ordem (KHON, 1977; BERNSTEIN, 1960, 1973).

Assim, num modelo fundado na “comunicação aberta” e na “orientação para a pessoa¹⁴”, esses pais educam seus filhos através de uma “interação dinâmica”, modo de comunicação comum às classes médias, conforme já explicitado acima. Enquanto as mães professoras dedicam-se intensamente à tarefa de neutralizar, em alguma medida, a influência (vista por elas como negativa) do modo autoritário de educar próprio dos maridos, na família do único pai professor parece haver uma maior sintonia entre as atitudes do pai e de sua esposa, ambas baseadas em um modo de “comunicação aberta”¹⁵.

Todavia, exercer a autoridade através do diálogo e da negociação não implica abster-se de manter estrita vigilância sobre a vida dos filhos. Os pais e as mães exercem um forte controle sobre suas atividades lúdicas e saídas com os grupos de amigos, por exemplo. Mesmo permitindo que eles “brinquem na rua com vizinhos”, isso não se realiza sem a permissão direta dos pais e o controle do tempo e das

companhias (com qual amigo, quando, onde e por quanto tempo). O modo de socialização familiar, neste caso, é um modo “orientado para a pessoa”, porquanto os pais centralizam, neles próprios, a educação dos filhos e não permitem que outras agências de socialização (como os pares, outras famílias ou, até mesmo, a escola) o façam. E mesmo que outros “atores” entrem em cena (como avós, irmãos ou os amigos), os pais não se abstêm do controle sobre a influência que tais atores possam exercer sobre a educação dos filhos.

Além disso, esses pais exercem um trabalho contínuo para imbuir os filhos de “disciplina e esforço”. Incentivam e exigem deles uma dedicação plena aos estudos e às tarefas escolares, e lutam para que eles desenvolvam um senso de autodisciplina.

Esse traço foi igualmente verificado no conjunto maior das 40 famílias investigadas (NOGUEIRA, 2011, 2013). No entanto, quando contrastadas com o restante das famílias do universo pesquisado, nas sete famílias aqui estudadas, tanto o pai quanto as seis mães professoras reduzem suas exigências quanto à construção dessa autodisciplina porque: (i) têm plena consciência do mais baixo grau de exigência da escola pública e (ii) dão-se conta de que, por essa mesma razão, seus filhos se sobressaem em relação aos seus colegas de turma. Por outro lado, são cientes da exígua possibilidade de que, mais tarde, eles ingressem nas universidades públicas, altamente competitivas.

Quando comparados com outros grupos de pais professores (NOGUEIRA, 2011), esses sete pais – detentores de amplo conhecimento dos limites de uma escolarização na rede pública brasileira – modulam suas expectativas acadêmicas (e profissionais) para os filhos, ajustando-as ao “máximo do possível”. Porém, apesar da alta carga horária semanal de trabalho¹⁶, eles desenvolvem, ao mesmo tempo, estratégias educativas tanto de **antecipação** dos ritmos escolares (tais como: alfabetizar previamente a criança em casa, antecipar conteúdos previstos no currículo), quanto de **compensação** de possíveis deficiências, como se vê no depoimento dessa mãe-professora: “olha, eu gosto de sempre dar um reforço pra ele, assim, ir ajudando em tudo que ele tem dificuldade, é meu papel não é? Eu queria fazer mais, eles precisam de mais. Mas é isso que eu consigo fazer...”.

Assim, dilacerados pela consciência de suas limitações econômicas e pelo conhecimento amplo do funcionamento do mundo escolar e das leis que regem o sucesso profissional, em particular a do o peso da longevidade escolar na vida adulta, esses pais vivenciam uma profunda angústia pessoal e profissional, expressa em seus depoimentos. Eles vivem uma tensão entre o forte desejo de investir

mais na escolarização dos filhos (“eu precisava ajudar mais”, “o ideal seria colocar na aula de inglês”, “eu quero um dia poder colocar na escola particular”) e a angústia profunda de saber que só podem realizar o “mínimo”. Assim, se veem envoltos numa dinâmica entre as “aspirações subjetivas” e as “chances objetivas” que fixa limites simbólicos para a concretização de suas aspirações de mobilidade social pela via do sucesso escolar dos filhos.

Mesmo que as sete famílias desse grupo não sejam completamente homogêneas no tocante às condições socioeconômicas e às expectativas em relação à escolarização, o fato é que todas elas aspiram estudos longos para os filhos: “Eu sonho que eles possam fazer uma faculdade”, “é claro que eu almejo que eles façam a faculdade”, “ah! a faculdade está nos nossos planos, eles vão fazer uma faculdade”, “é claro que eu quero que eles vão o mais longe possível, que façam universidade e até um mestrado”, são expressões correntes nos discursos parentais.

Para isso, asceticamente, recorrem à estratégia de poupar recursos financeiros para que o filho possa “fazer uma faculdade”, “o Ensino Médio numa escola particular”, ou “um curso de inglês”. Possuidores de reduzido capital econômico, esses pais necessitam de uma espécie de “acumulação” inicial, um princípio de economia, que busca compensar a escassez desses capitais (BOURDIEU, 2008) Assim, “juntar dinheiro para fazer uma faculdade” significa vislumbrar a realização de estudos longos tão almejados por essas famílias, apesar da certeza da desvantagem inicial dos filhos em razão de frequentarem a escola pública.

INEVITABILIDADE DA ESCOLA PÚBLICA E PROCESSOS DE “COLONIZAÇÃO”

O fato de que é inevitável matricular os filhos na escola pública, por um lado, e a consciência – advinda da própria experiência docente nessas instituições – de que tal condição educacional não favorece o acesso a instituições de ensino superior de prestígio, por outro, conduzem esses pais a desenvolverem estratégias para minimizar tal efeito, tentando assegurar um bom desempenho na Educação Básica e o acesso ao curso superior, ainda que em instituições particulares e de menor reputação.

Mais próxima de uma “não escolha” (BOURDIEU, 2008), a opção pelo estabelecimento de ensino público nem por isso se dá ao acaso. As famílias elaboram, dentro de seu universo de possíveis, uma classificação objetiva e simbólica de um leque de estabelecimentos, e optam por aquele que melhor atenda a seus objetivos e que possa,

a seu ver, atenuar as consequências negativas, para a formação dos filhos, das deficiências atribuídas à rede pública.

Em seu ato de escolha, esses pais professores se servem do “senso do jogo”, ou seja, do conhecimento prático e das disposições que construíram no exercício da profissão, levando em consideração os seguintes fatores, para além da preferência pela instituição escolar em que eles próprios atuam: a) informações sobre os professores e o trabalho que desenvolvem na escola, b) informações sobre a gestão da escola, c) informações sobre a equipe de educadores e sobre as características dos alunos, d) informações sobre o material didático utilizado, e) informações sobre o número e a composição das turmas, e) percepção do clima da escola (disciplina, regras de convivência etc.).

Nos quatro casos (três mães e um pai) de opção por escolarizar o filho na mesma escola em que atuam profissionalmente, os genitores professores, além do amplo acesso a informações diretas e contínuas sobre o estabelecimento, tem a possibilidade de intervir diretamente, quando necessário, na vida escolar do filho, exercendo forte vigilância e controle sobre o que ocorre na escola, facilitados inclusive pelos contatos ali estabelecidos. As três outras mães que escolarizaram seus filhos em estabelecimento de ensino diferente daquele em que lecionam o fizeram por julgar que este último apresentava grande precariedade e insuficiência no plano da qualidade do ensino e, por isso, optaram por uma escola pública que, de um modo geral, gozava, entre os professores, de uma imagem mais positiva.

Em suma, ao escolher o estabelecimento de ensino para os filhos, esses pais professores não adotam critérios exteriores ao processo de formação ou, em outros termos, critérios de conveniência prática ou “funcionais” (localização, facilidade de acesso, etc.), que são os mais usuais entre as famílias das camadas populares. Ao contrário, aproximam-se muito mais das condutas “avaliatórias” (BALLION, 1982, 1986) – típicas das camadas médias e superiores –, que se assentam sobre aspectos internos ao processo pedagógico, como a competência dos professores e a gestão da escola, entre outros. Sua “escolha do necessário”, nos termos de Bourdieu (2008)¹⁷, se dá, portanto, dentro de parâmetros bem definidos, entre a escola na qual exercem a docência e o estabelecimento público que consideram ser o “melhor” do município.

Na condição de usuários da rede pública, os pais desenvolvem um conjunto de estratégias de intervenção direta na escola, as quais configuram um processo de “colonização” do ambiente escolar. Esse termo tem sido utilizado por sociólogos da educação como Van Zanten (2001, 2009, 2010) e Power et al. (2003) para designar

as pressões que exercem certas famílias favorecidas no sentido de influenciar, a seu favor, as políticas (de recrutamento, de enturmação, de conteúdos curriculares etc.) dos estabelecimentos de ensino públicos onde matricularam os filhos.

Segundo Van Zanten (2010), as famílias francesas de classe média realizam suas escolhas em matéria de estabelecimento escolar tendo como eixo estruturante da escolha o evitamento de um público escolar considerado “diferente de si” e, ao inverso, a preferência por escolas que possibilitem aos filhos uma convivência com outros “iguais a si”. Para isso, desenvolvem estratégias que visam obter informações privilegiadas sobre as escolas, estabelecendo contatos estreitos com informantes em potencial (outros pais, diretores, professores) e criando canais de confiança, por meio dos quais obtêm informações suficientemente “quentes”, e nem sempre oficiais, que possibilitam a hierarquização dos estabelecimentos escolares e uma escolha eficaz. Eles também participam ativamente dos órgãos escolares coletivos oficiais, como conselhos de classe e associações e desenvolvem formas de intervenção na escola, facilitadas pela cooperação de diretores, agentes escolares e de outros pais, que podem se realizar por duas vias: a) a constituição de turmas escolares que são verdadeiros “territórios fechados” para os filhos, ou seja, turmas, no interior do estabelecimento, que operam uma seleção não apenas escolar, mas, principalmente, étnica e racial e b) intervenção seletiva na escola exercida pelos membros dos conselhos escolares e associações de pais por meio de uma vigilância acirrada em relação aos professores e ao funcionamento da escola e seus processos curriculares e educacionais.

Na esteira desses autores, é possível afirmar que os pais professores se envolvem em um intenso processo de colonização da escola, evidenciado por uma presença intensiva no ambiente escolar, uma forte vigilância do cotidiano da escola e da sala de aula, um visível controle material e simbólico das situações de interação com professores, especialistas, diretores e, mais amplamente, dos contextos de socialização das crianças, como indicam os relatos de duas mães professoras:

Bom, eu trabalho na escola, eu conheço os professores, os alunos, a diretora também, a supervisora, conheço tudo. No ano passado, ele [o filho] teve um probleminha no 5º ano com a professora. Eu fiquei observando o material dele e vi que tinha muita coisa errada. A professora, infelizmente, não tinha competência mesmo. Eu pedi pra trocar de sala. Eu exigi mesmo e deu certo. Tem essa vantagem conhecer a escola e as pessoas também, a gente pode acompanhar mais de perto.

E mesmo eu não trabalhando na escola, conheço muita gente que trabalha lá, conheço a diretora. Quando eu levei eles [os filhos] pra lá, eu procurei T. [diretora] e falei aberto. Ela me ajudou muito, me mostrou o livro que eles adotavam. Eu não gostei muito do livro de

Português, mas também não era o pior. Mas o livro de matemática era horrível. Eu falei que o livro era ruim, que não prestava mesmo. Então eles mudaram, pelo menos isso eu consegui.

Lecionando ou não no mesmo estabelecimento em que matricularam o(s) filho(s), a esses pais é facultado ou possibilitado, em maior ou menor grau: (a) escolher a turma e o professor regente que receberá seu filho e trocá-lo de turma quando insatisfeitos, pois acreditam que nas melhores turmas, “os meninos aprendem mais”, “a aula flui”, o professor “consegue ensinar mais” e pode “dar todo o conteúdo”; (b) determinar a posição na sala de aula e a carteira do filho; (c) obter acesso ao material didático utilizado e opinar sobre ele; (d) monitorar as interações entre o filho e seus pares, bem como entre ele e os profissionais da escola, entre outros. Tudo isso é facilitado seja pelo exercício da docência no próprio estabelecimento, seja pelos contatos estabelecidos com outros professores, diretores e outros profissionais da educação (“Eu tenho liberdade de falar com a diretora”, “eu sempre vou na direção”). Assim, esse “capital social interno” (VAN ZANTEN, 2009, 2010), através da posse de “informações quentes sobre a escola, é mobilizado pelos pais, a fim de obter o máximo possível de benefícios para os filhos” (VAN-ZANTEN, 2010, p.423).

Os pais professores, nos casos em que escolarizam os filhos nas escolas em que atuam profissionalmente, declaram circular pela escola nos horários de recreio (principalmente) e nos intervalos entre as aulas para acompanhar de perto o “clima da escola” e das turmas em que os filhos se inserem: “eu gosto de andar pela escola... geralmente antes de ir lanchar dou uma passadinha para ver o recreio, ver com quem ele [o filho] tá andando”, “Ah, eu fico observando tudo, a disciplina na sala dela [da filha], se está tudo tranquilo, se tem muita bagunça, passo sempre lá”. Eles exercem também um monitoramento diário das atividades pedagógicas propriamente ditas: “não tem jeito, eu preciso ver tudo de perto, procuro saber tudo o que eles vão fazer na semana”. “Quando a agenda dele não traz as atividades, eu vou lá e quero saber, eh...tudo o que eles vão fazer, atividade, conteúdo novo, se vai ter prova, essas coisas. Se não fizer isso, a coisa pode descambar, e a gente acaba impondo um pouco o respeito”.

De fato, é por meio dessas ações de colonização que esperam mitigar os supostos efeitos negativos de uma escolarização na rede pública, oferecendo aos filhos as melhores condições possíveis para seu desenvolvimento acadêmico e extraíndo assim de uma situação inevitável, a maior rentabilidade possível.

No acompanhamento doméstico da escolarização da prole, outro conjunto de estratégias é cotidianamente adotado pelos pais

professores, tais como: preparação e aplicação de exercícios e tarefas suplementares às aulas, como forma de preparação para as avaliações escolares; aplicação, em casa, de provas tais como a do ENEM; seleção e coleta de livros didáticos de diferentes disciplinas (em geral doados por colegas de docência) para diversificar o material disponível para estudo e fornecer apoio nos deveres de casa. Assim, se poderia dizer que eles assumem, no interior do lar, um papel claramente professoral, confirmando serem “pais profissionais” (ESTABLET, 1987).

Apesar desse forte investimento, não se deve esquecer – como vimos na seção anterior – que essas famílias trabalham pela construção de uma “autonomia controlada” dos filhos, e esperam que eles se impliquem fortemente nos estudos. Isso significa que é também na mobilização escolar do filho-aluno que os pais depositam suas expectativas de minimização de algumas insuficiências advindas das práticas de monitoramento diário de que são capazes, em razão de sua sobrecarga de trabalho. E tentam compensar essas insuficiências delegando esse encargo a pessoas de “sua confiança”, como avós, sobrinhos ou vizinhos. Mas essa delegação não abala a rigidez do enquadramento das tarefas: os filhos não podem deixar de fazer os deveres de casa, que devem ser feitos corretamente e em local apropriado.

Outra preocupação diz respeito à sociabilidade dos filhos, mais precisamente às companhias e aos colegas de escola. Para assegurar um estar “entre iguais”, eles tentam interferir, como vimos, na escolha da turma, dos colegas e até mesmo do lugar ocupado na sala de aula, visando minimizar as consequências negativas que podem derivar do convívio com pessoas de outros meios sociais. Oriundos das camadas populares, eles buscam assegurar e proteger suas “conquistas”, desenvolvendo estratégias de “fechamento” frente àqueles que consideram “diferentes de si” e companhias “indesejáveis” (VAN ZANTEN, 2010). Assim, a escolha da turma e do lugar na sala de aula – que constitui uma tônica nos depoimentos de todos os pais professores – preenche tanto uma função pedagógica, quanto uma função social de integração a um grupo social, percebido por eles, “como próximos de si” (VAN ZANTEN, 2010), como podemos observar nos dois relatos a seguir:

Eu conheço bem a escola, ela é cheia de problemas, tem muitos alunos que são difíceis, é periferia, você já viu, né? Mas tem muitos meninos bons também. Eu conheço a diretora, sei o jeito dela trabalhar. Vou te dar um exemplo: na hora de fazer as turmas, a diretora sempre me pergunta onde eu quero colocar os meninos, em qual turma. Então, esta liberdade que eu tenho lá me ajuda muito. Eu coloco eles [os filhos] numa turma boa. Então, as coisas ficam mais tranquilas. Eles [os filhos] são muito bons, então, os professores gostam deles. A gente vai tentando fazer o melhor para que eles [os filhos] não fiquem assim tão prejudicados.

Ah...eu vou te falar a verdade... não tenho nem vergonha de dizer...eu escolho a turma em que ele [o filho] vai estudar. Escolho até o lugar de assentar, lá eles fazem mapa da sala. Eu preciso proteger ele [o filho]. Se ele ficar perto de uns meninos difíceis que a escola tem... não dá. Você sabe como é...você conhece também. O bairro é muito barra pesada, eu não quero que eles convivam com esses meninos, então eu vou lá e converso, peço pra colocar ele [o filho] num lugar bom, perto de meninos mais responsáveis.

Todo esse esforço parental parece surtir efeito, pois, no conjunto das sete famílias entrevistadas, não houve, na trajetória escolar dos filhos, nenhum caso de reprovação, e as notas obtidas são geralmente bem superiores à média da maioria dos alunos da escola. Para os pais, o desempenho escolar dos filhos varia de bom a ótimo.

No entanto, em alguns casos, apesar das boas notas, os filhos apresentam dificuldades em certos conteúdos curriculares específicos. Quando isso ocorre, algumas estratégias de “reparação” (NOGUEIRA, 2002, p. 154-167), visando remediar o problema, são utilizadas pelos pais, tais como: (a) recorrer à ajuda de parentes ou de outros professores para ajudar na realização das tarefas escolares (b) intensificar o estudo com o filho, inclusive nos finais de semana; (c) contratar aulas particulares e, por fim, mas não menos importante, (d) intervir diretamente estabelecendo contatos estreitos e frequentes com professores, coordenadores e diretores para solucionar o problema. Quanto a esse último ponto, tudo indica que o contato direto e constante com os professores dos filhos é, na visão desses pais, a melhor estratégia a ser adotada no caso de dificuldades escolares. Eles demonstram sentir-se muito à vontade para conversar com seus pares sobre a vida escolar dos filhos e no direito de interferir diretamente na escola; atitude que é, diga-se de passagem, bem recebida pelos pares, que reconhecem legitimidade nessa interferência.

Um último aspecto a ser dimensionado refere-se a um rompimento com uma tradicional clivagem de gênero nas práticas familiares de acompanhamento da vida escolar da prole. Embora a literatura sociológica mostre que a mãe exerce sempre um papel central nas práticas educativas de escolarização (VAN-ZANTEN, 1996; CHARLOT; ROCHEX, 1996; BOUNOURE, 1995), este estudo (na sua dimensão ampliada das 40 famílias estudadas) revela que essa regularidade é transgredida quando o progenitor docente é o pai. Em todos os casos investigados em que o pai (e não a mãe) exerce a docência como profissão, o trabalho de decidir, acompanhar e monitorar a vida e a trajetória escolar dos filhos é por ele liderado (NOGUEIRA, 2011).

O progenitor masculino da subamostra de sete famílias – embora a esposa também possua diploma de ensino superior – toma para si as tarefas de acompanhamento das atividades escolares e as

legítima no seio da família: “Eu sempre digo que a escola é comigo” ou “minha esposa não tem condição de ajudar os meninos, ela prefere deixar pra mim”. É ele, e não a mãe, que acompanha, cotidiana e intensamente, as tarefas escolares e as atividades extraescolares, assina os cadernos e os boletins e estabelece contatos diretos com a escola e com os professores dos filhos.

Essas são constatações preliminares que certamente demandam investigações mais aprofundadas, dado o número restrito de progenitores do sexo masculino no universo da pesquisa e a presença de apenas um sujeito na subamostra de sete famílias. Mas, desde já, é possível formular a hipótese de que a variável profissão docente se sobrepõe às variáveis “maternidade/paternidade” e “grau de escolaridade” no que concerne às condutas educativas dos pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida evidenciou as nuances daquilo que se costuma denominar na Sociologia da Educação – de modo especial, em seus estudos sobre a relação família-escola – de “mobilização familiar” em prol da educação escolar dos filhos. Num universo de 40 famílias investigadas, cujos genitores pertencem a uma mesma categoria ocupacional, exercendo a docência no nível do Ensino Fundamental, foi possível identificar formas, de um lado similares, e, de outro, bastante distintas de mobilização familiar (NOGUEIRA, 2011, 2013).

Como recorte metodológico proposto para este trabalho, a análise das práticas educativas e das estratégias escolares de um grupo de sete famílias de pais professores – todos oriundos das camadas populares¹⁸ – ajuda-nos a compreender mais ampla e densamente os meandros do fenômeno das trajetórias escolares exitosas, comum em famílias de professores e constatado na literatura sociológica de apoio ao presente texto.

As ações parentais nas sete famílias que conduzem filhos e filhas ao sucesso escolar e, em consequência, a um percurso educacional longo, podem ser “fruto de decisões explícitas e racionais, como também decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática (*o sens du jeu*) que marca o bom jogador, o estrategista” (NOGUEIRA, 2002). A coordenação das estratégias – conscientes ou inconscientes – é resultado de uma “intuição prática”, marcada, sem dúvida, pela posse de conhecimentos sobre a escola e o sistema escolar e pelo desenvolvimento de disposições construídas nas experiências vividas hibridamente, como pais e professores. Ao

que tudo indica, os pais professores, mesmo desfavorecidos pelas condições materiais, podem ser considerados, em relação às práticas educativas desenvolvidas, como “pais profissionais” (ESTABLET, 1987), pois, imersos na cultura escolar, adquiriram tacitamente o “senso do jogo” necessário ao desenvolvimento de estratégias que rentabilizam as atividades escolares e extraescolares da prole.

As ambições escolares nas famílias dos sete pais professores são, em certa medida, limitadas porque, mesmo que uma escolarização longa seja o ideal perseguido, as expectativas dos pais estão reduzidas pela consciência da fragilidade de suas condições objetivas, as quais se refletem na inevitabilidade de escolarizar os filhos na rede pública. A consciência de que estudar na escola pública traz consequências negativas para o percurso escolar posterior e dificulta o enfrentamento da alta competição no ingresso às universidades públicas faz com que esses pais optem por instituições de ensino superior particulares como uma estratégia para possibilitar aos filhos o prolongamento dos estudos e a garantia da posse futura de um diploma de Ensino Superior.

Além da redução relativa das expectativas escolares, a imagem da escola, construída a partir da própria experiência docente, baliza os processos de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos e explica a desconfiança em relação à escola pública. Diante de uma “escolha” imposta por imperativos financeiros, as famílias elaboram uma classificação objetiva e simbólica das escolas públicas existentes no território onde residem e optam por aquela que melhor atende a seus objetivos: escola onde o pai/a mãe atuam profissionalmente, com bom clima escolar, em que diretores e professores fazem parte de sua rede de relacionamentos, escola com imagem pedagógica positiva entre os professores, são exemplos dos critérios de seleção por eles adotados.

Além disso, impelidos pela inevitabilidade de se servir da rede pública, esses pais se esforçam para atenuar as consequências “negativas” desse tipo de escolarização por meio de ações de “colonização” da escola. Eles desenvolvem estratégias para favorecer, ao máximo, a carreira escolar dos filhos, retirando do “inevitável” os maiores benefícios possíveis. O drama desses pais consiste em sua dupla consciência: a de que a escolarização na rede pública compromete indelevelmente a trajetória escolar dos filhos e a de que, impossibilitados de colocar os filhos na rede privada de ensino, precisam desenvolver estratégias antecipatórias e compensatórias que ofereçam a eles chances de sucesso e de longevidade escolar, neutralizando, ao menos em parte, essa desvantagem.

Nessas famílias, o grau de intensidade da “intervenção” dos pais é bastante forte e se desenvolve num contexto mais amplo de

“colonização” da escola pública, cuja finalidade é a de prevenir e compensar as possíveis consequências negativas de uma escolarização na rede pública. Eles desenvolvem ações como escolher a turma, o professor e o lugar da criança na sala de aula ou, até mesmo, acompanhar de perto o dia a dia da escola, “exigir” a mudança de turma ou de professor. Para isso, utilizam a rede de relacionamentos construída no interior da escola, desenvolvendo contatos diretos e estreitos com a direção, com os professores e com os outros profissionais da escola.

A rede de contatos construída pelos pais professores, ao longo da carreira docente e através de uma ampla imersão no universo escolar, constitui um “capital” bastante rentável, cuja posse possibilita a construção de “canais de confiança”, por meio dos quais eles têm acesso a informações precisas e “quentes” sobre a vida escolar dos filhos e sobre o funcionamento geral da escola. Em suma, os contatos que os pais mantêm com diretores, coordenadores pedagógicos e professores são fundamentais, pois permitem que eles se beneficiem de informações privilegiadas e intervenham mais diretamente nas dinâmicas escolares.

Podemos, assim, concluir que os pais professores estão muito bem “equipados” para desenvolver estratégias eficazes no favorecimento da vida escolar dos filhos, mostrando-se “verdadeiros *experts* na arte de utilizar o sistema escolar”, ao colocar “o aluno no centro de cálculos e estratégias que visam obter a pequena diferença que faz toda a diferença” (DUBET, 1991, p. 365).

Por fim, se a influência da profissão docente na vida escolar dos filhos já é algo constatado neste e em outros trabalhos, como se viu na primeira seção, essa influência é ainda mais visível e pode ser observada em sua plenitude quando os pais professores escolarizam seus filhos na escola pública. São esses pais, que, desprovidos dos recursos econômicos necessários para incrementar a vida escolar dos filhos, procuram auferir, em grau máximo, os dividendos decorrentes da profissão em prol do êxito escolar da prole.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M. de. **Profissão docente e escolarização dos filhos**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

BALLION, R. **Les consommateurs d'école**. Paris: Stock, 1982.

BALLION, R. Le choix du collègue: le comportement “éclairé” des familles. **Revue Française de Sociologie**, Paris: n. 27, p. 719-734, 1986.

BARG, K. The school success of teacher children. In: COLLOQUE FABRICATON FAMILIALE DE LA REUSSITE SCOLAIRE D'AJUSTEMENT AUX PUBLICS, 1, 2011, Annales Colloque Fabrication Familiale de la reussite scolaire. Paris: Université Paris-Dauphine, 2011. p. 132-154.

BATISTA, A. A. G. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In. PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org). **Sociologia da Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 79-109.

BERNSTEIN, B. Language and social class: a research note. **British Journal of sociology**, London, v. 3. n. 3, p. 163-176, 1960.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. London: Routledge and Kegan Paul, 1973. v. 1

BOUNOURE, Annick. Parents de collégiens: conceptions et pratiques éducatives. Paris: Ens Editions, 1995

BOURDIEU, P. Le capital social : notes provisoires. In. BOURDIEU, P. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 31., p. 2-3, jan. 1980.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOYER, R.; DELCLAUX, M. **Des familles face au collège: portraits de groupes**. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

CHARLOT, B. e ROCHEX, J. Y. L' enfant- eleve: dynamiques familiales et experience scolaire. Familles et école. Lien Social et Politique. Paris, N. 35, p. 137-151, 1996.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, Chicago. v. 94, p. S95-S120, 1988.

COLEMAN, J. S. **Foundations of social theory**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

COSTA, A. L. da. Le réussite scolaire des enfants d'enseignants du primaire à la fin du collège : existe-t-il un « effet enseignant » ?. In: COLLOQUE FABRICATON FAMILIALE DE LA REUSSITE SCOLAIRE D'AJUSTEMENT AUX PUBLICS, 1, 2011, Paris. **Annales Fabrication familiale de la resussite scolaire**. Paris: Université Paris-Dauphine, 2011. p. 234-249.

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

DURU-BELLAT, M. Social inequalities in French secondary schools: from figures to theories. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v. 17. n. 3, p. 341-350, 1996.

ESTABLET, R. **L'école est-elle rentable?** Paris: PUF, 1987.

GATTI, B.; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEWIRTZ, S.; BALL, S.; BOWE, R. **Markets, choice and equity in education**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1995.

GISSOT, C.; HÉRAN, F.; MANON, N. **Les efforts éducatifs des familles**. Paris: Ministère de l'économie, Institut national de la statistique et des études économiques, 1994.

GOODSON, B. D. Parents as Teachers of Young Children: An Evaluative Review of Some Contemporary Concepts and Programs. In: HENDERSON, R.W. **Bureau of Educational Personnel Development (DHEW/OE)**, Washington, 1975. Disponível em <<http://eric.ed.gov/?id=ED136967>>. Acesso em: 14 fev. 2017

HATCHER, R. Class differentiation in education : racional choices? **British Journal of Education**, Londres. v. 19, n. 1, p. 5-24, 1998.

INSEE-INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. **Education et Families**. EPCV, Paris: octobre, 2003.

KOHN, M. L. **Class and conformity**: a study in values. Chicago: University of Chicago Press, 1977.

LANGOUËT, G.; LÉGER, A. **Public ou privée?** Trajectoires et réussites scolaires, 2000. Disponível em <<http://alain-leger.mageos.com>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

LAŠEK, J.; Prospective teachers' attitudes to their profession. **The New Educational Review**, Poland. v. 13, n. 3-4, p. 129-138, 2007.

NERI, M. C. **A nova classe média**: o lado brilhante da base da pirâmide. São Paulo: Saraiva, 2011.

NOGUEIRA, M. A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 1995.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A, ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Org.) **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

NOGUEIRA, M. A. **Elites econômicas e escolarização**: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. 2002. 195 f. Tese (Concurso Público para Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

NOGUEIRA, M. A. A relação família escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise social**, Lisboa, v. 11, n. 176, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2. p. 155-170, jul./dez. 2006.

NOGUEIRA, M. O. **Pais professores e a escolarização dos filhos**. 2011. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOGUEIRA, M. O. Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 65-79, 2013.

- PASTORE, J., SILVA, N.V. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Macron Books, 2000.
- POWER, S. et al. **Education and Middle Class**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2003.
- REIS, R. **Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SANTANA, R. P. A. de. **Professor da Escola Pública: onde estuda seu filho? A família do professor na escolha da escola dos filhos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2005.
- SCALON, M. C. **Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
- SILVA, Pedro. **Escola família: uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Profedições, 2003.
- SILVA, Pedro. **Pais professores: reflexões em torno de um estranho objeto de estudo**. *Interacções*, 2. 268-290, 2006a.
- SILVA, Pedro. *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares*. *Interacções*. N.2. 1-8, 2006b.
- SILVA, Pedro. Pais professores: um retrato sociológico. In: SILVA, Pedro (Org.). **Escola, família e lares: um caleidoscópio de olhares**. Porto: Profedições, 2007a. p. 34-77.
- SILVA, Pedro. *Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões*. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007b.
- SINGLY, F. de. **Le soi, le couple et la famille**. Paris: Nathan, 1996.
- SINGLY, F. de. O nascimento do indivíduo e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C. E.; SINGLY, F. de; CICCHELLI, V. (Org.). **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 7-15
- SINGLY, F. de. **Sociologie de la Famille Contemporaine**. Paris: Armand Colin, 2004.
- VAN ZANTEN, Agnès. **L'école de la périphérie**. Paris: Puf, 2001.
- VAN ZANTEN, Agnès. **Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
- VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. Tradução de Maria Amália de Almeida Cunha. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010.
- VIEIRA, C. R.; RELVAS, A. P. **A(s) Vida(s) do Professor**. Lisboa: Quarteto, 2005.
- WILSON, S. M. The Secret Garden of Teacher Education. **Education.msu.edu.**, Washington, v. 45. n. 11, may 1989. Disponível em: <<http://education.msu.edu/ncrtl/pdfs/ncrtl/craftpapers/cp892.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

NOTAS

¹A pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

²Foram distribuídos questionários a todos os professores das redes particular e pública do município que atendiam a três critérios: possuir diploma de ensino superior; lecionar no segundo segmento do ensino fundamental (6 ao 9º ano) e ter filhos em idade escolar (6 a 14 anos), perfazendo um total de 130 casos. Desses, 114 questionários foram respondidos (101 mulheres e 13 homens), correspondendo a 86,3 % dos professores do município que atendiam aos critérios estabelecidos. O tratamento dos dados redundou num retrato sociológico desse universo de professores, a partir do qual foi extraída uma subamostra de 40 famílias para a realização das entrevistas semiestruturadas.

³Embora se possa remeter aqui à noção de capital social desenvolvida por Bourdieu (1980), é, sobretudo, aquela adotada por Coleman (1988, 1990) que nos auxilia a compreender tal fenômeno, na medida em que faz apelo ao grau de integração dos indivíduos e à construção de relações, expectativas de reciprocidade e comportamentos confiáveis, constituindo-se não somente em um bem individual, mas também em um bem coletivo. Assim, por exemplo, contar com a “confiança” de seus pares professores e diretores escolares, converte-se, para os pais professores, em capital social.

⁴Foram utilizados dados estatísticos derivados da pesquisa *Éducation et Famille* (INSEE, 2003) do Ministério da Educação da França, publicada, em 2003, pelo Institut national de la statistique et des études économiques.

⁵Esse grupo majoritário que se serve da escola particular, com suas disposições e práticas educativas próprias, foi abordado em Nogueira (2011; 2013).

⁶O termo “intervenção direta” é utilizado por Nogueira (2011) para definir o modo incisivo, intenso e direto de interferência dos pais professores na rotina escolar dos filhos, o que impacta fortemente as dinâmicas escolares em que os filhos-alunos estão envolvidos. Apesar de verificado no conjunto das 40 famílias investigadas, esse modo de intervenção mostra-se ainda mais expressivo no grupo das sete famílias estudadas neste texto.

⁷As famílias recompostas são constituídas por um cônjuge ou companheiro (a) e os filhos (as) vindos de casamentos anteriores.

⁸Do ponto de vista da renda, Neri (2011) define esse grupo social como sendo aquele composto por famílias cuja renda domiciliar se situa na faixa entre 2 e 8 salários mínimos aproximadamente. Mais recentemente, o relatório *Definição da Classe Média no Brasil*, elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República com dados da PNAD, definiu como “classe C” famílias com renda domiciliar entre R\$ 1.100 a R\$ 3.875).

⁹Segundo informação da Prefeitura Municipal, não há estudo sobre a oferta de serviços e o acesso a eles e sobre a qualidade de vida da população nos diversos bairros da cidade. O documento “Itaúna em Dados”, publicado pela Prefeitura em parceria com a Universidade de Itaúna, apresenta os dados gerais para a totalidade do município, sem especificação para as diferentes regiões da cidade. A classificação “bairro de classe média”, “bairro nobre/bairro de elite” e “bairro em região de periferia/bairro de camadas populares” foi retirada dos

discursos dos pais professores durante as entrevistas e confirmada por meio da observação direta dos bairros, durante a visita às moradias dos professores.

¹⁰Cada sociedade classifica e desclassifica as escolhas matrimoniais de homens e mulheres, as quais produzem casamentos homogâmicos ou heterogâmicos. O primeiro tipo refere-se a casamentos entre indivíduos posicionados no mesmo grupo social do ponto de vista cultural, social e econômico. Já no caso dos casamentos heterogâmicos, há disparidade entre os cônjuges no que se refere aos bens possuídos, seja no plano material, seja no plano simbólico. Assim, os casamentos ditos “regressivos” são heterogâmicos e acontecem nos casos em que um dos cônjuges se une a uma pessoa menos escolarizada e com ocupação de nível inferior à sua, rebaixando, em certa medida, as condições materiais e/ou simbólicas possuídas antes do matrimônio (SINGLY, 1996, 2000; BATISTA, 2007).

¹¹Tem se tornado habitual, entre os pesquisadores, a afirmação de que, nas últimas décadas, dois tipos de trajetória escolar vêm se estruturando no Brasil: de um lado, frequência a escolas privadas nos Ensinos Fundamental e Médio e, depois, Ensino Superior público para os favorecidos – o chamado “circuito virtuoso”; e, inversamente, frequência a escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio e, depois, faculdades particulares (em geral de baixa qualidade) para os mais desafortunados - o chamado “circuito vicioso” (NOGUEIRA, 2000).

¹²“Toda a relação da pequena burguesia com a cultura pode, de certo modo, ser deduzida da distância, muito marcada, entre o conhecimento e o reconhecimento, princípio da boa vontade cultural que toma formas diferentes segundo o grau de familiaridade com a cultura legítima, isto é, segundo a origem social e o modo de aquisição da cultura que lhe é correlativo” (BOURDIEU, 2008, p. 300).

¹³No caso do único pai professor, observamos uma maior sintonia, no seio do casal, quanto a este ponto.

¹⁴Modelo educativo/socializador em que as práticas educativas familiares são fundadas no preceito da “comunicação aberta” e cujas decisões e julgamentos são elaborados com base nas qualidades psicológicas da pessoa e não no seu estatuto formal (de filho ou de pai). Constitui um sistema de socialização cuja educação dos filhos é prioridade familiar, e todos os comportamentos são discutidos e elaborados verbalmente, conduzindo a um tipo particular de “conversa” em que o conteúdo da comunicação são os juízos e as suas consequências, e as relações são construídas com base na negociação e no diálogo (BERNSTEIN, 1973).

¹⁵A dissonância entre as crenças e práticas educativas das mães professoras e de seus cônjuges parece ter relação com o fenômeno dos casamentos que se tornaram heterogâmicos. A aquisição, posterior ao casamento, de certo capital cultural/escolar possibilitado pela frequência ao Ensino Superior compromete a estabilidade da relação conjugal antes homogâmica e as mães precisam exercer um trabalho constante de manutenção das dinâmicas familiares e do matrimônio. No caso do pai professor, o fenômeno não se verifica porque o matrimônio ocorreu após a conclusão dos estudos universitários pelos dois cônjuges. Assim, a relação conjugal do pai professor e sua esposa é marcada por uma maior consonância entre crenças e práticas no tocante à educação dos filhos.

¹⁶Carga horária de, no mínimo, 32 horas semanais, dividida quase sempre entre dois ou mais estabelecimentos de ensino.

¹⁷ Em sua obra *La Distinction: critique sociale du jugement*, publicada originalmente em 1979, Bourdieu denomina o capítulo dedicado às classes populares de “A escolha do necessário” porque nele defende a tese de que é a lógica da necessidade que rege as condutas desse grupo social cujo estilo de vida é marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais.

¹⁸ Fenômeno cada vez mais frequente no quadro de professores da Educação Básica brasileira (GATTI; BARRETO, 2009).

Submetido: 26/08/2015

Aprovado: 08/04/2016

Contato:

Marlice Nogueira
Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS-UFOP)
Rua do Seminário, s/n, Centro Histórico
Mariana | MG | Brasil
CEP 35.420-000

ARTIGO

DOCENTES, TAREAS Y ALUMNOS EN LA DEFINICIÓN DEL COMPROMISO: INVESTIGANDO EL AULA DE NIVEL PRIMARIO DE EDUCACIÓN

Daiana Yamila Rigo*

Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC), Río Cuarto, Córdoba, Argentina

RESUMEN: El artículo presenta resultados preliminares de una investigación desarrollada con alumnos y docentes de nivel primario en el área de las Ciencias Sociales. El propósito fue describir, explorar y explicar cómo el compromiso de los estudiantes se relaciona e interrelaciona con factores contextuales y la configuración de la clase. Se entiende por implicación la intensidad y la emoción con las cuales los estudiantes se involucran en el contexto de enseñanza para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje. Para la recolección de datos, se usaron cuestionarios y protocolos de observación. Los resultados muestran que la configuración de la clase se define como factor clave para atender al compromiso, asimismo, las principales conclusiones permiten apreciar que el compromiso se contagia; y el contexto de aprendizaje y el diseño de la clase son fundamentales en la implicación que los alumnos muestran hacia el aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Educación Primaria. Compromiso. Contexto Instruccional. Soporte Docente.

DOCENTES, TAREFAS E ALUNOS NA DEFINIÇÃO DE COMPROMISSO: PESQUISANDO A SALA DE AULA DE ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: O artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa desenvolvida com alunos e docentes do Ensino Fundamental na área de Ciências Sociais. O propósito foi descrever, explorar e explicar como o compromisso dos estudantes está relacionado a fatores contextuais e à configuração da classe, e como compromisso, contexto e classe se correlacionam. Entende-se por implicação a intensidade e a emoção presentes no envolvimento dos estudantes com o contexto de ensino para iniciarem e levarem adiante atividades de aprendizagem. Para a coleta de dados, usaram-se questionários e protocolos de observação. Os resultados mostram que a configuração da classe se define como fator-chave para trazer à tona a noção de compromisso; as principais conclusões permitem apontar que o

*Dra en Psicología. Profesora en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Asistente del CONICET. E-mail: <daianarigo@hotmail.com>.

compromisso pode ser disseminado e que o contexto de aprendizagem e a organização da classe têm um papel fundamental no nível de envolvimento que os alunos demonstram para a aprendizagem na área de Ciências Sociais. **Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Compromisso. Contexto Instrucional. Suporte Docente.

TEACHERS, TASKS AND STUDENTS IN THE DEFINITION OF ENGAGEMENT: RESEARCHING THE CLASSROOM PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT: The article presents preliminary results of research conducted with students and teachers at primary level in the area of Social Sciences. The purpose was to describe, explore and explain how student engagement relates to the contextual factors and teaching style of classroom and how engagement, context and classroom interact themselves. Understanding by involvement, the intensity and the emotion with which the students are involve for start and carry out learning activities. Data collection have used questionnaires and observation protocols. The results have shown that the classroom configuration is defined as key factor to address and understand the engagement; Also, the main conclusions can point the engagement can be shared; and the learning context and classroom organization play a fundamental role in the level of involvement that students show towards learning in the area of Social Sciences.

Keywords: Primary Education. Engagement. Instructional Context. Teacher Support.

INTRODUCCIÓN

A menudo nos detenemos a observar solo una parte de la clase, a los alumnos, las tareas académicas o los docentes, pero en menor medida se ha investigado la relación entre estas dimensiones para comprender el compromiso. Por lo general, se está atento al comportamiento de los estudiantes, si participan, formulan preguntas, solicitan aclaraciones o inician debates; al estilo del docente para dictar la clase; o al formato de las actividades y al tiempo dedicado a la realización de trabajos prácticos (HARRIS, 2010; LAM *et al.* 2012; RIGO; DONOLO, 2014).

Estas particularidades de alumnos, docentes y tareas interactúan entre sí en ambientes reales de aprendizaje configurando el contexto instruccional. Turner y Meyer (2000) mencionan que por muchos años en Psicología de la Educación no solo se evitó el estudio del contexto, sino que también se estudió como constructos separados la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, los investigadores tendieron a aislar las variables más que tratar de comprender la compleja relación entre las

dimensiones en cuestión. Sin embargo, actualmente, se vislumbra que, para estudiar el contexto de la clase, se requiere la investigación de más de una variable al mismo tiempo para alcanzar una mayor comprensión y a la vez usar diferentes métodos para su estudio y abordaje. Retomando los postulados de Piaget, quien promovió la idea de la interacción entre el sujeto y el objetivo en la construcción del conocimiento, que trasladada al contexto pedagógico, se percibe la importancia de estudiar las interrelaciones entre los alumnos, los docentes y el contexto donde las tareas académicas se llevan a cabo (CASTORINA *et al.*, 1998).

Al respecto, también Good (2010), en una revisión sobre estudios acerca de la clase, reflexiona que no han sido muchos los avances en los últimos 40 años, sobre todo en la capacidad para mejorar los desarrollos teóricos y empíricos que expliquen cómo los maestros impactan sobre el aprendizaje de los alumnos. A la vez, se interroga sobre qué marca la diferencia en un docente efectivo y responde subrayando la importancia de contemplar distintas dimensiones al mismo tiempo, enfatizando una enseñanza que soporte el aprendizaje de los estudiantes a partir de la facilitación de un currículo pensado para generar oportunidades para aprender y participar de manera activa en la construcción de significados, a fin de aplicarlos a nuevos contextos.

En el marco de estos nuevos desafíos en investigación educativa, específicamente en este trabajo, estamos interesados en conocer cómo las características de los alumnos, los docentes y las tareas interrelacionadas ayudan a comprender el compromiso como un metaconstructo que demanda estudios contextualizados en las aulas y desde los primeros años de escolarización para que, a partir de los resultados derivados de estudios empíricos, se pueda planificar acciones que lo promuevan. Su importancia radica sobre todo si pensamos en las principales problemáticas que se presentan como más relevantes en los distintos niveles educativos: falta de interés, aburrimiento, desmotivación, entre otros de igual tenor.

¿QUÉ ES EL COMPROMISO? CONCEPTUALIZACIONES CENTRALES

Las investigaciones iniciales entienden que el compromiso, también denominado implicación o *engagement*, es la inversión psicológica en y hacia el aprendizaje, la comprensión, o dominio de conocimiento, las habilidades o destrezas que el trabajo académico intente promover (NEWMANN; WEHLAGE; LAMBORN, 1992). Podría decirse que es el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con la

participación superficial, la apatía y la falta de interés. Más específicamente el compromiso hacia las tareas académicas se refiere a la intensidad y emoción con las cuales los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje; es una energía en acción que conecta a la persona con la actividad (APPLETON *et al.*, 2006; MITCHELL; CARBONE, 2011; RIGO, 2014; RIGO; DONOLO, 2014).

Compromiso es un concepto multidimensional, un metaconstructo, integrado por tres componentes, a saber: cognitivo, conductual y afectivo. Y está relacionado respectivamente con la manera cómo los estudiantes se comportan y se sienten acerca de la experiencia educativa, el tipo de tareas académicas, las posibilidades de participar, elegir y profundizar y el interés que tienen sobre los trabajos realizados en la clase (ARGUEDAS, 2010; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004).

El compromiso cognitivo refleja el grado en el cual los alumnos están atendiendo y dedicando esfuerzos hacia el aprendizaje, la comprensión, el dominio disciplinar y la adquisición de habilidades que el trabajo académico intenta promover. Un alumno comprometido en este nivel es un estudiante estratégico y que regula autónomamente los procesos de aprendizaje. Con ello se quiere decir que a la hora de aprender se puede adoptar, o bien un enfoque superficial, o un enfoque profundo que permita integrar el nuevo contenido con los conocimientos previos y hacer uso o no de estrategias metacognitivas para planificar, monitorear y evaluar las tareas y las metas de logro (RIGO, 2013, 2014).

El compromiso conductual ha sido definido contemplando, al menos, tres dimensiones. La primera se refiere a las conductas positivas, tales como seguir reglas, respetar las normas de la clase, así como, ausencia de conductas disruptivas. La segunda está relacionada con la implicación en el aprendizaje y las tareas académicas, lo cual incluye participación en clase, persistencia, concentración, atención, responder preguntas, hacer preguntas y contribuir en las discusiones de la clase. Y la tercera involucra la participación en actividades extraescolares, tales como practicar algún deporte, participar del centro de estudiantes del colegio o tomar clases de arte (ARGUEDAS, 2010; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; KONG; WONG; LAM, 2003; MITCHELL; CARBONE, 2011).

Otra consideración sobre el componente conductual de la implicación es realizada por Finn (1993), quien entiende que la participación es el concepto clave para el estudio de este constructo e identifica cuatro niveles. El primero incluiría conductas básicas, tales como la asistencia regular, atender a las normas y directrices de docentes. El segundo abarcaría las conductas anteriores más las

iniciativas del alumno, como plantear preguntas, iniciar una discusión y buscar ayuda. El tercero comprendería la participación del alumno en aspectos sociales o actividades extracurriculares. Y por último, un cuarto nivel referido a la participación de los estudiantes en la organización escolar indicando mayor implicación e identificación con la escuela (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 2010).

El compromiso afectivo está integrado por las reacciones negativas y positivas de los alumnos hacia los profesores, los compañeros de clase y las tareas académicas. En general, un buen indicador de compromiso emocional es el interés hacia el trabajo en el aula; a la inversa, menor implicación afectiva sería afín a conductas tales como el aburrimiento, la ansiedad, la frustración y los nervios en el aula. Al respecto, Eccles *et al.* (1983) describe cuatro componentes, que son: el interés asociado al disfrute de las actividades, el valor relacionado al logro de concluir la tarea, el valor instrumental de la tarea vinculado a la importancia para conseguir metas futuras y el costo, es decir, los aspectos negativos de participar en la tarea (KONG; WONG; LAM, 2003).

Alumnos comprometidos, docentes implicados y tareas que involucran

Como formulábamos en la introducción, las nuevas líneas de investigación buscan responder al desafío de estudiar más de una variable al mismo tiempo. En este sentido, los modelos teóricos y empíricos buscan explicaciones que van más allá de las características individuales; específicamente tratan de comprender cómo interaccionan los factores personales e instructivos para describir y explicar el compromiso de los alumnos hacia el aprendizaje. Al respecto, Shernoff (2013) entiende que si bien el compromiso es un constructo multidimensional influenciado a nivel micro por las relaciones con pares-familia-escuela y a nivel macro por los factores socioeconómicos, sólo una cuarta parte de su variación se explica por factores internos al estudiante, el resto se atribuye a factores del entorno.

A nivel general, en el campo de la Psicología de la Educación, estos planteamientos están en la línea de las investigaciones de Bandura (1986) y Schunk y Pajares (2004), quienes desde un enfoque sociocognitivo comprenden que el aprendizaje involucra la interacción entre cogniciones individuales y características del entorno educativo. A nivel más específico, en los estudios sobre implicación, el modelo contextual de Lam *et al.* (2012) explica cómo se definen las interrelaciones entre rasgos de los alumnos, docentes y tareas. Los autores se refieren a las influencias recíprocas entre los rasgos que definen al contexto instruccional, las relaciones sociales, los factores

personales y los resultados de aprendizaje. Entre los primeros se destaca la importancia de seis componentes que han sido reportados por estudiantes comprometidos; se ha identificado que las tareas ofrecidas por el docente que sean desafiantes, relacionadas con la vida cotidiana y que promuevan la curiosidad y la autonomía, así como el reconocimiento y la evaluación justa, son indicadas como factores asociados a altos niveles de implicación. Por su parte, refiriéndose a las relaciones interpersonales, destacan que los estudiantes con mayor compromiso perciben un alto grado de soporte por parte de docentes, pares y familia, por el contrario una correlación inversa se encuentra con altos niveles de agresión en las relaciones entre pares.

Con respecto a los factores personales, el estudio de Lam *et al.* (2012) muestra que las creencias motivacionales, tales como autoeficacia, metas de aprendizaje orientadas al dominio y atribuciones dirigidas al esfuerzo, se muestran más afín al perfil que exhiben los alumnos que estarían más involucrados en la tarea de aprender. Y con relación al rendimiento académico, encuentra que los estudiantes más implicados a nivel cognitivo, afectivo y conductual son los que tienden a presentar resultados positivos en sus tareas.

Por su parte, la revisión reportada por Shernoff (2013) es coincidente en algunos puntos. En general, los estudios sobre factores externos muestran que los alumnos con alto nivel de compromiso tienden a percibir al contexto de la clase como desafiante, disfrutable, importante, con alto grado de autonomía y nivel de actividad. Estos resultados muestran la importancia de combinar intensidad académica y respuesta emocional positiva en la planificación de las tareas académicas, es decir, no es suficiente sólo disfrutar (*play-like engagement*) del trabajo del aula, sino también, sobre todo, percibirlo como desafiante (*work-like engagement*) para promover un Compromiso significativo con la C mayúscula.

Otro rasgo encontrado que relaciona alto compromiso con características contextuales es el valor de utilidad otorgado a la tarea. Al respecto, los resultados encontrados parecen convenir en que los alumnos que perciben que las actividades académicas son útiles y relevantes más allá de la situación inmediata de realización, son aquellos que tienden a adoptar metas orientadas al dominio, desarrollar mayor interés y compromiso hacia el aprendizaje (BLUMENFELD; KEMPLER; KRAJCIK, 2006; ECCLES *et al.*, 1983; ECCLES; WIGFIELD, 2002; STIPEK, 1996).

Dos características más han sido descriptas por los alumnos comprometidos sobre factores externos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la autonomía, que se refiere a

la oportunidad de elegir y tener un rol significativo en la dirección de la tarea, es decir, tomar decisiones sobre el tópico a estudiar, seleccionar y planificar la actividad y elaborar el producto final. Al respecto, Ames (1992), Blumenfeld, Kempner y Krajcik (2006) y Stipek (1996) entienden que estas prácticas son afines a respuestas positivas orientadas a incrementar el interés de los estudiantes por el estudio. Por otro lado, la curiosidad, articulada a la posibilidad de explorar e indagar más allá de la consigna, supone ofrecer instancias pedagógicas específicas para incentivar al estudiante a formular preguntas o pensar sobre fenómenos que sean intrigantes (LAM; PAK; MA, 2007).

En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes y el reconocimiento del esfuerzo realizado por aprender rescatados en el modelo de Lam *et al.* (2012), los estudios reportan que la forma en que son evaluados los alumnos afecta el compromiso de estos. Por su parte, Ames (1992) distingue entre la evaluación orientada al logro y la evaluación orientada al aprendizaje, a tal efecto que los alumnos más implicados valoran más las apreciaciones orientadas al dominio que las dirigidas a la norma. En consonancia, Stipek (1996) y Nichols y Dawson (2012) acuerdan que las evaluaciones formativas, y no tanto las sumativas, se conectan con procesos relacionados con la mejora del compromiso.

En relación con el estilo docente y las características que promueven el compromiso en los alumnos, encontramos que aquellos maestros que ofrecen instancias de *feedback* no solo facilitan el aprendizaje de los estudiantes, sino también el compromiso cognitivo y conductual de los educandos, en tanto se considera desde una perspectiva vigotskiana que el aprendizaje es un proceso transaccional entre la persona y el medio ambiente (PIANTA; HAMRE; ALLEN, 2012; SHERNOFF, 2013). Las investigaciones también sugieren que aquellos docentes que configuran la clase proveyendo instancias para que sus alumnos participen, interactúen e intercambien ideas con los demás durante las tareas académicas, facilitan el desarrollo de la capacidad para justificar la propia perspectiva y atender a las opiniones de los demás, un aspecto que Ryan y Patrick (2001) entienden que promueve el compromiso, la eficacia académica y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Además, aparece como concepto clave asociado a la clase y a mayor compromiso el soporte que ofrece el docente a los estudiantes y sus necesidades, rescatándose principalmente la noción de andamiaje, la cual implica lograr un adecuado equilibrio entre las posibilidades de autonomía y el ofrecimiento de una estructura que ayude al estudiante a progresar y llegar a un alto nivel de comprensión (REEVE *et al.* 2004;

RYAN; PATRICK, 2001; SCHUSSLER, 2009; SHERNOFF, 2013). Asimismo, Hipkins (2012) considera que no basta con que los docentes establezcan oportunidades para aprender —tal cual es orquestada por el educador— a fin de generar compromiso en los estudiantes, él plantea que la selección de determinados contenidos y recursos educativos tiene que estar ligada a la percepción de los estudiantes sobre las posibilidades de acción —*affordances*— que ofrece ese entorno para aprender, motivarse e interactuar con sus conocimientos y experiencias previas. Por esto pareciera importante considerar en la planificación de la clase los perfiles intelectuales de los estudiantes, sus fortalezas y competencias. Sobre esto último, Smith (2009 citado por SHERNOFF, 2013) postula como un componente fundamental de la clase para mantener el compromiso emocional de los estudiantes contemplar las diferentes inteligencias múltiples ofreciendo a los sujetos recursos didácticos variados con los cuales interactuar y optar para aprender.

Pareciera de igual importancia la configuración del contexto instructivo orientado al alumno y no tanto al contenido y hacia metas de logro que promueven el dominio más que el desempeño (HUGHES; WU; WEST, 2011; OPDENAKKER; DAMME, 2006). Al respecto, Schussler (2009) indica que tener como pilares en la educación tanto la monotonía como el interés por querer finalizar la tarea promueve menos compromiso y participación de los estudiantes. Por el contrario, cuando los estudiantes perciben que tienen oportunidades para tener éxito en tareas auténticas a través de una instrucción flexible, existen más chances de propiciar la participación; asimismo, los profesores que estructuran el aula para facilitar la participación de los estudiantes, son aquellos que demuestran entusiasmo por el contenido y hacen uso de estrategias de enseñanza a propósito para captar el interés de los estudiantes.

La investigación de Harris (2010) muestra que los maestros tienen distintas representaciones sobre cómo propiciar entornos de aprendizajes dirigidos a aumentar la implicación a sus alumnos. En sus resultados considera tres categorías: entregar, modificar y colaborar. En la primera, los docentes consideran que el modelo de trasmisión centrado en el docente es aquel que posibilita la promoción del compromiso en los educandos, consideran a los alumnos como pasivos, receptores de la información y el contenido, e imparten una instrucción homogénea sin diversificar ni considerar el interés del grupo aula prescribiendo actividades. En la segunda, se encuentra un grupo de docentes que entienden que la clave está en modificar el currículo en función de los intereses de los estudiantes y de esa forma promover la participación de éstos, adaptando las actividades y encontrando materiales adecuados al grupo de la clase, y así llegar a cada estudiante.

Por último, en la tercera, los docentes piensan que, para facilitar la implicación, deben programar la clase de manera colaborativa junto a los estudiantes en función de los propósitos y metas de los alumnos, dado que contribuye a la apropiación del conocimiento, al desarrollo de un pensamiento crítico y a un aprendizaje profundo, donde el educando es comprendido como sujeto activo que toma decisiones en su proceso de aprendizaje. Sobre esta última categoría, la autora entiende que es la forma más compleja para facilitar el compromiso de los estudiantes, sin embargo enfatiza en la necesidad de seguir profundizando en el estudio y los resultados encontrados.

Desde este marco conceptual, la presente investigación se indaga y busca respuestas sobre las características de la clase y el compromiso de los alumnos. Presentamos resultados preliminares para empezar a entender las diferentes dimensiones que contribuyen a implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de describir y explicar cómo el diseño de la clase contribuye al desarrollo del compromiso de los estudiantes en el área de las Ciencias Sociales, llevamos a cabo una investigación que indaga sobre cinco dimensiones que se ponen en juego en el aula cuando se enseña y se aprende y que definen la implicación en el contexto escolar formal: el docente y la clase, el compromiso cognitivo, conductual y afectivo, y el contexto instructivo.

¿Con quiénes y cómo lo hicimos?

La muestra del estudio estuvo conformada por cuatro docentes, uno por clase, y 83 alumnos de sexto grado de Educación Primaria, Localidad Las Higueras, Córdoba, Argentina, distribuidos de la siguiente manera:

Clase	Número de alumnos
1	14
2	19
3	26
4	24

La recolección de datos se llevó a cabo en el área de Ciencias Sociales durante el primer semestre de los años 2012, 2013 y 2014. Cada instrumento se administró en horario de clase junto a la presencia del docente tutor del aula y con previa autorización de

directivos y padres bajo el consentimiento informado de los alumnos. Se informó a las respectivas autoridades y estudiantes el objetivo de la investigación y el tiempo destinado al relleno de los protocolos —no mayor a 60 minutos—. Las observaciones no participantes se realizaron tres veces por semana abarcando la carga horaria total de la materia en estudio; ellas fueron realizadas por un profesional experto haciendo uso de una planilla confeccionada a tal finalidad. Asimismo, se siguieron las pautas de consentimiento informado y, para resguardar la confiabilidad de los datos y el anonimato a cada sujeto, se le asignó un código.

¿Cómo se registraron, recolectaron y analizaron los datos?

Configuración de la clase

Para su valoración durante el ciclo lectivo 2012, 2013 y 2014, en el primer semestre, se llevaron a cabo observaciones no participantes con la finalidad de obtener información sobre la clase, tal cual era configurada y planificada por el docente. En total se observaron cuatro aulas con diferentes docentes que impartían la asignatura Ciencias Sociales en sexto grado de nivel primario de educación. Los indicadores que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo los registros fueron las siguientes seis dimensiones, elaboradas a partir de la bibliografía consultada y desarrollada en el marco teórico del presente artículo:

1. Retroalimentación. Se observó si los docentes durante la clase ofrecían *feedback* a sus alumnos. No interesaba tanto la cantidad de interacción entre docente y alumnos, sino la calidad de éste. Se atendió a los intercambios sobre información específica no solo sobre si la tarea era correcta, sino también sobre cómo podrían mejorar el trabajo para enriquecer sus producciones, alcanzar sus metas o repensar la actividad en pro de conseguir una mejor comprensión y aprendizaje, favoreciendo la autoevaluación y la regulación de la cognición. Asimismo, atendíéndose a que las retroalimentaciones resalten el esfuerzo y el progreso personal del estudiante, a modo de promover atribuciones causales internas y controlables, más que externas e incontrolables.
2. Soporte docente. Se registró durante las observaciones si el docente proveía tanto soporte de autonomía, es decir, si ofrecía al estudiante la posibilidad de elegir, seleccionar y controlar aspectos en relación con la toma de decisiones en la

- tarea y su resolución, tales como la elección del tema, la forma de trabajarlo y la manera de presentarlo; como si brindaba soporte instrumental o estructura a los estudiantes, o sea, si el docente ofrecía a los estudiantes instrucciones claras, comprensibles, explícitas y detalladas, si brindaba un programa de acción para guiar la actividad de los alumnos y si orientaba al estudiante a través de preguntas destinadas a ayudar a que progresara y alcanzara un mayor nivel de comprensión.
3. Oportunidad para aprender. Se observó si las clases planificadas por el docente mostraban rasgos que dieran cuenta de contemplar los intereses de los estudiantes, fundamentalmente se registró que la instrucción considerara y pusiera en juego una multiplicidad de recursos didácticos a fin de abarcar las diferencias individuales de los sujetos en términos de perfiles intelectuales, se tuvieran en cuenta las propuestas de los estudiantes y sus inquietudes.
 4. Participación. Se consideró en las observaciones si el maestro ofrecía instancias para que los estudiantes tuvieran lugar de expresar su opinión, iniciar discusiones y debates, aportar información y compartir en el grupo de pares, consultar y expresar dudas, participar en clase y en las tareas activamente, y tener la posibilidad de argumentar y justificar sus ideas.
 5. Estructura de la clase. Se registró que las intervenciones del docente estuvieran orientadas a promover una enseñanza centrada en el alumno, considerando a este como sujeto activo, asimismo, que el profesor con su participación ofreciera motivos y oportunidades para desarrollar metas orientadas al dominio más que al desempeño.
 6. Evaluación. Se observó si el docente explicitaba los criterios y objetivos de valoración, asimismo, si las diversas instancias estaban orientadas a guiar el proceso, proporcionando información significativa acerca del aprendizaje de los estudiantes y apoyando sus decisiones, más que atender sólo al producto final.

Los datos fueron reunidos en una planilla confeccionada para tal finalidad y el investigador iba marcando aquellas características que se cumplían o no en la clase de cada docente. La presencia de los indicadores en una clase se relaciona con un diseño orientado a promover el compromiso, mientras que la ausencia de estos sugiere que la clase planificada por el maestro no se enmarca dentro de las características teóricas que facilitan la implicación de los alumnos

hacia el aprendizaje y las tareas desarrolladas en el área de las Ciencias Sociales. Se consideró la siguiente escala para computar la frecuencia con que cada dimensión estaba presente en la clase: (A) Siempre: entre el 90% y el 100%; (B) Generalmente: entre el 50% y el 90%. (C) Casi nunca: entre el 20% y el 40%. (D) Nunca: menos del 10%.

Compromiso cognitivo

El compromiso cognitivo fue evaluado a partir de 13 ítems que indagaban sobre el uso de estrategias profundas —EP— (7 ítems) y estrategias superficiales —ES— (6 ítems) en la hora de Ciencias Sociales (ejemplos: “En el aprendizaje de las Ciencias Sociales, siempre intento plantearme preguntas porque estas me ayudan a comprender aspectos centrales de las Ciencias Sociales” versus “Encuentro que memorizar información es la mejor forma de aprender Ciencias Sociales”). Estos fueron adaptados de la escala *The Student Engagement in the Mathematics Classroom Scale* de Kong, Wong y Lam (2003) al castellano y al área disciplinar de interés. Los estudiantes estimaron su implicación escogiendo una alternativa de respuesta considerando que 1 indicaba un mayor uso de esa estrategia, mientras que 5 implicaba un empleo mucho menor.

Para establecer el nivel de compromiso cognitivo de los alumnos se tomó como punto de corte la mediana (EP $M_e=23$; ES $M_e=17$), permitiendo conformar cuatro grupos, por un lado, los que percibían hacer más uso de estrategias superficiales o profundas; por otro lado, los que tenían una percepción de utilizar con menor frecuencia estrategias de tipo profundas o superficiales.

Compromiso conductual

Para evaluarlo, se procedió durante un semestre de los años 2012, 2013 y 2014 a realizar observaciones no participantes de tres cursos durante la clase de Ciencias Sociales, con el objetivo de recopilar información sobre indicadores que dieran cuenta del compromiso conductual de cada alumno. En total se consideraron los nueve criterios siguientes, a saber: responder a las preguntas del profesor; preguntar dudas o solicitar aclaraciones al profesor; escuchar y atender a la exposición del profesor; participar en la clase y en las tareas activamente; contribuir en las discusiones; finalizar y cumplir con las tareas propuestas; permanecer y persistir en la tarea; buscar información extra; colaborar y compartir información traída del hogar. Para su formulación, se contempló las sugerencias ofrecidas por Alexander (2006), Ruhe (2007) y Kong, Wong y Lam (2003), Finn y Zimmer (2012). Cabe destacar que se optó por esta

modalidad de evaluación, en tanto la bibliografía específica sobre enfoques e instrumentos de medición indica que la observación del comportamiento orientado hacia la tarea es pertinente para estimar esta dimensión de compromiso (FINN; ZIMMER, 2012; FREDRICKS *et al.*, 2004; FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012; SHERNOFF, 2013).

Para establecer los niveles de compromiso —muy, algo o poco— se especificó con antelación que la presencia de siete a nueve indicadores sería adecuada para alumnos muy comprometidos, en tanto la presencia de cinco o seis ítems se asociaría a un nivel intermedio y la observación de cuatro o menos criterios en el comportamiento de los alumnos orientados hacia el trabajo académico daría pautas de estar poco comprometido con la tarea en curso.

Compromiso afectivo

El compromiso afectivo de los alumnos fue evaluado por seis ítems que consultaban sobre el interés y el gusto por aprender (ejemplo: “En la clase de Ciencias Sociales, creo que los contenidos que aprendo son interesantes y agradables”), adaptados de la escala *The Student Engagement in the Mathematics Classroom Scale* de Kong, Wong y Lam (2003) al castellano y al área disciplinar de interés. Los estudiantes estimaron su implicación en Ciencias Sociales en una escala con valores que oscilaban entre 1 (siempre) y 5 (casi nunca). Para establecer los niveles de compromiso afectivo de los alumnos, se tomó como punto de corte la mediana ($M_c=15$), permitiendo conformar dos grupos, por un lado, los que se percibían muy interesados y, por otro lado, los que tenían una percepción menor sobre su interés en la clase de Ciencias Sociales.

Contexto instructivo

Para su evaluación, los alumnos respondieron a cinco frases para estimar su apreciación del contexto instructivo. Cada frase consultaba sobre la percepción del entorno educativo refiriéndose a los siguientes aspectos sobre las tareas académicas y las evaluaciones: 1- Desafío (Las actividades realizadas eran difíciles, fáciles o desafiantes respecto a tus habilidades y conocimiento); 2- Valor de utilidad (Las tareas y las explicaciones del docente establecían con claridad o no la relación entre el tópico y la vida cotidiana); 3- Curiosidad (Durante la resolución de las tareas el docente ofrecía las respuestas correctas o daba la libertad de explorar y encontrar respuestas alternativas); 4- Autonomía (En las tareas se ofrecía la oportunidad de tomar decisiones y hacer algo distinto o tenías que delimitarte en lo que

la consigna solicitaba); 5- Evaluación (Las evaluaciones fueron solo una instancia para poner una nota o el docente ofreció sugerencias para mejorar el trabajo). Las frases fueron redactadas siguiendo los lineamientos y recomendaciones de Lam *et al.* (2007, 2012). En cada caso el alumno debería marcar una de las opciones resultadas en negrita para completar la frase e indicar, de ese modo, cómo percibía el contexto instructivo de la clase en Ciencias Sociales.

Respecto a los análisis estadísticos realizados, inicialmente, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables en estudio, primero se computó la frecuencia con la que cada dimensión de la clase se presentaba en cada aula observada. Luego, para definir la asociación entre las variables, se procedió a aplicar la Prueba Chi-Cuadrado de Pearson y, así, averiguar si existían relaciones estadísticamente significativas entre cada clase y cada una de las variables consideradas para los alumnos. Por último, para explorar y describir la interrelación entre todas las variables, se procedió a realizar un análisis de componentes principales para variables categóricas haciendo uso del modelo de escalamiento óptimo.

RESULTADOS

A continuación se presentan tres apartados. En el primero se muestran los resultados hallados a partir de las observaciones no participantes realizadas para valorar la clase. En el segundo se presentan, para cada tipo de compromiso y la percepción que del contexto instructivo tiene cada grupo de alumno por clase, las relaciones estadísticamente significativas que, entre las variables, se han encontrado. En el tercero, finalmente, se muestran los resultados derivados del estudio conjunto de las variables para explicar cómo, de manera conjunta e interrelacionada, aclaran el compromiso.

Primera parte – Configuración de la clase

De las observaciones no participantes se obtuvieron los siguientes datos —ver Tabla 1—. Como se puede observar, cada clase presenta características particulares en torno a las seis dimensiones consideradas para valorar cómo el estilo docente y su instrucción promueven el compromiso en los estudiantes. Se espera que la clase que atiende de manera especial a cada una de las dimensiones favorezca un mayor desarrollo de implicación en sus estudiantes hacia el aprendizaje y las tareas académicas.

Entre las cuatro aulas observadas, en la primera encontramos que la maestra ofrecía con mayor frecuencia retroalimentaciones sobre la tarea y sus progresos, un buen andamiaje apoyando el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo soportes para avanzar hacia una mejor comprensión de la actividad, pero brindando, a la vez, espacios para promover autonomía en la toma de decisiones. Asimismo, la docente en la clase 1 favoreció el intercambio entre los alumnos creando espacios para iniciar debates, postular ideas, formular dudas y aclaraciones, a la par de configurar un contexto instructivo para orientar a los estudiantes hacia el logro de metas personales tendientes al dominio más que hacia al desempeño y considerando el aprendizaje como individual y activo en función de las competencias de los educandos.

TABLA 1 - Frecuencia porcentual registrada en cada clase para cada dimensión que promueve el compromiso en los estudiantes

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4
Retroalimentación	A	C	B	B
Soporte docente	A	D	A	C
Oportunidad para aprender	B	C	B	B
Participación	A	C	A	B
Estructura de la clase	A	D	B	B
Evaluación	A	D	A	C

*Referencia: (A) Siempre: entre el 90% y el 100%; (B) Generalmente: entre el 50% y el 90 %; (C) Casi nunca: entre el 20% y el 40%; (D) Nunca: menos del 10%.

Respecto a la clase 3, se puede observar que la maestra también estructura oportunidades en el aula que contemplarán las seis dimensiones que desde la teoría posibilitarían mayor implicación a los estudiantes, aunque con menor frecuencia que la clase 1. Y como se muestra en la Tabla 1, en la clase 4 se muestra una configuración que, si bien en muchos aspectos, tiende a promover la implicación, se observa que la dimensión soporte docente no es asistida frecuentemente, además, no se observó que las evaluaciones promovieran mejoras, sino que se orientaban al producto final; y en la clase 2 se tuvo un registro menor en cada dimensión, es decir, la docente no ofrecía con mucha frecuencia un contexto de aprendizaje que tendiera a promover el compromiso de los alumnos en la materia Ciencias Sociales, observándose menos instancias para efectuar intercambios entre alumno y docente, promover la participación de los estudiantes para formular dudas, solicitar

aclaraciones, ofrecer argumentos y justificaciones, así como para el desarrollo de competencias personales. De igual manera, se registraron pocas intervenciones de la docente para proveer soportes tanto de autonomía como instrumental que ayudarían a avanzar en la realización de la tarea, así como para promover metas orientadas al dominio.

Segunda parte – Relación entre tipo de compromiso, percepción del contexto instructivo con diseño de la clase.

A cada estudiante le consultamos sobre su interés y participación en la clase de Ciencias Sociales, asimismo, sobre su percepción del contexto instructivo tal cual fuese configurado por el docente de grado y por el uso de estrategias, o bien superficiales, o profundas para el aprendizaje de la materia en cuestión. A continuación presentamos una descripción de cada variable considerando por separado cada clase y sus respectivos estudiantes. Nos interesa describir cada dimensión de compromiso y la percepción de los alumnos sobre la instrucción por clase observada y a la vez conocer si hay relaciones estadísticamente significativas entre el compromiso reportado por los alumnos en sus tres dimensiones: cognitivo, conductual y afectivo, así como la percepción que estos tienen sobre el contexto instructivo y la clase de pertenencia.

Con respecto a la variable compromiso conductual, entre los estudiantes de la clase 1, encontramos que la mayoría (57%) se encuentra dentro de la categoría “muy implicados”, y un 53% de los estudiantes de la clase 3 comparte este perfil, mientras que en las clases 2 (79%) y 4 (38%) predominan los estudiantes que están poco comprometidos en el aula y hacia el aprendizaje de las Ciencias Sociales ($X^2=28.568$, $p=0.001$).

En lo que se refiere a compromiso afectivo, los análisis indican que tanto los alumnos de la clase 1 (57%) como los de la clase 3 (61%) se perciben muy interesados hacia las lecciones ofrecidas por sus maestros, como así también hacia la propuesta didáctica del área de las Ciencias Sociales. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes que asisten a la clase 2 (79%) se muestran menos implicados afectivamente, al igual que la mitad de los alumnos de la clase 3 (54%), ($X^2=7.933$, $p= 0.047$).

En relación a la dimensión cognitiva del constructo compromiso, encontramos que un 79% de los estudiantes de la clase 1 manifiesta hacer uso de estrategias profundas a la hora de resolver tareas y estudiar contenidos del área de las Ciencias Sociales, de igual manera lo reportan los alumnos de las clases 3 (65%) y 4 (75%), ($X^2=27,265$, $p= 0.001$), en tanto, en la clase 2 (84%), se observa que

los educandos tienden a poner en marcha estrategias de aprendizaje de tipo superficiales ($X^2=20,533$, $p= 0.001$).

Sobre la percepción del contexto instructivo, también hallamos que los estudiantes de las distintas clases tienden a construir una idea diferente sobre las cinco dimensiones consultadas. En la clase 1 la mayoría de las respuestas (64%) acuerdan que las tareas que ofrece el maestro como puente para aprender son desafiantes, es decir, promueven el interés, pero al mismo tiempo se definen dentro de la zona de desarrollo próximo. Entre los alumnos que encuentran que las actividades son fáciles, los alumnos de las clases 2 (74%) y 3 (66%) parecen coincidir en esta percepción, mientras que casi la mitad de los estudiantes (42%) de la clase 4 señala que las tareas son difíciles de resolver con relación a sus competencias actuales ($X^2=31,410$, $p= 0.001$).

Asimismo, más del 70% de los estudiantes de las clases 1, 3 y 4 aprecian que el valor de utilidad de las tareas realizadas en la materia Ciencias Sociales está presente como característica que promueve la implicación, lo contrario se observa en la clase 2, donde se registraron menos indicadores relacionados con el desarrollo del compromiso cognitivo, conductual y afectivo ($X^2=15,963$, $p= 0.001$). Con relación a la dimensión curiosidad, los estudiantes que forman parte de las clases 1 (79%) y 3 (58%) perciben que los maestros ofrecen posibilidades de explorar otras respuestas y no tanto buscar una única y correcta solución, tal cual lo aprecian la mayoría de los estudiantes de la clase 2 (74%) y un poco más de la mitad de la 4 (58%), ($X^2=10,106$, $p= 0.018$).

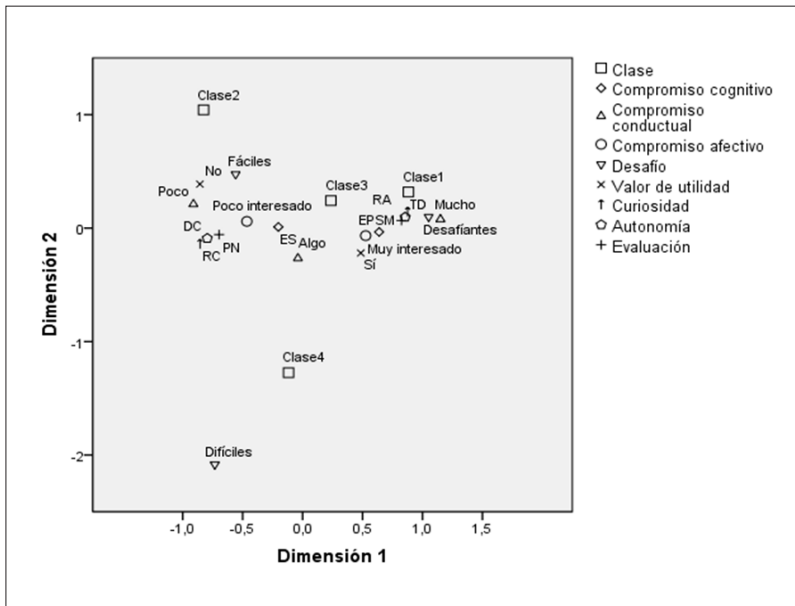
En lo que concierne a la dimensión autonomía, encontramos que la mayoría de los estudiantes de la clase 1 (78%) aprecian tener oportunidades para tomar decisiones, al igual que los alumnos de la clase 3 (74%). Por el contrario, el 58% de los educandos que integran las clases 2 y 4 perciben menos chances de elección y señalan realizar sólo aquello que la consigna solicita ($X^2=8,019$, $p= 0.046$). Por último, con relación a la evaluación, nuevamente las clases 1 (71%) y 3 (78%) parecen ser las que aportan sugerencias para mejorar los productos alcanzados por los estudiantes, mientras que en las clases 2 (54%) y 4 (58%) los alumnos perciben que la nota es el aspecto más valorado por el docente ($X^2=9,236$, $p= 0.026$).

Tercera parte – Interrelaciones entre compromiso, percepción del contexto educativo y configuración de la clase.

Para definir un perfil del análisis conjunto de todas las dimensiones consideradas en el presente estudio, se procedió, a partir del análisis de componentes principales categóricos, a describir las

relaciones entre las variables *compromiso*, *contexto instructivo percibido* y *configuración de la clase*. Los resultados indican que el modelo explica el 67% de la varianza, un 49% a partir de la Dimensión 1 y tan solo un 18% a partir de la Dimensión 2. Centrándonos en la primera dimensión, la más relevante para su análisis, como se puede observar en la Figura 1, se registran dos agrupaciones centrales. Sobre el eje derecho vertical se indican interrelaciones entre las variables que teóricamente se definen para comprender la promoción del compromiso; encontramos que las dimensiones que definen un contexto educativo con rasgos que implican se agrupan junto a las clases 1 y 3, donde se encuentran los estudiantes que tienden a estar interesados a participar y hacer uso de estrategias profundas como recursos de aprendizajes centrales. Mientras que, en el eje izquierdo vertical, se muestran agrupadas las variables del contexto instructivo percibido que menos están relacionadas con la facilitación de la implicación cognitiva, conductual y afectiva y que a la vez se corresponden con las características que definen la planificación docente de la clase 2. Cabe destacar que la clase 4 queda explicada por la segunda dimensión, junto a percepciones del contexto instructivo que, por un lado, resulta interesante para los estudiantes y desafiante, pero que, por otro lado, se percibe como muy estructurado y difícil, afectando la participación del alumno en el proceso de aprendizaje.

FIGURA 1 – Diagrama conjunto de puntos para las categorías de configuración de la clase, compromiso cognitivo, conductual y afectivo y variables del contexto instructivo¹



CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo del presente trabajo fue explorar y describir, en una muestra de estudiantes de educación primaria, cómo las características de la clase promueven o no el compromiso cognitivo, afectivo y conductual, e influyen en la percepción que estos tienen del contexto instructivo. Según lo esperado, los resultados de este estudio indican que el compromiso de los estudiantes y la percepción que estos construyen en torno al contexto de enseñanza se relacionan significativamente con las características de la clase.

Más específicamente, hallamos que aquellos docentes que tienden a configurar la clase contemplando las seis dimensiones —retroalimentación, soporte docente, oportunidad para aprender, participación, estructura de la clase, evaluación— que desde la teoría estarían facilitando la promoción del compromiso, son los entornos que se relacionan significativamente con un mayor compromiso cognitivo, afectivo y conductual de los alumnos que forman parte de ese contexto de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, los alumnos que participan de clases con rasgos que posibilitan el desarrollo de la implicación, son aquellos que perciben al contexto académico como desafiante, con posibilidades de tomar decisiones, y buscan respuestas alternativas. Además, buscan otorgar sentido de utilidad al contenido enseñando y considerar la evaluación como una instancia para mejorar el proceso de aprendizaje. En este sentido, los datos sugieren que el compromiso se contagia en función de los rasgos que configuran la clase. Resultados que, en su análisis conjunto, muestran la complejidad y la riqueza de estudiarlas en interrelación para entender cómo explican el compromiso de los estudiantes en sus tres facetas.

Lo encontrado está en la línea de los postulados y estudios empíricos realizados por Harris (2010), Hipkins (2012), Lam *et al.* (2012), Opdenakker y Damme (2006), Reeve *et al.* (2004) y Schussler (2009), quienes, además, entienden que es necesario estudiar distintas dimensiones de la clase, el docente y los alumnos para comprender la complejidad que supone planificar prácticas tendientes a mejorar el compromiso hacia el aprendizaje. Asimismo, los estudios de Jang, Reeve y Deci (2010) y Guthrie, Wigfield y You (2012) muestran resultados acordes a las características de las clases observadas que interrelacionan con las percepciones del contexto instructivo que construyen los estudiantes más implicados cognitivamente, afectivamente y conductualmente.

Marcamos como fortaleza del estudio los avances realizados hacia un modelo de investigación integrada, que reclama volver al aula

para interactuar con lo que ocurre ahí, orientados por teorías que guían la observación inicial y permiten una interpretación de los resultados que definirán líneas para una enseñanza más eficaz para alumnos y docentes. Y entendemos que futuros estudios deberán avanzar en las posibilidades de integrar los factores personales del alumno, que puedan estar relacionados con la promoción de una mayor implicación en sus tres dimensiones, tales como orientación motivacional, atribución de éxito y fracaso, entre otras, que permitan ampliar la comprensión y configuración de un entorno óptimo para el desarrollo del compromiso.

Asimismo, será importante contar con otras medidas alternativas al autorreporte de los estudiantes para evaluar el compromiso cognitivo y el afectivo, así como las variables del contexto instructivo, ya sea desarrollando indicadores de observación o bien promoviendo prácticas instruccionales dirigidas a potenciar el involucramiento que permitan confirmar más en profundidad los resultados hallados.

REFERENCIAS

ALEXANDER, P. *Psychology in learning and instruction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.

AMES, C. Classroom: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, Northeast, v. 84, n. 3, p. 261-271, Jan. 1992.

APPLETON, J. *et al.* Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, Dekald, v. 44, n. 5, p. 427-445, May 2006.

ARGUEDAS, I. Involucramiento de los estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 8, n. 1, p. 63-78, oct. 2010.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

BLUMENFELD, P.; KEMPLER, T.; KRAJCIK, J. Motivation and cognitive engagement in learning environments. In: SAWYER, R. K. (Ed.). **The Cambridge Handbook of the learning science**. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 475-488.

CASTORINA, J. A. *et al.* **Piaget en la educación: debate en torno a sus aportaciones**. México: Paidós: Universidad Autónoma de México, 1998.

ECCLES, J. *et al.* Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. (Ed.). **Achievement and achievement motives**. San Francisco: W. H. Freeman, 1983. p. 75-146.

ECCLES, J.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annu. Rev. Psychol.**, Palo Alto, v. 53, n. 1, p. 109-132, Feb. 2002.

FINN, J. Introduction. In: J, FINN. **School engagement & student at risk**. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, 1993. p. 01-21. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>>. Consultado em: 06 Sept. 2014.

FINN, J.; ZIMMER, K. Student engagement: what is it? Why does it matter? In: CHRISTENSON, S., RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Ed.). **Handbook research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 97-131.

FREDRICKS, J. A.; MCCOLSKEY, W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In: CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Ed.). **Handbook research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 763-782.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, O.; PARIS, A. School engagement: potential of the concept state of the evidence. **Review of Educational Research**, Thousand Oaks, v. 74, n. 1, p. 59-109, Mar. 2004.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 8, n. 4, p. 10-31, jun. 2010.

GOOD, T. Forty years of research on teaching 1968–2008: what do we know now that we didn't know then?. In: MARZANO, R. J. (Ed.). **On excellence in teaching**. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. p. 31-64.

GUTHRIE, J.; WIGFIELD, A.; YOU, W. Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In: CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Ed.). **Handbook research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 601-634.

HARRIS, L. Delivering, modifying or collaborating? Examining three teacher conceptions of how to facilitate student engagement. **Teachers and Teaching**, Abingdon, v. 16, n. 1, p. 131-151, Nov. 2010.

HIPKINS, R. The engaging nature of teaching for competency development. In: CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Ed.). **Handbook research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 441-456.

HUGHES, J.; WU, W.; WEST, S. Teacher performance goal practices and elementary students' behavioral engagement: a developmental perspective. **Journal of School Psychology**, Columbus, v. 49, n. 1, p. 1-23, Feb. 2011.

JANG, H.; REEVE, J.; DECI, E. Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. **Journal of Educational Psychology**, Northeast, v. 102, n. 3, p. 588-600, Aug. 2010.

KONG, Q.; WONG N.; LAM, C. Student engagement in mathematics: development of instrument and validation of construct. **Mathematics Education Research Journal**, Clayton, v. 15, n. 1, p. 4-21, May 2003.

LAM, S.; PAK, T.; MA, W. Motivating instructional contexts. In: ZELICK, P. (Ed.). **Issues in the psychology of motivation**. New York: Nova Science Publishers, 2007. p. 119-136.

LAM, S. *et al.* Understanding student engagement with a contextual model. In: CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Ed.). **Handbook research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 403-419.

MITCHELL, I.; CARBONE, A. A typology of task characteristics and their effects on student engagement. **International Journal of Educational Research**, Amsterdam, v. 50, n. 5-6, p. 257-270, June 2011.

NEWMANN, F.; WEHLAGE, G.; LAMBORN, S. The significance and sources of student engagement. In: NEWMANN D. M. (Ed.). **Student engagement and achievement in american secondary schools**. New York: Teachers College Press, 1992. p. 11-39.

NICHOLS, S.; DAWSON, H. Assessment as a context for student engagement. In: CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Ed.). **Handbook research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 457-477.

OPDENAKKER, M.; DAMME, J. van. Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 22, n. 1, p. 1-21, Jan. 2006.

PIANTA, R.; HAMRE, B.; ALLEN, J. Teacher-Student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In: CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Ed.). **Handbook research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 365-386.

REEVE, J. *et al.* Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy Support. **Motivation and Emotion**, Cham, v. 28, n. 2, p. 147-169, Dec. 2004.

RIGO, D. Y. Compromiso hacia las tareas académicas: diseños instructivos e inteligencias múltiples. **Ikastorratza, e-Revista Didáctica**, Leioa, v. 10, n. 1, jul. 2013. Disponible en: <http://www.ehu.es/ikastorratza/10_alea/tareas.pdf>. Consultado el: 09 sep. 2014.

RIGO, D. Y. Enseñar y aprender: promoción del compromiso, diseño instructivo e inteligencias múltiples. In: ALONSO ROQUE, J. I.; MARTÍNEZ-ARTERO, R. N. (Ed.). **Investigación educativa en educación primaria**. Universidad de Murcia: Edit.um, 2014. p. 320-336.

RIGO, D. Y.; DONOLO, D. Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 32, n. 2, p. 59-80, mar. 2014.

RUHE, V. **A toolkit for writing surveys to measure student engagement, reflective and responsible learning**. Minneapolis: Centre for Teaching and Learning Services, University of Minnesota, 2007.

RYAN, A.; PATRICK, H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v. 38, n. 2, p. 437-460, June 2001.

SCHUNK, D.; PAJARES, F. Self-efficacy in education revisited: empirical and applied evidence. In: MCINERNEY, D. M.; ETTEN, S. van. (Ed.). **Sociocultural influences on motivation and learning**. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 115-138.

SCHUSSLER, D. Beyond Content: How teachers manage classrooms to facilitate intellectual engagement for disengaged students. *Theory Into Practice*, Nueva York, v. 48, n. 2, p. 114-121, Oct. 2009.

SHERNOFF, D. **Optimal learning environments to promote student engagement**. New York: Springer, 2013.

SMITH, M. **Differentiated instruction and teacher flow**. Minnesota: St. Mary's University of Minnesota, 2009 *apud* SHERNOFF, D. **Optimal learning environments to promote student engagement**. New York: Springer, 2013.

STIPEK, D. Motivation and instruction. In: BERLINER, D.; CALFEE, R. (Ed.). **Handbook of educational psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. p. 85-113.

TURNER, J. C.; MEYER, D. K. Studying and understanding the instructional contexts of classroom: using our past to forge our future. **Educational Psychologist**, New York, v. 35, n. 2, p. 69-85, June 2000.

NOTAS

¹ Las variables representadas son: configuración de la clase (clases 1, 2, 3 y 4); compromiso cognitivo (ES o estrategias superficiales – EP o estrategias profundas); compromiso conductual (mucho – algo – poco); compromiso afectivo (muy interesado – poco interesado); desafío (desafiantes, fáciles – difíciles); valor de utilidad (sí – no); curiosidad (RC o respuesta correcta – RA o explorar y encontrar respuestas alternativas); autonomía (DC o delimitarte en lo que la consigna – TD o tomar decisiones); evaluación (PN o poner una nota – SM o sugerencias para mejorar el trabajo).

Submetido: 09/10/2015

Aprovado: 26/10/2016

Contato:

Daiana Yamila Rigo
Colón 351, San Basilio,
Córdoba, Argentina.
C.P. 5841



ARTIGO

LAZER E EDUCAÇÃO NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

Marcília de Sousa Silva *

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Hélder Ferreira Isayama **

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

RESUMO: Propôs-se um estudo de caso sobre as interfaces entre lazer e educação no Programa Escola Integrada, do município de Belo Horizonte, cuja proposta objetiva uma formação diferenciada. A pesquisa utilizou a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) para entender os contextos do programa, no qual se interpretaram as concepções de lazer e educação apropriadas pelos sujeitos envolvidos no planejamento e na execução das ações. Conclui-se que as concepções de educação e lazer apropriadas no contexto da prática do programa podem ser interpretadas como funcionalistas, porém, sem serem consideradas negativas. Entretanto, entende-se que não são suficientes para o desenvolvimento de uma cultura política, assentada na formação cultural. As ações educativas planejadas e executadas pelos sujeitos investigados precisam ser redimensionadas e refletidas como promotoras, produtoras e produzidas da e na cultura, além das possibilidades de divertir e alegrar.

Palavras-chave: Concepções. Lazer. Educação. Programa Escola Integrada.

LEISURE AND EDUCATION IN THE INTEGRATED SCHOOL PROGRAM

ABSTRACT: We proposed a case study of the interfaces between leisure and education in the Integrated School Program, in the city of Belo Horizonte, whose goal proposed a differentiated formation. The research used the approach of the policy cycle (*policy cycle approach*) to understand the program contexts in which they interpret the concepts of leisure and proper education for those involved in planning and execution. This article

*Doutoranda em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

E-mail: <marciliassousasilva@yahoo.com.br> .

**Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Pesquisador e Subcoordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <helderisayama@yahoo.com.br> .

concludes the conception of appropriate education and leisure in the context of the practice of the Program can be interpreted as functionalist, but without a negative bias. However, we understand this is not enough for the development of a political culture based on cultural background. The planned educational activities and carried out by research subjects need to be resized and reflected as promoters, producers and produced of culture, beyond the possibilities of entertain and delight.

Keywords: Conceptions. Leisure. Education. Integrated School Program.

INTRODUÇÃO

Ribetto e Maurício (2009, p. 148), ao traçarem o estado da arte sobre o tema educação integral e de tempo integral, constataram que a produção recente indica uma profundidade sobre essa temática e que há uma continuidade dessa produção dada pelo “crescimento do número de monografias, dissertações, artigos e comunicações”. Em meados do ano de 2013, realizamos consulta à base de dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), com o termo tempo integral ou educação integral e identificamos cinco grupos de pesquisa.¹ Esses grupos se dedicam ao estudo e pesquisa sobre escola pública de tempo integral, gestão e políticas educacionais e qualidade de ensino. Estendemos a busca ao sistema de biblioteca digital da Universidade Federal de Minas Gerais selecionando as publicações do tipo artigo, capítulo de livro, livros, tese, dissertação, monografia de graduação e de pós-graduação e utilizando os termos escola integrada ou Programa Escola Integrada. Nessa pesquisa, encontramos um trabalho de conclusão de curso (TCC), uma monografia de pós-graduação e uma tese de doutorado.²

Nossa expectativa com as buscas era identificar publicações que tratassem do Programa Escola Integrada (PEI), proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), cujos princípios são alicerçados no Programa Mais Educação que é política de indução do Ministério da Educação para incentivar a ampliação de jornada diária escolar. Entretanto, poucas publicações faziam referência a essa temática, principalmente abordando concepções de educação e lazer.

Ao considerarmos que há um esforço para a ampliação do acesso democrático à escola pública de ensino básico e que a sociedade brasileira vem debatendo e traçando experiências de expansão da jornada escolar diária, compreendemos que é importante pensar o que leva a essas ações de ampliação do tempo, que podem ser balizadas por diferentes concepções sobre a escola em tempo integral. Dessa forma,

propusemos a pesquisa³ que teve como objetivo investigar a interface entre lazer e educação no PEI, procurando identificar e analisar as concepções de lazer e educação apropriadas pelos sujeitos responsáveis pela ação, a partir dos contextos de produção do programa.

O referencial analítico que fundamentou a pesquisa foi o ciclo de políticas (*policy cycle approach*) proposto por Ball (2011), que auxilia na análise da trajetória de políticas e programas educacionais, contemplando os contextos de influência, de produção de textos, de prática e de resultados/ efeitos. Ao apropriarmos-nos dessas ideias, temos entendimento que as políticas apresentam constructos diferenciados que as aproximam de uma constituição por meio de regulação e de imperativos que envolvem princípios e valores e por meio de esforços coletivos em níveis de interpretação. Tais aspectos da constituição das políticas são apresentados de forma diferenciada e dependente do tempo/ espaço social e histórico. Desse modo, atribuímos à política a lógica de ciclos proposta por Ball, considerando o movimento desse campo, que é composto por lutas de valores, interesses e significados.

O ciclo de políticas é composto pelos contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos efeitos (resultados) e da estratégia política. Com a articulação dos contextos de influência, de produção de textos e da prática, percebemos que a política não finaliza num texto legislativo e pode se materializar como uma intervenção textual. No entanto, carrega consigo possibilidades de ser reinterpretada, reinventada e recontextualizada a partir da significação dos sujeitos envolvidos em sua produção. Os contextos de efeitos/ resultados e estratégia política dizem respeito aos impactos e às interações das políticas sobre as desigualdades, considerando os aspectos de justiça, igualdade e liberdade individual.

O presente trabalho evidencia o contexto da prática do Programa Escola Integrada, objetivando a compreensão das concepções de educação e lazer nos processos de intervenção do programa. Considerando a atualidade, Ball (2011) revela que há uma transformação nos princípios da provisão social e, como isso, há mudanças nos sistemas de financiamento, nos papéis e nos estilos de administração, nas relações sociais e nas condições das organizações públicas. Assim, são construídos os discursos que servem de base para a elaboração das políticas e onde os grupos de interesses operam, buscando fortalecer seus argumentos e dar legitimidade às suas ideias. Desse modo, foram eleitas as questões para a compreensão dos fenômenos lazer e educação: quais concepções de lazer são utilizadas no programa Escola Integrada? De que maneira o lazer é tratado no PEI? Existe conexão entre as abordagens conceituais do lazer do PEI, isto é, no projeto político-pedagógico e nas ações educativas?

PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, LAZER E EDUCAÇÃO: A INTERVENÇÃO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

O cenário da investigação foi o Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte, que estabelece uma ampliação da jornada diária escolar para atender crianças e jovens matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental. Sua finalidade é o atendimento prioritário aos territórios de vulnerabilidade social, com propósito de agregar o entorno da escola como espaço educativo e, com isso, possibilitar melhoria na qualidade da educação. Na educação, algumas estratégias de intervenção estatal trazem, além da desigualdade econômica, a desigualdade social como “questão de fundo”, e estas norteiam os projetos e programas de governo implantados no espaço escolar para o atendimento de crianças, jovens e adultos.

No que se refere às ações, a Coordenação da Escola Integrada (BELO HORIZONTE, 2008, p. 22) relata que a carga horária ampliada tem como proposta o desenvolvimento de “atividades de diferentes áreas do conhecimento, formação social e pessoal, lazer, esportes, cultura e artes, acompanhamento pedagógico, desenvolvidas em oficinas que completam o currículo de forma a integrar as diversas dimensões formadoras do ser humano”.

As ações educativas são desenvolvidas por agentes culturais e monitores universitários, a coordenação desses trabalhos é feita por um professor pertencente ao quadro administrativo da escola (professor comunitário) e aos setores centrais e regionais da SMED (coordenador geral e regional). Existem, também, um monitor e um coordenador de núcleo do Programa Segundo Tempo (PST)⁴, responsáveis pela oficina voltada para o esporte, monitorados por uma equipe ligada ao Ministério do Esporte. Esses atores envolvidos na execução constituíram o grupo da investigação.

De acordo com a proposta pedagógica, o Programa Escola Integrada amplia a função da escola com experiências desencadeadoras do desenvolvimento humano, social e cultural de crianças, adolescentes e jovens belo-horizontinos (BELO HORIZONTE, 2007) e propõe práticas culturais que interpretamos como atividades de lazer, as quais englobam as diversas linguagens, as manifestações e os interesses das pessoas. Considerando esse julgamento, construímos o argumento de que o PEI dá pistas de suas interfaces com o lazer e que a análise das interfaces entre lazer e educação no programa pode contribuir para o debate sobre a temática escola em tempo integral e seus processos de intervenção.

O PEI tem o Programa Mais Educação como referência para seu planejamento, tanto no que se refere ao arcabouço teórico quanto no

apoio financeiro dado às instituições que realizam ações socioeducativas. O aporte teórico no qual o programa baseia-se é constituído de alguns macrocampos, um deles é o esporte e lazer, cuja ementa é:

Atividades baseadas em práticas corporais e lúdicas através de oficinas esportivas promotoras de práticas de sociabilidade, com ênfase no resgate da cultura local bem como o fortalecimento da diversidade cultural. No seu desenvolvimento deve prevalecer o sentido lúdico, a livre escolha na participação e a construção pelos próprios sujeitos envolvidos de valores e significados da prática dessas atividades, com criticidade e criatividade. Deve-se ressaltar o duplo aspecto educativo do esporte e do lazer; a possibilidade de educar para e pelo esporte e lazer. Isso significa o acesso ao conhecimento de novas práticas esportivas e de lazer e as reflexões resultantes dessas práticas. (BRASIL, 2009, p. 11)

Considerando esse referencial de esporte e lazer, as oficinas desenvolvidas no PEI visam “atender às demandas do universo infantil e juvenil na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a realidade de cada educando” (BELO HORIZONTE, 2008, p. 24).

Pensar o aspecto educativo do lazer pode sinalizar a instrumentalização para o desenvolvimento ou apropriação do lazer como objeto dos processos educativos. A primeira condição anuncia uma abordagem funcionalista/ utilitarista na qual o lazer pode ser uma ferramenta para a satisfação individual e para compensar as forças do trabalho, cujas possibilidades empobrecem as perspectivas educacionais do lazer. A segunda condição apresenta o lazer como objeto do processo de aprendizagem, e interpretamos que essa lógica permite pensar que as práticas do Programa Escola Integrada podem assumir uma força produtiva, numa relação de educação e lazer que supere a dicotomia lazer/ trabalho. Essa perspectiva exige um tratamento do lazer a partir de uma linguagem conceitual e de uma reflexão crítica sobre as manifestações e produções culturais e de outras possibilidades de vivências corporais e de educação das sensibilidades (BRACHT, 2003).

Portanto, o lazer como objeto das ações do PEI pode apresentar aos sujeitos a possibilidade de apropriar e (re)construir as diferentes formas de organização da cultura tornando possível uma reflexão/ ação na produção do currículo escolar. Isso porque o currículo é entendido como um “conjunto de ações, relações, textos e metatextos que configuram o todo das aprendizagens escolares, dos conhecimentos e saberes que traduzem experiências significativas” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 99).

Dessa maneira, construímos a aproximação do PEI com o campo da intervenção de lazer e educação por meio de elementos constituintes do campo da cultura, inclusive as linguagens, as manifestações e as vivências. Entendemos que as concepções de lazer e educação no contexto da prática podem anunciar o PEI como possível espaço de produções e significações ou configurá-lo como o lugar da reprodução restrita e utilitarista das ações. Para que as intervenções sejam críticas, acreditamos que ferramentas pedagógicas que potencializem os processos educativos devem subsidiar a mediação no campo da cultura e, com isso, transformar as experiências do PEI.

Melo (2006) resume o compromisso político-pedagógico da educação para e pelo lazer na mediação chamada de animação cultural, cuja proposta não se restringe a um campo de intervenção (pode ser implementada no âmbito da escola, do lazer, da família e demais esferas) e não deve ser compreendida somente como uma área de conhecimento. Ao considerarmos a animação cultural como uma ferramenta pedagógica para as ações educativas do PEI, queremos afirmar que percebemos que o contexto da prática do programa estabelece uma relação significativa com a dimensão da cultura, sendo reconhecido como campo de intervenção pedagógica. Assim, entendemos que a atuação dos educadores do PEI, alicerçada em concepções democráticas e emancipatórias de lazer e educação, contribui para a formação cidadã porque trata de proporcionar às crianças e aos jovens a possibilidade de intervir na formação integral.

A CONSTRUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O percurso empírico iniciou no encontro com a coordenação geral do PEI na SMED, quando a proposta de trabalho foi apresentada para apreciação. Naquele momento, foram disponibilizados os documentos referenciais do programa e o aval para a realização do estudo em uma das escolas municipais da cidade de Belo Horizonte, condicionada à anuência de seus gestores. A investigação focalizou o programa buscando compreender como os fenômenos lazer e educação eram tratados, utilizando-se de estudo do caso do PEI em uma escola municipal por meio de entrevistas e registros do campo.

A escola estudada localiza-se numa região de Belo Horizonte que apresenta alto índice de vulnerabilidade, e, com a anuência dos gestores para a realização da pesquisa e o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, iniciamos as visitas ao Programa Escola Integrada. Imergir no campo por meio da aceitação das pessoas envolvidas na execução do PEI favoreceu para que fossem

criados vínculos de respeito e confiança, que facilitaram a presença dos pesquisadores no cotidiano das oficinas. Os vínculos estabelecidos possibilitaram divisar aspectos significativos para a elaboração do roteiro dos instrumentos da pesquisa. O acompanhamento de cada oficina promoveu uma aproximação com os sujeitos, que, esclarecidos dos objetivos da pesquisa, prontificaram-se a participar dela assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As questões da entrevista foram elaboradas de forma diferenciada de acordo com as especificidades das atribuições para alcançarem as reflexões do entrevistado (agente cultural, professores, coordenadores e monitores universitários). O roteiro de investigação foi estruturado, mas não foi considerado como algo estático, assim, no processo interativo com alguns entrevistados, surgiram temáticas, cujas abordagens foram necessárias para a compreensão da realidade empírica. Com o foco nos objetivos da pesquisa, as demais questões elaboradas no processo dinâmico da entrevista tiveram como objetivo expressar compreensão do discurso, esclarecer e retomar a temática ou aprofundá-la (SZYMANSKI, 2010).

As entrevistas foram realizadas com 14 sujeitos, sendo professora comunitária (C1), coordenadora geral (C2), coordenadora regional (C3), dois coordenadores de núcleo PST (C4 e C5), quatro monitores universitários (MU1, MU2, MU3 e MU4) e cinco agentes culturais (AG1, AG2, AG3, AG4 e AG5).

A análise do material qualitativo possui, dentro da proposta de investigação social, a finalidade heurística de inserção no contexto da descoberta, examinar os dados por meio do balizamento entre os achados e os pressupostos e ampliar a compreensão dos contextos culturais (BARDIN, 2008). Esse apontamento conduziu a definição da análise de conteúdo na modalidade temática (MINAYO, 2010) para a compreensão dos significados no contexto da fala dos investigados.

O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

A proposta pedagógica do Programa Escola Integrada sugere que as intenções dessa intervenção política são o enfrentamento da crise do fracasso escolar, revelado pelos índices de avaliação de rendimento e de fluxo (aprovação, repetência e evasão) dos alunos. Tais textos, produtos e produtores das orientações do programa, anunciam uma concepção de educação como direito de cidadania, como processo de escolarização ditado pelo acesso e permanência

e como um processo que envolve experiências para além do conhecimento sistematizado no currículo escolar tradicional.

De um modo geral, as legislações brasileiras (constituição e leis educacionais) estabelecem a educação como um direito, isso é indiscutível. Pensar que a educação se traduz somente no acesso e permanência é restrito, pois isso é condição fundamental para o processo de escolarização. Para abarcar uma discussão conceitual ampla, é necessário refletir a função da escola e o papel dessa instituição na/ para a sociedade. É preciso, ainda, reconhecer que o espaço escolar é uma das esferas possíveis, e não única, de aprendizagem e estabelece vínculos com a cultura.

Boto (2006) narra que o direito subjetivo de ir à escola e as reformas de métodos, tornando a escola mais atrativa, foram os primeiros constituintes do direito à educação escolarizada. Além disso, surge, no século XXI, o direito de ter os conteúdos curriculares alterados, dando ênfase à diversidade, à pluralidade cultural, às minorias sociais, às questões ambientais e possibilitando a desconstrução do modelo dos espaços, tempos e saberes curriculares.

Ao longo do processo de investigação, foi possível perceber que alguns sujeitos envolvidos no Programa Escola Integrada mostraram-se capazes de entender a necessidade de um olhar diferenciado para a organização curricular da escola.

A princípio eu achava que o conhecimento conteudista era muito importante. E a gente tinha mesmo que se preocupar com a matéria, eu era daquelas professoras que eram chatas, que cobrava o conteúdo o tempo inteiro. Agora, não acho que é tão importante assim. Eu acho que os outros conhecimentos agregam mais a personalidade, o caráter do que o conteudista. Então, mas isso aí foi só quando eu entrei para o programa. É que mudou minha visão em relação ao conteúdo e a importância de somente o conteúdo. (Entrevistado C3)

Esse entendimento é necessário para a desconstrução de organizações curriculares tradicionais, porém não é suficiente para as mudanças significativas da ação. Consideramos que a forma também é conteúdo, isso significa que um conhecimento diferenciado ou inovador pode vir a ser enquadrado na mesma moldura tradicional em função da forma como é trabalhado. Se o conteúdo é educativo, a forma como são desenvolvidas as atividades apresenta possibilidades pedagógicas.

As experiências do programa podem legitimar-se apenas como instrucionista, subjungando o caráter educativo das práticas.

O objetivo é desmistificar essa coisa do futebol. Eu tento sair do futebol, porque eu acho que se não for aqui, eles não vão vivenciar outros esportes. E vai crescer um menino que não conhece o esporte, sabe. Pode até sair daqui um menino que se interesse por aquilo e crie gosto por outro esporte. Não sei, mas a gente tem que mostrar para eles que tem outras vivências, eles têm que conhecer. (Entrevistado C4)

Entendemos que o caráter instrutivo e informativo é parte do processo de aprendizagem, porém não deve ser o único. O esporte tem aceitação, praticamente, generalizada entre as pessoas e caracteriza-se como interesse cultural do lazer. Portanto, os profissionais devem ir além de apresentar outra modalidade esportiva e estimular a prática. É preciso contextualizar essa prática no cenário contemporâneo, buscando atribuir-lhe novos significados e olhares.

Essa lógica supera a concepção de educação que se baseia numa organização de conhecimentos a serem transmitidos, denominados de conteúdos, que são depositados no aluno para serem aprendidos. Entendemos que a educação não deve se resumir na instrução, que é oferecimento de aparatos básicos para que o aluno se relacione satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo, pois isso não é suficiente para a aptidão de relacionar-se com o mundo e com a sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória (GALLO, 2008).

Há trechos nas falas dos sujeitos que demonstram uma visão da escola como espaço de instrução, de apropriação de conteúdo externo ao aluno.

Tento passar para eles os ensinamentos, igual converso com meus filhos. É o que estou tentando com meus alunos, mas eu nem falo aluno e falo meus meninos. Essa palavra aluno, deixo para a escola regular, falo meus meninos Na Escola Integrada você pode variar, pode criar a forma que vai trabalhar, pode escolher o que trabalhar. E na escola regular você tem aquelas regras de dar isso porque seu conteúdo programado foi esse. Aqui não, aqui você trabalha com eles assim. Uma pessoa até me disse que a escola não é integrada. (Entrevistado AG5)

Essa visão contribui para reforçar a escola como espaço de ensino, sugerindo o binarismo de tempo para instrução e tempo para outras possibilidades educativas, o que não compactua com a ideia de escola em tempo integral. Evidenciamos, como um dos fatores que contribuem para essa dicotomia, a carência de planejamento coletivo que articule todas as ações educativas propostas no ambiente escolar.

O planejamento depende. Nós temos três tipos de profissionais. Nós temos o pessoal do Segundo Tempo, eles planejam aqui, têm o acompanhamento deles, tudo separado. Nós temos o PIP, que é projeto de intervenção pedagógica, toda sexta-feira planejam lá com as acompanhantes deles. Nós temos também, os estagiários de faculdade. Eles também fazem o planejamento na faculdade. Mas, nós temos um caderno de planejamento aqui, que tudo que eles planejam lá, eles têm que me apresentar. Entendeu? (Entrevistado C1)

Compreendemos por meio das entrevistas que, mesmo sendo incipiente a aproximação entre as ações pedagógicas exercidas nos tempos diferenciados da jornada escolar, existe a estratégia para relacionar as intervenções a partir da coordenação. Os coordenadores das diversas atividades pedagógicas que acontecem

sob a responsabilidade da instituição são responsáveis pela construção do diálogo entre as diferentes propostas de intervenção. Essa é uma possibilidade de construir vínculos entre as ações educativas e a proposta político-pedagógica da instituição.

Segundo Antunes e Padilha (2010), o planejamento dialógico enfatiza valores culturais e políticos contextualizados e com base numa visão interdisciplinar de ação. A ação de planejar coletivamente significa tomar decisões em conjunto, a partir do conhecimento da realidade e priorizando as aprendizagens e a garantia de direito aos processos educativos qualificados. Um planejamento escolar deve considerar a articulação do saber científico com o saber técnico, cultural, filosófico, artístico (GADOTTI, 2009), sendo a representação de currículo escolar que expresse a realidade local, a cultura e os saberes produzidos socialmente.

Para além desse planejamento, as entrevistas também permitiram perceber que algumas situações levam a uma limitação do planejamento das ações do programa. Um fator limitante apontado pelo entrevistado AG2 foram as estratégias de ajustamento para cobrir a falta de outros educadores no cotidiano do PEI. Interpretamos que a falta do planejamento da ação, por mais que se considerem as experiências profissionais, aproxima a intervenção à improvisação e ao imediatismo na resolução dos desafios. Corroboramos Antunes e Padilha (2010, p. 80) ao definirem que “realizar planos e planejamentos educacionais ou escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade”.

As situações experienciadas no contexto da prática podem ser promotoras e promulgadoras de novas reflexões e mudanças que serão fortalecidas na expressão e na manifestação do coletivo de atores envolvidos diretamente nas ações. Esses sujeitos são fundamentais para anunciarem novas possibilidades e avaliações do Programa Escola Integrada. Barreto e Lopes (2010) relatam que, nesse contexto, são produzidos efeitos e consequências que interferem na proposta original, promovendo mudanças e transformações significativas, pois é nele que a política está sujeita à interpretação e à recriação.

Nesse sentido, as concepções de educação dos sujeitos da prática podem contribuir para uma reflexão, debate e transformação do uso da ampliação do tempo escolar. As concepções expressas pelos sujeitos podem ser ressignificadas e alicerçar novos rumos para a organização dos tempos escolares.

Educação é muito mais que sentar na sala de aula e passar conhecimento. Acho que educação é a vida, mesmo. É viver junto, na medida em que estar com o outro você está educando e sendo educado. (Entrevistado C2)

Educação é, a gente vê que muitos meninos não vêm com aquela educação de casa. Não é que a gente vai conseguir mudar tudo que ele traz de casa, mas no momento que eles estão aqui aprendem muito. Tem vez que em casa não recebe nem um bom dia, aí quando a gente dá um bom dia para ele, é um tipo de educação que eles estão recebendo. Aí a gente dá um bom dia, eles abrem aquele sorriso maravilhoso. Educação não é só educar dentro da escola. Na rua, também, ele cumprimentar, sempre respeitando os colegas, os outros meninos. (Entrevistado AG1)

Nas falas dos diversos profissionais que atuam no programa é possível perceber que as concepções de educação indicam diretrizes para o trabalho, convivência e comportamentos/ hábitos. Esses elementos são insuficientes para garantir a educação em sua amplitude, que significa considerar o processo de produção cultural e de constituição de autonomia para o exercício da cidadania. Porém, a expressão dos sujeitos não é o único aspecto que constitui o contexto da prática, ou seja, as questões relacionadas à gestão escolar, à materialidade, à territorialidade também são constituintes. A escuta dos sujeitos evidenciou a dificuldade imposta pela gestão escolar para a aquisição de materialidade e disponibilização de espaços para executar as ações do programa, o que foi percebido como negativo pelo entrevistado MU3.

As entrevistas forneceram pistas para a compreensão de que a escola em tempo integral exige também uma estrutura organizacional e operacional, que potencializa as ações educativas e possibilita condições favoráveis para o posicionamento e comprometimento dos profissionais em relação ao programa. Compartilhamos com Gallo (2008, p. 17) a ideia de que nas práticas do contexto microssocial o aluno é “levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade”, ao mesmo tempo em que observa essas mesmas práticas nos sujeitos envolvidos na ação.

O debate conceitual e a construção de ações coletivas são fundamentais para materializar no espaço escolar um processo de formação amplo e qualitativamente significativo.

O LAZER NA ESCOLA INTEGRADA: O QUE PENSAM OS SUJEITOS DA AÇÃO?

O lazer carrega marcas da cultura na qual se insere ao mesmo tempo em que pode acionar movimentos e mudanças (PARAÍSO, 2010), dessa forma, as práticas de lazer podem ser produtoras de novos significados para a cultura. Portanto, é necessário considerar as construções conceituais de lazer apropriadas pelos sujeitos que atuam na escola para compreender suas práticas.

Paraíso (2010) esclarece que as práticas de lazer devem ser miradas como textos culturais e, ao investigá-las, deve-se observar o

que é ensinado, preservado e divulgado. Nesse sentido, as práticas são compreendidas como artefatos culturais “divulgadores e produtores de cultura” (PARAÍSO, 2010, p. 35).

Corroborando Marcellino (2010), julgamos que algumas considerações são essenciais para a investigação das “leituras” que os sujeitos da ação fazem do lazer, pois auxiliam-nos a evidenciar suas interpretações. Essas considerações indicam o lazer como cultura vivenciada (praticada, fruída ou conhecida) dos diversos conteúdos culturais, como fomentador de questionamentos referentes à sociedade, como tempo privilegiado para as vivências e portador de aspectos educativos. Ademais, o lazer envolve as possibilidades de descanso, divertimento e/ ou de desenvolvimento pessoal e social, conforme aponta o autor.

Alves Júnior e Melo (2003) afirmam que, na construção histórica do lazer, o descanso e divertimento estiveram presentes, por vezes, como objetivo das reivindicações da classe trabalhadora. O descanso e divertimento podem ter a função, na lógica do trabalho, de recuperação de forças ou compensação e de instrumento de controle, por meio de atividades direcionadas.

Algumas interpretações dos sujeitos sobre o lazer carregam os elementos diversão e distração, o que nos leva a refletir sobre o fenômeno.

Acho que a partir do momento que chego pra dar uma aula para os alunos, e eles durante a atividade estão se distraíndo, isso a gente vê até na própria expressão facial, eles rindo, brincando, jogando e tudo mais, é através disto. Quando você monta uma aula, o aluno consegue fazer e ele gosta e participa, ele dá o feedback positivo pra você dizendo que a aula foi bacana, foi boa, que gostou demais, ele se divertiu durante meu trabalho.
(Entrevistado C5)

Entendemos que as funções de divertimento e descanso permeiam as construções conceituais de lazer, principalmente, por influências e contrapontos do mundo do trabalho e das obrigações. Entretanto, a concepção de lazer fundada somente nesses dois elementos torna-se restrita e simplista, visto que outras especificidades devem ser contempladas para balizar os processos de intervenção.

No contexto da prática, foi possível elencar outros constructos de lazer relevantes para o entendimento das ações realizadas. Na fala dos atores foi anunciada possível interface entre lazer e o programa quando anunciado que suas ações podem estar relacionadas com o currículo escolar, na perspectiva da interação com “as disciplinas e com o lúdico” (Entrevistado MU2). Essa narrativa anuncia a possibilidade de construção de um currículo aberto às outras possibilidades de seleção, organização do conhecimento e de trato do lúdico, como potencializador das experiências e aprendizagens.

O lúdico contribui para a construção das concepções de lazer e sua compreensão revela-se como ponto de referência nas discussões sobre o lazer no contexto brasileiro. No entanto, apesar do uso recorrente do termo associado ao lazer, há uma imprecisão de significado com que se utiliza a palavra (MARCELLINO, 1990; BRACHT, 2003).

Gomes (2004, p. 145) define o lúdico como “expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto”. Bracht (2003) revela que, além dos aspectos tempo, atitude, busca do prazer, o caráter lúdico das práticas é uma das características do lazer, apropriado na dimensão da cultura. Nesse sentido, compreendemos que nas ações da Escola Integrada pode haver a interação entre o sujeito e a experiência oportunizada nas práticas culturais e suas manifestações (corporal, oral, escrita, artística, gestual, visual), o que caracteriza o lúdico.

Entre os sujeitos entrevistados, há recorrência em formar conceito acerca do lazer a partir da adjetivação da prática como lúdica e prazerosa. Essa lógica é identificada na explanação de um dos entrevistados que revela que lazer é o que leva ao prazer, à satisfação pessoal, como “ler dá prazer, é lazer; se jogar bola é bom, é prazeroso, é lazer para mim” (Entrevistado MU3).

Nesse contexto, é possível perceber o imaginário de que lazer é prazer, tal perspectiva empobrece as potencialidades do lazer, retirando dele a substantivação e torna-o adjetivo de outras dimensões da vida humana. Segundo Melo e Alves Júnior (2003), definir, isoladamente, que lazer é prazer é um equívoco, mesmo que a prática seja prazerosa. Essa adjetivação não constitui uma exclusividade das práticas de lazer e estas não resultam, necessariamente, nesse sentimento. O desdobramento dessa abordagem pode indicar a caracterização de outras dimensões da vida como práticas de lazer.

No contexto da prática, algumas entrevistas anunciam a relação estreita entre lazer e trabalho.

Lazer é eu estar produzindo alguma coisa com prazer, com alegria, com satisfação, eu estou no lazer. Ah, a hora que eu estou lá até de madrugada fazendo uma lista, eu já fiquei até duas horas da madrugada, é lazer. Porque eu estou fazendo com prazer, com motivação. Então, é tudo aquilo que eu faço com motivação, com alegria, com prazer, eu creio que é lazer. Às vezes, eu estou capinando, mas é com prazer que faço aquilo, né. Varrendo um passeio, mas com prazer porque quer ver aquilo limpinho. Então lazer é prazer, passa por aí. (Entrevistado C1)

Compartilhamos com Melo e Alves Júnior (2003) o entendimento de que trabalho e lazer apresentam características diferentes. Os dois se constituem como dimensões da vida humana que se relacionam e deveriam proporcionar prazer, mas apresentam especificidades

próprias. Marcellino (2008) aponta que o lazer restrito à atitude fortalece a dependência exclusiva da relação sujeito/ prática. A partir dessa dimensão individual qualquer atividade que contemple as características de escolha e níveis de satisfação e prazer é tratada como lazer.

Ressaltamos que as dimensões da vida estão inter-relacionadas dialeticamente na dinâmica social, dificultando a demarcação de fronteiras entre o lazer e as obrigações cotidianas. Além disso, a definição de lazer apenas como prazer pode restringir os processos de avaliação das ações, pois limita-se à observação de sensação resultante da prática e à aceitação de determinadas intervenções pedagógicas.

Entretanto, dentre coordenadores, monitores e agentes culturais entrevistados, foi possível identificar interpretações diferenciadas acerca da relação lazer/ prazer, indicando o aspecto tempo.

Eu curto muito o que faço. Quando eu posso, entro na quadra com os meninos, eu brinco, eu completo o time, mas sempre levo pro lado mais profissional. É diferente do domingo, fim de semana, pegar minha chuteira e ir para uma quadra e bater bola e brincar com os amigos. Lá eu estou me divertindo, aqui eu tenho outra função, porque no mesmo tempo que estou brincando com eles, eu estou de olho para que eles não briguem, não falem palavrão, não agriçam o outro e para que eles aprendam. (Entrevistado C5)

O aspecto constituinte do lazer é referido por esses sujeitos como um tempo livre/ liberado possível para o descompromisso, a falta de seriedade em contraposição ao tempo das obrigações (profissional e escolar). Como profissionais que atuam no âmbito do lazer, eles devem ter clareza que suas ações de trabalho são atividades de lazer para o outro, portanto exigem uma postura profissional mesmo que as resultem em prazer para todos os envolvidos. Marcellino (2008) afirma que o tempo de lazer não se opõe e, sim, relaciona-se ao tempo das obrigações, sobretudo ao trabalho. Porém, os contrapontos foram identificados nas manifestações dos sujeitos entrevistados.

O cuidado necessário à contraposição de lazer e trabalho é o de considerar que processos de alienação podem acontecer nessas esferas. Com isso, o tempo dedicado à atividade de lazer ou trabalho deve propiciar percepções e posicionamentos críticos a respeito dos valores que perpassam essas vivências. Essa argumentação contribui para pensar o espaço da escola como *lócus* de trabalho e de lazer, onde esses elementos podem contribuir para mudanças culturais e, conseqüentemente, propiciar questionamentos sobre a ordem social.

Outro posicionamento interessante nas interpretações dos agentes culturais é o olhar para o tempo da escola como momento de “levar a sério”, em oposição ao tempo de distração. “Ocupar o tempo deles com lazer, com jogos, porque aqui não é uma escola igual lá na

outra escola. Isso aqui é uma coisa que ele vem para distrair. Distrair as mentes deles” (Entrevistado AG1).

Distrair-se, divertir-se, entreter-se são possibilidades atribuídas ao lazer, essas intenções não impedem que as práticas assumam características pedagógicas e educativas. Não é possível também negar que esses elementos se relacionam às especificidades do universo escolar.

Torna-se necessária uma compreensão que considera as atividades de lazer como práticas culturais, ou seja, que carregam, também, “um conjunto de valores, normas e princípios que regem a vida em sociedade” (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003, p. 39). Dessa forma, o lazer é representado como processo de participação e produção cultural, suplantando a noção de conteúdo/ produto a ser transmitido. Nas falas dos sujeitos que coordenam as ações do Programa Escola Integrada, foi possível identificar diferentes compreensões de lazer, que, às vezes, se inter-relacionam ou se contrapõem. Uma ideia comum entre eles é que há um potencial educativo nas vivências possibilitadas pelo programa.

A partir desses argumentos, evidenciamos a importância do aspecto educativo do lazer para uma formação cultural que permita, aos envolvidos, ampliar os olhares para o mundo e perceber-se como sujeito. Alves Júnior e Melo (2003) reconhecem a necessidade de considerar o duplo processo educativo do lazer, cujos significados são o aproveitamento do potencial das atividades para trabalhar valores, condutas e comportamentos (educação pelo lazer) e a configuração do lazer enquanto objeto para o qual as ações são especificadas (educação para o lazer).

Marcellino (1987, p. 84) ressalta a escola como agência de educação para o lazer na medida em que apresenta um papel preponderante como “mediadora” entre culturas. Nessa perspectiva, compreendemos a escola como espaço significativo para o reconhecimento de identidades, apropriação e produção cultural e percebemos a relação lazer e educação, nesse universo, por meio da interseção com a cultura.

Nessa lógica, o lazer como veículo de educação é uma das dimensões do processo educativo, mas não deve ser única e nem isolada. A prática de lazer não deve se configurar numa possibilidade de ocupação de tempo, consumismo ou no trefismo, cujos efeitos podem direcionar para vivências alienantes e reprodutoras de uma ordem social estabelecida. O lazer, como processo educativo, exige também outras condições de envolvimento na atividade, o que torna possível a constituição do sujeito crítico. A prática educativa deve proporcionar

o saber como possibilidade de constituição do sujeito e dar conta de abordar as identidades, as representações sociais e seus significados.

As práticas educativas de lazer da Escola Integrada são apresentadas de forma ampliada pelos seus coordenadores, extrapolando os muros da escola.

Porque além de você oportunizar aos meninos conhecerem sua própria cidade, os jovens de periferia têm muita dificuldade de ir ao parque central. Muitos dos nossos meninos aqui da periferia não conhecem o parque municipal. Primeiro pela dificuldade de ir, e quando vai só atravessa o parque para ir à região hospitalar. Eles não têm a oportunidade de brincar naqueles brinquedos. (Entrevistado C2)

Na perspectiva dos coordenadores, as práticas de lazer fomentam oportunidades de conhecer, usufruir e incluir, e a cidade assume um caráter educativo. Entendemos que a escola e a cidade são esferas públicas de aprendizagem, porém apresentam as especificidades da cultura escolar e urbana. Extrapolando os “muros da escola” sugere redimensionar suas práticas culturais e as relações sociais de uma cultura escolar que seleciona e hierarquiza saberes.

Vago (1996) retrata que a cultura escolar e a urbana de Belo Horizonte foram constituídas em dois universos culturais e duas cidades distintas: moderno e antigo, urbano e suburbano. Nesse cenário, havia a tensão entre as práticas culturais da rua, da cidade e da escola e suas possíveis interpenetrações. Nesse sentido, pensar sobre a cidade e a escola requer debater sobre as relações pedagógicas estabelecidas nesses dois contextos, cujo foco, para além do conhecer e fruir, deve estender-se para o exercício de produção de conhecimento, apropriação e pertencimento à cidade.

Corroboramos Vago (2009, p. 26) que a escola é “um lugar *de* culturas, um lugar *das* culturas e um lugar *entre as* culturas” e possui uma organização própria. Entendemos que a escola, em sua peculiaridade, relaciona-se com outras esferas formativas na dinâmica social. Nesta investigação, essa relação se materializa nas ações propostas pelo Programa Escola Integrada. Nesse sentido, compreendemos que é necessário analisar e compreender as condições de transformação da educação e lazer, imbricadas nos limites e potencialidades do programa.

A INTERFACE LAZER E EDUCAÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Com o intuito de entender as relações estabelecidas entre lazer e educação no Programa Escola Integrada, nosso olhar direciona para as concepções que permeiam as práticas pedagógicas e, a partir daí, compreender a lógica que legitima as vivências proporcionadas.

Entendemos que a escola e seus programas se relacionam com as dinâmicas sociais e que, por meio deles, os sujeitos podem construir formas de relacionar-se com o mundo e produzir significados. No caso da escola em tempo integral, assumimos como princípio que

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão de conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação. (GALLO, 2008, p. 17)

Nesse sentido, é necessário compreender como os sujeitos que atuam no PEI percebem o programa e sua função, pois é o indicador de qual educação e lazer julgam essenciais para a formação dos alunos.

Não vou falar momento de lazer, mas seria uma segunda oportunidade para os meninos não estarem na rua fazendo outras coisas. Poderiam estar na rua fazendo outros tipos de coisas, mas na Integrada estariam fazendo oficinas. Estariam conhecendo outras realidades das coisas. Por mais que eles não gostem de certas coisas, mas ali estariam tendo vivências. (Entrevistado MU4)

Aqui funciona como um espaço onde o pai pode deixar o filho e ter a tranquilidade de saber que ele vai ser vigiado, orientado, que não vai estar solto e sozinho. Ele sai para trabalhar, fica fora 8 horas, mas sabe que o filho está aqui. (Entrevistado AG5)

No contexto apresentado, um apontamento interessante na compreensão dos entrevistados sobre o programa aponta para o cuidado e proteção das crianças e jovens atendidos. Por certo, na dinâmica social, a escola sofre influências que afetam seu papel educativo, porém considerar os problemas presentes no contexto social não significa eliminá-los por meio da escola em tempo integral. Cavaliere (1999) aponta que, no caso de famílias de classe economicamente desfavorecidas, são aumentadas suas necessidades e expectativas em relação à escola pública. As mudanças de costumes e valores, a reorganização familiar e a disseminação do trabalho feminino contribuem para aumentar as dificuldades no exercício do papel educativo. Portanto, é preciso analisar se a ampliação da função da escola significa “reforçar o controle social, ou dependendo de como se organize e também de sua tradução curricular, servir ao desenvolvimento democrático e aos interesses de emancipação?” (CAVALIERE, 1999, p. 117).

É essencial uma formação política dos sujeitos que incite uma postura crítica ante os desafios sociais. Gadotti (2009) aponta que não basta matricular o público pobre na escola (inclusão), é preciso incluir sua cultura, seus desejos e projetos de vida. Assim, a educação deve formar para e pela cidadania, promover o exercício dos direitos, abrindo espaços para a participação e formação política e social.

No caso do PEI, assumir que a educação e o lazer têm a finalidade exclusiva ou primordial de manter os alunos incluídos socialmente determina uma estratégia de embate de problemas sociais, porém esse fim não pode mascarar ou encobrir as causas das mazelas sociais. A ação coordenada e executada pelos sujeitos da pesquisa deve refletir uma perspectiva política, que transcende o cuidar e assistir no caminho da conquista e garantia de direitos.

Demo (2011) afirma que embora a assistência seja necessária para a garantia da sobrevivência, é insuficiente. É possível pensar em “políticas emancipatórias, que unam inserção ao mercado e ao mundo da cidadania organizada” (DEMO, 2011, p. 74). Compartilhamos com o autor a visão de que a “pobreza material” não é mal menor, porém a “pobreza política” possui uma face “comprometedora e destrutiva” (p. 19).

Assim, compreendemos que a análise da ação educativa no Programa Escola Integrada, executada pelos coordenadores PST, monitores universitários e agentes culturais, dá pista da constituição política dessa prática.

A gente perceber os limites, obedecer as regras que são impostas. Certas ou erradas na percepção da pessoa, mas são impostas pela sociedade. E, infelizmente, a gente tem que cumprir as regras colocadas, seja no município, seja no Estado, em qualquer lugar. Isto tudo para mim é educação. Então, os meninos estarem aqui comigo, estarem na educação física escolar, eu estou educando-os a terem regras e cumprirem regras lá na frente, a cumprir os limites. A aprender a ganhar ou a perder, a não ser sempre o primeiro, ser maleável, a conversar e chegar num meio termo. (Entrevistado C4)

Segundo Gallo (2008, p. 20), a educação sempre esteve permeada pelos mecanismos de controle, e a disciplinarização indica tanto o controle sobre o aprendizado “o quê, quando, quanto e como o aluno aprende”, quanto o domínio sobre o próprio aluno. O lazer, em sua constituição histórica, também esteve marcado por ajustamento dos sujeitos à conduta posta por regras institucionais (escola, família, trabalho, mercado, mídia) (GOMES; PINTO, 2009). Essas concepções articulam o aprendizado ao domínio, ou seja, as práticas são impostas e carregam valores determinados por quem detém o poder.

Dessa forma, é possível inferir que a escola em tempo integral necessita desconstruir, além da hierarquização de saberes científicos (denominados como disciplina curricular), precisa discutir as questões que se relacionam ao poder. Nesse caso, a disciplina diz respeito à aprendizagem e também ao comportamento, “disciplinar o aluno é também fazer com ele perceba seu lugar social” (GALLO, 2008, p. 20). As práticas sociais e culturais podem refletir uma tradição alienante ou produzir uma cultura política, necessária à construção

de uma política cultural. Para tal, os discursos coercitivos dos sujeitos devem ser desconstruídos e suas ações devem refletir uma mediação no campo da cultura. Melo (2006, p. 23) revela que a “política da cultura deixa de ser secundária, a olhos vistos ocupando papel central nas tensões que permeiam a manutenção da ordem social”.

Giroux (1992) retrata que uma política cultural requer o desenvolvimento de uma pedagogia que esteja atenta às histórias, sonhos e experiências que os alunos inscrevem na escola. E somente por essas formas subjetivas os educadores “poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem e engajem a natureza contraditória do capital cultural que constitui o modo como os estudantes produzem significados que legitimam formas específicas de vida” (GIROUX, 1992, p. 96).

Nessa circunstância, é preciso ressaltar que é por meio das experiências articuladas à transmissão/ instrução, fruição e produção de cultura que educação e lazer tornam-se constituintes dos sujeitos capazes de pensar e intervir no seu entorno e na dinâmica social. Nesse sentido, os sujeitos entrevistados que atuam no PEI levam para o programa uma concepção de educação e lazer, cuja dimensão pode ser reformulada naquele espaço. Neste, é possível uma interferência de uma cultura escolar tradicional ou de acepções construídas a partir das experiências em projetos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Escola Integrada apresenta interfaces entre lazer e educação no universo da cultura. Compreender essa relação é necessário para ressignificar as práticas do programa, o qual pode sinalizar para o caráter de “aluno em tempo integral” ou a simplificação do tempo a partir da ocupação com atividades em si. Enquanto princípio norteador de currículo escolar, a educação e lazer concebidos somente a partir da categoria tempo podem se configurar como ocupação integral do tempo do aluno.

A escola em tempo integral precisa ser entendida como uma política pública e não como um projeto especial, pois este não garante a universalização, a democratização, o desenvolvimento de todos os sujeitos do interior da escola e, conseqüentemente, a ideia de cidadania. Na construção do estudo, enfatizamos que, para que as ações resultem em intervenções críticas, é preciso que o processo de formação profissional seja pautado em princípios que reflitam politicamente, intelectualmente, cientificamente e socialmente em luta e tensão do reconhecimento da diversidade e diferença cultural.

Considerando também que a história de vida do sujeito/ ator social é importante para refletir as/ nas ações educativas do programa.

Desse modo, a formação dos sujeitos envolvidos no Programa Escola Integrada deve sustentar-se numa base indissociável de teoria e prática, ou seja, a formação técnica operacional associada à política intelectual. Assim, o processo de intervenção deve possibilitar a ampliação do capital cultural, numa perspectiva de estabelecer uma cultura política. As propostas de ação no âmbito do lazer que concebem a cultura permitem (re)construir, (re)dimensionar significados recebidos ou produzidos por uma sociedade; cuja relevância é o enfrentamento e o debate sobre a construção do lazer, da educação e da escola desejada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78- 99.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 19. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

BARRETO, Edna Abreu; LOPES, Alice Casemiro. Os contextos da política de currículo: a experiência da Escola Cabana (1997/2004). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 139-148, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação – SMED. Arranjos Educacionais possíveis para a Educação Integral. **Salto para o futuro**, ano XVIII, boletim 13, p-26-29, ago. 2008.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação – SMED. **Projeto Escola Integral**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/ Prefeitura Belo Horizonte, 2007. 15 f. (Impresso).

BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599-619, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/495>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRACHT, Walter. Educação Física escolar e lazer. In: WERNECK, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 147-172.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Manual de Educação Integral**, 2009. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 115-129.

DEMO, Pedro. **Pensando a educação: inovações e experiências educacionais**. Brasília: Líber Livro, 2011.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP, 2008. p. 15-35.

GADOTTI, Moacyr. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

GOMES, Christianne Luce; PINTO, Leila Mirtes. Lazer no Brasil: o lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, Christianne *et al.* (Org.). **Lazer na América Latina: tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 67-122.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: concepções. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 119-126.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Esporite. Campinas: Papirus, 2010. p. 9-25.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e sociedade: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p.11-26.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1987.

MELO, Victor Andrade. **A animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papirus, 2006.

MELO, Victor Andrade; ALVES JÚNIOR, Edmundo D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010. p. 27-58.

RIBEIRO, Sheylazarth Presciliana. **O lazer na política pública de esporte: uma análise do programa Segundo Tempo**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

SILVA, M. S. **Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Líber Livros, 2010. 4 v. (Pesquisa).

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural na infância e juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 25-42, set. 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. Da rua para a escola: a escolarização de práticas corporais lúdicas da cultura urbana de Belo Horizonte (1897-1930). **Motrivência**, UFSC, Florianópolis, ano VIII, n. 9, p. 269-278, dez. 1996.

NOTAS

¹ Os grupos pertencem às seguintes instituições: um na Universidade Federal Fluminense (RJ), um na Universidade Federal de Goiás (GO), um na Universidade Federal de Passo Fundo (RS) e dois na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (RJ), sendo o primeiro na área de conhecimento de economia e os demais na educação. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

² Os trabalhos foram desenvolvidos nas seguintes unidades da UFMG: o TCC na Escola de Belas Artes, a monografia na Faculdade de Educação e a tese na Faculdade de Medicina. Disponíveis em: <http://catalogobiblioteca.ufmg.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=&filtro_bibliotecas=&filtro_obras=>. Acesso em: 21 jul. 2013.

³ A pesquisa intitulada *Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte* foi desenvolvida para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG (SILVA, 2013).

⁴ Segundo Ribeiro (2012), a operacionalização do PST é formalizada por convênios, que são parcerias entre o Ministério da Educação, estados e municípios e outras instituições. O programa apresenta uma ramificação PST Mais Educação, que firma convênios com escolas inscritas no Programa Mais Educação do Ministério da Educação. O Ministério do Esporte e o Ministério da Educação firmaram parceria para promover a inserção do PST nas escolas do Programa Mais Educação, assim no Programa Escola Integrada. A ideia é estabelecer convênios com o município de Belo Horizonte para o desenvolvimento do esporte educacional, respeitando as diretrizes do PST.

Submetido: 30/10/2015

Aprovado: 14/03/2016

Contato:

Marcília de Souza Silva
Oricolé/EEFFTO/UFMG
Av. Antonio Carlos, 6627, Pampulha
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 31.270-901

ARTIGO

DISCURSO DA CRISE AMBIENTAL NA MÍDIA IMPRESSA¹

Bárbara Hees Garré*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas - RS, Brasil

Paula Corrêa Henning**

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande - RS, Brasil

RESUMO: O artigo problematiza o discurso de crise ambiental na atualidade. A partir de algumas ferramentas da análise do discurso foucaultiana, discute-se um dos enunciados que compõe o discurso aqui investigado: o “Terror e medo pela perda do Planeta”. O estudo toma como corpus discursivo a revista *Veja*, especialmente reportagens produzidas a partir de 2001, em que enunciações ocupadas por terror e medo se tornam evidentes na mídia em análise. Discussões acerca do medo em Zigmunt Bauman, biopoder/biopolítica em Michel Foucault e cultura a partir de estudiosos do campo da Educação Ambiental são tomados como aportes teóricos desse estudo. Nas reportagens em evidência, há um forte chamamento para riscos e perigos quanto à continuidade de vida na Terra atrelado ao convite para que participemos da grande campanha mundial. Pensarmos possibilidades de enfrentar medos líquidos modernos, produzindo outros modos de nos relacionarmos com o ambiente, é um dos desafios dessa pesquisa.

Palavras-chave: Crise ambiental. Mídia impressa. Estudos Foucaultianos.

THE ENVIRONMENTAL CRISIS DISCOURSE IN PRINTED MEDIA

ABSTRACT: This article addresses the current environmental crisis discourse. Based on some of Foucault’s discourse analysis tools, one of the statements that compose the discussed discourse is the “Terror and fear of the loss of the planet.” The study takes *Veja* magazine as its discursive corpus, especially articles produced since 2001, where enunciations occupied by terror and fear become evident in the media under analysis. Discussions about fear in Zigmunt Bauman; biopower / biopolitics in Foucault and

*Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF) e Líder de Grupo do Pesquisa e Estudos em Educação, Juventude e Subjetividade (GEEJS). E-mail: <barbaragarre@gmail.com > .

**Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora Associada I; pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF). Bolsista Produtividade 2 do CNPq. E-mail: < paula.c.henning@gmail.com > .

culture based on environmental education scholars are used as theoretical contributions in this study. In the chosen articles, there is a strong call to the risks and dangers to continuity of life on Earth, connected to an invitation to joining a great global campaign. One of the challenges of this research is to reflect about possibilities of confronting our modern liquid fears and to produce other ways of relating with the environment.

Keywords: Environmental crisis; Printed media; Foucault studies.

IDEIAS INICIAIS

Nas últimas décadas deste século, assistimos a um forte apelo midiático voltado para a questão da crise ambiental do planeta. A proliferação dos problemas ambientais que vivemos tem tomado força e potência em nossas vidas cotidianas, conduzindo nossas ações mais corriqueiras. Dessa forma, a mídia vem nos interpelando a cada momento, chamando a nossa atenção para tal problemática e nos convidando a participar dessa grande campanha mundial para *salvar o planeta*. Com isso, vamos nos responsabilizando por nossas atitudes individuais e coletivas.

A circulação de tais *verdades* na mídia se dá de diferentes formas, seja em propagandas publicitárias, em reportagens impressas, em programas de televisão, em gibis, em livros de literatura infantil e tantas outras, como já evidenciaram algumas pesquisas (HENNING, 2012a; HENNING et al., 2014; MAGALHÃES, 2016; PINHO JUNIOR, 2015; SAMPAIO, 2012; VIEIRA, 2013). Tais estudos auxiliam a compreender o regime discursivo construído pela mídia em torno da questão ambiental e do quanto se torna potente colocar em análise tais discussões. No caso da revista *Veja*, consideramos o quanto tal mídia é forte no cenário brasileiro, sendo a revista de maior circulação no país e que, além disso, apresenta plataformas digitais para acesso. Assim, compreendemos que a *Veja* é uma estratégia importante de proliferação de verdades.

Importante destacar que outras investigações já analisaram o material empírico em discussão aqui. A pesquisa de Rosana Silva (2010), por exemplo, debruça-se sobre imagens de capas de revistas de ampla circulação no intuito de identificar as concepções ambientais presentes nesses materiais. Tal investigação dedica-se a uma análise a partir do campo dos estudos críticos em Educação Ambiental. O artigo que ora apresentamos traz para discussão outro olhar teórico, problematizando um material empírico bem próximo a esse pensado por Silva (2010). Ocorre que o campo dos estudos pós-estruturalistas

traz outras análises também possíveis para quem se dedica a pensar a temática ambiental a partir, especialmente, dos estudos foucaultianos.

Foi a partir desse desejo que nossa pesquisa foi elaborada. Colocamo-nos num exercício de problematizar as verdades hegemônicas e desnaturalizar determinados modos de olhar para o ambiental unicamente como uma questão problemática. Entendemos que tais formas hegemônicas, autorizadas a falar sobre o ambiental, apelam para um forte chamamento para os riscos e os perigos quanto à continuidade de vida na Terra atrelado ao convite para que participemos da grande campanha mundial, pois *o futuro depende de nós*. Com chamadas persuasivas, torna-se difícil resistirmos e não participarmos da ordem do discurso de crise ambiental tão em voga na contemporaneidade. Afinal, é a vida que está em perigo!

Com isso, a mídia vem se constituindo como uma Pedagogia Cultural, que ensina e educa. Essa pedagogia indica modos de fazer, de se comportar, de consumir e de desejar, produzindo e gerenciando a vida das pessoas. Assim, a mídia tem se constituído como referência e espaço privilegiado de circulação de novas aprendizagens. Não apenas exhibe determinados gestos, informa acontecimentos, mas cria um novo jeito, uma nova e específica maneira de viver e experimentar o contemporâneo. A mídia entendida como Pedagogia Cultural se constitui em lugar de aprendizagem para além da escola, e, nesse caso, como lugar de aprendizagem para atitudes *ecologicamente certas*, produzindo, dessa forma, nossas vidas públicas e privadas.

Neste texto, apoiadas por algumas ferramentas da Análise do Discurso foucaultiana, colocamos em discussão um enunciado potente que compõe o discurso da crise ambiental na atualidade. Tal enunciado refere-se ao terror e ao medo pela perda do planeta. Examinamos algumas enunciações que o constituem e que o colocam em funcionamento em algumas reportagens da revista *Veja*. Entendemos o enunciado em questão como um “átomo do discurso” (FOUCAULT, 2002a, p. 90), que molda nossa maneira de constituir e compreender a crise ambiental, estando na ordem do discurso ambientalmente *verdadeiro* da atualidade.

As enunciações que compõem o enunciado de terror e medo pela perda do planeta, em discussão logo a seguir, aparecem em reportagens da revista *Veja* a partir do ano de 2001. Ao olhar as reportagens de capa e o conteúdo a que se destinam, identificamos que é a partir da virada do milênio, na reportagem intitulada “A vingança da natureza” (VEJA, 2001)², que a questão ambiental passa a ser tratada de forma apocalíptica, instaurando uma visão terrorista

e catastrófica sobre o futuro do planeta e da própria humanidade. Ao fazer tal análise, identificamos em outras reportagens do mesmo período algumas aproximações. Tais reportagens se inscrevem na ordem discursiva de terror e medo, seja pelo racionamento de energia ou pelo fanatismo religioso. Aliás, parece que, após o ataque às torres gêmeas em 11 de setembro, nos Estados Unidos, o mundo começa a se comportar de forma diferente, com mais rigorosidade nas questões relativas à segurança, tanto individual quanto coletiva. Os olhares estão cada vez mais atentos, e o medo provocado pelo terrorismo toma conta do globo terrestre.

Vale destacar o quão significativa foi a série de modificações provocadas pelo 11 de setembro, relativas principalmente à segurança, repercutindo em todas as áreas. Entre elas, citamos: “Guerra ao Terror” declarada pelo então presidente dos Estados Unidos, George W. Bush; maior controle do tráfego aéreo mundial; maior inspeção de passageiros nos aeroportos; telefones e e-mails grampeados, entre outros. Toda essa movimentação acabou provocando um desconforto nos cidadãos. A sensação constante de insegurança, de desconfiança e de medo passou a fazer parte da vida das pessoas. O mundo todo voltou seus olhares para o ocorrido nos EUA. O efeito veio em cascata, e o medo se espalhou. As nações prestaram solidariedade ao povo americano, e o mundo ocidental passou a sentir-se cada vez mais ameaçado.

O medo do terrorismo que se dissipou a partir do atentado às torres gêmeas nos EUA, os graves desastres ambientais que marcaram o começo do milênio em diferentes partes do mundo, a crise financeira que se alardeia por diversos países fazem com que as pessoas passem a viver constantemente uma sensação de insegurança frente ao que ainda poderá vir a acontecer. Como viver diante dessa crise provocada pelos diferentes medos contemporâneos? Talvez essas sejam algumas condições para a emergência de um discurso apocalíptico referente à crise ambiental. Estaria aí outra oportunidade de provocar medo na sociedade moderna?

Bauman (2008) coloca que vivemos uma “síndrome do Titanic”, ou seja, estamos sempre prestes a sofrer um naufrágio.

Os temores emanados da “síndrome do Titanic” são os de um colapso ou catástrofe capaz de atingir *todos nós*, ferindo cega e indiscriminadamente, de modo aleatório e inexplicável, e encontrando todos despreparados e indefesos. Há, contudo, outros medos não menos, se é que não mais, aterrorizantes: o medo de ser pinçado *sozinho* da alegre multidão, ou no máximo separadamente, e condenado a sofrer *solitariamente* enquanto todos os outros prosseguem em seus folguedos. O medo de uma catástrofe *pessoal*. O medo de se tornar um alvo selecionado, marcado para a ruína. O medo de cair de um veículo em alta velocidade, ou de ser jogado pela

janela, enquanto o resto dos viajantes, com os cintos de segurança devidamente afivelados, acha a viagem ainda mais divertida. O medo de ser deixado para trás. O medo da exclusão. (BAUMAN, 2008, p. 28, grifos do autor)

As análises que seguem dão visibilidade ao medo que se instaura referente à crise ambiental vivida por nós a partir de algumas reportagens da revista *Veja*. Destacamos que este estudo, que compõe uma tese de doutorado, dedicou-se a analisar as reportagens de capa que tratassem da questão ambiental no período de 2001 até 2012. Assim, chegamos a um recorte de 14 reportagens que versavam, como chamada de capa, sobre alguma temática atrelada ao campo ambiental. Dadas essas primeiras balizas, passemos às discussões!

COLOCANDO LUZ NO ENUNCIADO

No material em estudo, são recorrentes as enunciações que tratam da questão ambiental de forma apocalíptica. Comumente as chamadas das reportagens nos convidam a ver e a falar sobre a problemática ambiental. Com enunciações de terror e medo, somos interpelados, e a sensação que se instala é a de que não há escapatória, pois somos nós que destruímos o planeta e acabamos com os recursos naturais. Vimos aqui uma visão reducionista de Educação Ambiental se propagar, entendendo a divisão entre o homem e a natureza. Assim, por meio do apelo apocalíptico, vamos nos constituindo como sujeitos que precisam preservar o meio em que vivem, respeitar os recursos naturais e as leis da *natureza*, pois, caso contrário, acertaremos as contas no futuro.

Bauman (2008) nos ajuda a pensar como vimos vivendo o medo na atualidade líquida moderna. O medo está cada vez mais esparramado em nossa sociedade. O quão complexo é conseguirmos estancá-lo, detê-lo, barrá-lo, pois ele é escorregadio, vem de diferentes locais, toma uma proporção avassaladora em nossas vidas, a ponto de cada vez mais buscarmos segurança, espaços fechados, seguros, vigiados e protegidos de qualquer perigo. Cada vez mais, buscamos uma vida tranquila e segura, mas será essa uma vida possível no mundo em que vivemos? E quanto aos perigos que não podemos prever, aqueles que nos ameaçam diariamente e que não sabemos como enfrentar? Como lidar com tantos medos?

Entendemos que um desses medos líquidos modernos refere-se ao fim da vida no planeta, pois, se não fizermos algo em prol da continuidade e da preservação da vida, colocaremos as nossas próprias vidas pessoais e coletivas em perigo. É necessário agir hoje, agora, para que tenhamos um mundo habitável no futuro. Entendemos que

enunciações como essas, que propagam o medo e o terror, referem-se muito mais a uma política da periculosidade do que a uma *verdadeira consciência de crise ambiental*, como pregam os amantes da natureza. É muito mais pelo medo do desconhecido, daquilo que não podemos conter, da nossa insegurança em relação às catástrofes ambientais que acabamos capturados por tais enunciações. Afinal, quando a questão refere-se ao “natural”, ao “ambiental”, à natureza se manifestando, todos estão em perigo, não há como escapar, a sensação de impotência toma conta de nossos corpos.

As oportunidades de ter medo estão entre as poucas coisas que não se encontram em falta nesta época, altamente carente em matéria de certeza, segurança e proteção. Os medos são muitos e variados. Pessoas de diferentes categorias sociais, etárias e de gênero são atormentadas por seus próprios medos; há também aqueles que todos nós compartilhamos – seja qual for a parte do planeta em que possamos ter nascido, que tenhamos escolhido (ou sido forçados a escolher) para viver. (BAUMAN, 2008, p. 31)

Tais discussões nos levam a pensar na correnteza de Bauman (2008, 2009), entendendo que o medo, da forma como conhecemos hoje, toma conta de nossas vidas de forma avassaladora: o medo da crise ambiental, o medo da perda do planeta, o medo do fim da vida na Terra são alguns dos muitos medos que atormentam nossas vidas na atualidade. O mais aterrorizante desses medos seja talvez que não temos certeza de como lidar com eles, de como mudar seu percurso e evitar o próximo terremoto ou o próximo furacão ou as próximas inundações de água. Afinal, como conter a “Vingança da Natureza” (VEJA, 2001)?

Assim, parece que na atualidade líquida moderna na qual vivemos se torna cada vez mais urgente ter atitudes ecologicamente corretas. A partir de enunciações apocalípticas que se reverberam em diferentes espaços, as pessoas vão sendo culpabilizadas e se culpabilizando pelos grandes problemas ambientais, entendendo que têm o compromisso de dirigir ao máximo seus esforços para tentar minimizar o quadro calamitoso que se instala. Tais atitudes vão além de fechar a torneira, reciclar o lixo e plantar uma árvore. É preciso mais do que isso! Nesse sentido, a mídia vem constituindo novas formas de se tornar sujeito no século XXI, pois é preciso apostar na compra de produtos que colaborem com essa grande campanha mundial para que a vida na Terra não se esgote.

Para Bauman (2008, p. 173),

O medo nos estimula a assumir uma ação defensiva, e isso confere proximidade, tangibilidade e credibilidade às ameaças genuínas ou supostas, de que ele genuinamente emana. É nossa reação à ansiedade que reclassifica a premonição sombria como realidade cotidiana, dando ao espectro um corpo de carne e osso.

O medo se enraíza em nossos motivos e propósitos, se estabelece em nossas ações e satura nossas rotinas diárias [...]. Entre os mecanismos que afirmam seguir o sonho do moto-perpétuo, a autorreprodução de enredo do medo e das ações por ele inspiradas parecem ter um lugar de honra...

Assim, o medo vai tomando conta e se intensificando cada vez mais em nosso cotidiano. Precisamos agir para que ele desapareça, mas, como o próprio Bauman (2008) coloca, o medo já faz parte da nossa vida moderna, ele vai se modificando, se espalhando, é impossível detê-lo. Seria possível escaparmos do medo e do terror quanto ao fim de nossa existência? E quanto ao futuro? Como lidar com o medo em relação ao futuro, o medo do que poderá acontecer?

Não pretendemos aqui buscar respostas para tais questionamentos. Pretendemos, sim, exercitar o pensamento no sentido de estabelecer algumas relações e problematizar alguns efeitos produzidos pelo enunciado do terror e do medo da perda do planeta que reverberam em nossas vidas cotidianas. Olhar, examinar, problematizar e duvidar de tais enunciações tentando entender de que forma dão sentido ao enunciado são alguns dos movimentos do trabalho aqui apresentado.

Examinaremos alguns ditos da revista *Veja* sem estarmos preocupadas em demarcá-los como certos ou errados. Entendemos que esses dizeres fazem parte de nossa vida cotidiana e produzem nossos modos de ser e de viver o contemporâneo. Por meio deles, vamos participando de uma grande campanha mundial em prol do planeta, pois cada um precisa fazer a sua parte!

Logo abaixo, apresentamos algumas capas da revista em estudo que são emblemáticas para pensarmos a forma como a questão ambiental vem sendo trabalhada.

FIGURA 1 – Imagens das capas da revista *Veja*



Fonte: Arquivo pessoal.

O derretimento das geleiras, com animais boiando em um pedaço de gelo no meio do mar (VEJA, 2001); um despertador pronto para tocar sem parar, com a imagem do globo terrestre em vez dos números que marcam as horas (VEJA, 2006b); ou o urso polar prestes a desaparecer (VEJA, 2006a). Essas e tantas outras imagens que nos são apresentadas pela mídia dão visibilidade ao enunciado apocalíptico, que nos coloca com uma sensação de medo e insegurança em relação ao futuro do planeta e ao nosso próprio futuro. Como resistiremos? O que fazer? Ainda dá tempo? São questões que talvez nos aterrorizem no interior de nossos lares, enquanto assistimos à televisão, lemos uma revista, escutamos o rádio. A crise ambiental invade nossas casas, e vamos sendo persuadidos a fazer algo em prol da vida.

A partir de tais chamamentos, somos convidados a pensar, ver e dizer sobre a crise que se instala e que interpela a todos nós, afinal, todos temos uma responsabilidade com o futuro do planeta. A sensação que se instala é muitas vezes de culpa; vamos nos responsabilizando pela rápida depredação ambiental, pelo aquecimento global nunca vivido anteriormente, pelas toneladas de lixo acumuladas, pelo desmatamento das florestas. Chamamentos como esses posicionam o homem como o grande destruidor da natureza, precisando urgentemente agir para que ainda seja possível salvar o planeta.

Em apelos como esses, vemos uma visão dicotômica entre homem e natureza se propagar. Aqui, o homem não faz parte da natureza, do meio ambiente. Existe, sim, um mundo natural em oposição ao mundo humano, da cultura e do social. Tomando os estudos de Carvalho (2008), pensamos que essa é uma forma equivocada de entendermos a relação homem e natureza, uma visão antropocêntrica, que precisa urgentemente ser repensada. Ainda provocando esse modo naturalista, Félix Guattari (2009) nos propõe pensar numa ecosofia, a partir dos três registros ecológicos³, uma junção da ecologia com a filosofia. (Re)inventaríamos outras possibilidades de nos relacionar com o meio ambiente, perpassando pelos eixos sociais, ambientais e da subjetividade humana. Nos excertos abaixo, apresentamos algumas enunciações que reforçam as imagens apresentadas acima:

A natureza está agora cobrando a conta pelos excessos cometidos na atividade industrial, na ocupação humana dos últimos redutos selvagem e na interferência do homem na reprodução e no crescimento dos animais que domesticou. (VEJA, 2001, p. 93, grifos nossos)

Para onde vamos com **nossas agressões ao Planeta**? O pessimismo da resposta varia, mas há um consenso: a hora de agir é já. (VEJA, 2005, p. 84, grifos nossos)

Nas reportagens das próximas páginas, Veja traça um panorama das **armadilhas produzidas pelos homens para si mesmos**, desde a exaustão dos recursos vitais

como a água até os efeitos incontornáveis do aquecimento global, que podem ser amenizados na melhor das hipóteses, ou agravados em proporções dantescas, na pior. Duas reportagens registram também **pequenas réstias de esperança que podem vir a ser a salvação do planeta**. (VEJA, 2005, p. 85, grifos nossos)

Novas pesquisas científicas dissiparam a mínima dúvida de que o aumento repentino da temperatura planetária se deve à ação humana, com escassa contribuição de qualquer outra influência da natureza. Até os ecocéticos aceitam agora a ideia assustadora de que **o tempo disponível para evitar a catástrofe global está perigosamente curto**. (VEJA, 2006b, p. 139, grifos nossos)

Tais enunciações nos interpelam de forma avassaladora, nos colocam a viver cotidianamente a problemática ambiental que emerge na contemporaneidade. *O homem é o culpado!* Ao colocar tal consigna em análise, não queremos nos eximir de nossas responsabilidades, mas, sim, problematizar tal entendimento, que separa o mundo natural do mundo social e cultural. Entendemos que a crise ambiental vivenciada por todos nós é decorrente do nosso modo de vida, da forma pela qual interagimos com o meio ambiente, devido à cultura consumista da vida moderna, por exemplo. Entretanto, percebemos que não há como separar do social, do cultural e do político as questões relativas ao ambiental. Assim, gostaríamos de provocar o pensamento acerca de tais questões, entendendo que o homem faz parte da natureza, produz modificações, mas também é produzido por elas. Nesse sentido, concordamos que é nos atravessamentos culturais que se dão tais relações.

Aqui, trabalhamos com o conceito de “cultura” a partir dos Estudos Culturais e com autores que enveredam para o mesmo campo de estudos, tais como Maria Lúcia Wortmann (2001, 2010), Leandro Belinaso Guimarães (2007, 2010), Eunice Kindel (2007), entre outros. Nesse sentido, vale destacar que

[...] os Estudos Culturais ocupam-se analiticamente com a cultura vislumbrando-a como um campo de lutas em torno do significado, buscando indicar, nas variadas situações por esses focalizadas, quais grupos, instituições, processos e práticas conseguem fazer circular, preponderantemente, determinados significados e, desse modo, atuar na sua produção discursivamente. (WORTMANN, 2010, p. 17)

Olhar a forma pela qual aprendemos o que são a natureza, o meio ambiente e a própria Educação Ambiental está atrelado à circulação de tais concepções na e pela cultura. Nossa cultura foi nos ensinando a ver e a dizer de determinadas maneiras as questões relativas ao ambiental e ao natural. É importante salientar que essa cultura não está dada, muito pelo contrário! A cultura é construída e modificada por meio de nossas intervenções, de nossas lutas e batalhas por determinados significados. Assim, problematizar a concepção conservacionista de meio ambiente perpassa por tais questões, uma

vez que entendemos que tal visão faz parte do jogo pelo verdadeiro e também é uma construção cultural. Em determinado momento, tal concepção foi preponderante no campo de estudos da Educação Ambiental. Defende a ideia de que o homem está à parte da natureza, e esta se constituiria em uma natureza intocada. A ênfase sob essa perspectiva se refere ao natural em oposição ao humano, de modo que se travaria uma busca constante por manter a natureza intocada. Segundo Carvalho (2005, p. 8, grifos nossos):

É interessante observar que, para além das memórias pessoais, essa sensibilidade naturalista com as plantas e os animais pode ser reencontrada como elemento destacado na vertente conservacionista do campo ambiental. O movimento conservacionista, por sua vez, é o ponto em relação ao qual se diferencia o ecologismo, afirmando-se como movimento social que, tendo uma crítica política, não se restringe às ações de conservação da natureza, mas pretende transformar a sociedade. No entanto, apesar dessa diferença, a visão ética e estética que entende a natureza como portadora de direitos e tendo um valor em si mesma para além de sua utilidade para os humanos permanece como elemento de continuidade entre estes dois movimentos dentro do campo ambiental. Desde este lugar de contraponto do movimento ecológico, **o conservacionismo mantém-se disponível como uma visão de mundo que informa, não apenas ações de mobilização contra o desaparecimento de espécies, proteção dos animais etc., mas também é particularmente evocado na ação do Estado, que tende a identificar sua política ambiental a uma política de proteção ambiental.**

Assim, tal visão, como destaca a autora, se inscreve numa política de defesa e proteção à “natureza”, que precisa ser preservada. Nessa vertente do campo ambiental, o homem é apenas um agente de exploração do meio ambiente, e sua ação é apenas da ordem da destruição. Nesse sentido é que provocamos pensarmos nessa construção de natureza intocada, protegida e preservada, afinal, o homem não faz parte dela? De que forma a mídia apresenta a relação homem X natureza? Geralmente o que visualizamos são enunciações de oposição entre ambos, nas quais é necessária uma ação para salvar o que ainda resta do mundo natural.

Na continuidade de tais discussões, os excertos em destaque abaixo nos provocam, constantemente, a pensar na relação que estabelecemos com a natureza e no quão importante é projetarmos o futuro. Em tais ditos, são constantemente afirmadas nossas responsabilidades por toda a degradação realizada até o momento. Precisamos agir urgentemente, caso contrário, não teremos este planeta para viver ou, pelo menos, para viver de forma digna.

[...] Sem se dar conta, os **6 bilhões de pessoas tornaram-se um fardo pesado demais para o planeta**, tanto sobre o solo, quanto no mar e no ar. **Agora a natureza está mandando a conta. O efeito mais apocalíptico dessa mensagem é o**

aquecimento global, cuja causa mais provável é a concentração na atmosfera de gases produzidos pela queima de gasolina, óleo e outros combustíveis por fábricas e veículos. (VEJA, 2001, p. 94, grifos nossos)

O homem está tirando da natureza mais do que ela pode dar: 1 – Água – em 100 anos seu consumo multiplicou-se por seis e hoje um terço da humanidade vive em áreas onde falta água limpa. 2 – Mudança Climática – A temperatura média da Terra elevou-se em 1 grau nos últimos 120 anos, fazendo derreter o gelo das calotas polares e aumentando a intensidade dos furacões. 3 – Biodiversidade – 840 espécies catalogadas de seres vivos foram extintas nos últimos 500 anos. 4 – Poluição – **A concentração de gás carbônico na atmosfera cresceu 30% nos últimos 150 anos e as mortes relacionadas ao ar poluído chegam a 3 milhões por ano.** 5 – Energia – **O consumo de energia aumentou 32 vezes no último século.** (VEJA, 2005, p. 91, grifos nossos)

Antes que você acabe de ler essa frase, terão nascido no mundo quarenta bebês, enquanto vinte de nós terão deixado o plano material para prestar as contas com Deus. **O saldo é a chegada, a cada dez segundos, de vinte novos moradores da Terra, prontos para crescer, estudar, trabalhar, namorar, casar e ter filhos.** (VEJA, 2009, p. 135, grifos nossos)

Os extratos do *corpus* de análise em destaque acima nos levam a pensar na correnteza dos estudos de Michel Foucault (1985, 2005, 2008a, 2008b) sobre o que ele cunhou como biopoder – um poder sobre a vida. Entendemos que tais enunciações são colocadas em circulação produzindo e legitimando verdades acerca da catástrofe ambiental. Dessa forma, uma tecnologia de poder é posta em funcionamento, pois é necessário que se pense na crise ambiental, no futuro do planeta e nos perigos a que estamos submetidos caso não façamos nada para contê-los. É preciso que se pense na coletividade de indivíduos e nos riscos apresentados pela crise ambiental para a continuidade da vida na Terra. O próprio autor argumenta que

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 289)

Tal estratégia de poder – centrada na vida da população – precisa calcular, antecipar, medir e prever o que poderá colocar a vida em risco. Agir, intervir e prevenir são ações do biopoder que visam ao futuro. Assim, estabelecer as probabilidades futuras torna-se uma ferramenta indispensável para tal tecnologia.

Visualizamos nos extratos destacados acima o quanto os números, as porcentagens e as probabilidades estatísticas produzem um discurso potente, que nos coloca a pensar na crise ambiental e na necessidade de agirmos em prol da vida da coletividade. Assim, o biopoder tem

nos mecanismos de previsão, estatística e probabilidade importantes ferramentas de mapeamento e diagnóstico. Essas ferramentas possibilitam traçar, calculadamente, as estratégias de prevenção, garantindo a seguridade dos indivíduos, prevendo o que poderá ocorrer no futuro e agindo para impedir que algo coloque em perigo a vida da população. Está aí uma característica forte de tais enunciações acerca do futuro da vida no planeta: pensar nas probabilidades do que irá ocorrer no futuro e em como devemos agir mediante a crise que nos acomete.

Na tentativa de um diagnóstico do presente, seria produtivo pensarmos nas relações e nas experiências que estamos travando hoje com as questões ambientais. Parece que, segundo os ditos midiáticos aqui em discussão, precisamos urgentemente viver, pensar e experimentar o presente, mas exclusivamente olhando para o futuro, para o que poderá acontecer. Não temos tempo a perder! “Trabalhar com o futuro [...], levar em conta o que pode acontecer” (FOUCAULT, 2008a, p. 26) é uma das características fortes das estratégias biopolíticas para o gerenciamento e o planejamento da vida coletiva.

Chamamos atenção, ainda, para o fato de quanto os números destacados nos excertos em análise acima – “6 bilhões de pessoas tornaram-se um fardo pesado demais para o planeta”; “Água – em 100 anos seu consumo multiplicou-se por seis e hoje um terço da humanidade vive em áreas onde falta água limpa”; “A concentração de gás carbônico na atmosfera cresceu 30%”; “O consumo de energia aumentou 32 vezes” – constituem-se verdades acerca da problemática ambiental e da forma destrutiva pela qual o homem tem se relacionado com o meio ambiente. Aqui trabalhamos com a ideia de fabricação, de invenção, pois entendemos que os números, os índices, as porcentagens não são simplesmente dados que representam a “verdadeira realidade”. Entendemos que essas grandezas são construídas sempre em relação a algo e é sempre em relação que produzem verdades. Os dados estatísticos são sempre um recorte, uma parcela que foi analisada e colocada em comparação com outras parcelas. Tal processo não é realizado de forma aleatória, mas com propósitos e intencionalidades produzindo e gerenciando a vida das pessoas.

Na modernidade, a mágica das estatísticas enquanto tecnologia de governança não ocorre sem hesitações nem reflexividade. Nas contribuições das estatísticas para a política e a ciências modernas, há um reconhecimento de que os números não são simples espelhos da realidade, mas refletem pressupostos e teorias sobre a natureza da sociedade. As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de “ver” as possibilidades de ação, de inovação e até nossa “visão” de nós mesmos. São produtos de interesses sociais, políticos e econômicos, sensíveis às decisões metodológicas de organizações complexas com verbas limitadas. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 117)

Entendemos, portanto, que os dados estatísticos comumente apresentados acerca da questão ambiental produzem o modo pelo qual a olhamos e a concebemos como um problema, como uma crise, como uma catástrofe. Dessa forma, os números constroem certa realidade e são uma forma sutil de levar a condutas para algo desejável, algo que seja em prol da vida e da coletividade.

Comparações, ordenações, distinções, classificações são práticas que possibilitam a invenção de estratégias de controle e gerenciamento do social, do político, do econômico, do cultural e do ambiental. Conforme os já referidos autores acima, “as estatísticas não são ‘meros’ sistemas lógicos, mas um campo de práticas culturais que normaliza, individualiza e divide” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 126). Para o gerenciamento da população em prol do ambiental, a estatística se torna uma ferramenta indispensável para o governo da vida individual e coletiva. Por meio dela, podemos estabelecer o que é perigoso, o que é risco e quais são as probabilidades futuras, tomando como princípio os dados extraídos dos fenômenos já ocorridos. Não colocamos em questionamento os fenômenos ambientais em si.

Vale destacar que a materialidade dos problemas ambientais é sofrida por nós nos dias atuais: o aquecimento global, o derretimento de geleiras, a extinção de espécies animais, etc. O que queremos discutir é o quanto essa estratégia dos números é forte e, muitas vezes, nos conduz a olhar o ambiental apenas pelo viés da periculosidade. Trata-se de demarcar que os números se valem de um discurso caro ao tempo atual e presente em nossos modos de existir desde o século XVII: a ciência. A própria ciência vem hoje se revisitando e entendendo que as verdades por ela proferidas podem ser – e muitas vezes são! – colocadas em xeque, redefinidas, refutadas e, por vezes, até equivocadas (HENNING, 2012b). Ainda hoje perguntamo-nos: o ovo faz bem ou mal à saúde? O café causa aumento da pressão arterial? Esses são pequenos exemplos de que as invenções científicas são fruto do nosso mundo, pensadas por homens e mulheres passíveis de erros. Frente a isso, provocamo-nos a pensar: podemos/devemos nos alarmar frente às visões catastróficas estabelecidas pela ciência? Que discursos são acionados para quem as lê? Que modos de relacionarmo-nos com o meio ambiente são travados ao serem demarcadas visões apocalípticas e destruidoras do planeta Terra?

Ainda provocando o discurso verdadeiro que se pauta em estatísticas, Popkewitz e Lindblad (2001) tensionam essa ferramenta demarcando que, muitas vezes, ela assume o caráter de ficção, ordenando relações, definindo áreas de rico, gerindo populações e, com isso, auxiliando na resolução de problemas do mundo

moderno em que vivemos. Assumindo essa posição, tomamos o conhecimento da estatística como uma ficção, pois as categorias são “[...] representações elaboradas para identificar e ordenar relações e permitir planejamentos sociais” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 112), tal como é o caso do problema ambiental que se instala na contemporaneidade: a crise ambiental.

Assim, compreendemos que, ao enunciar a questão ambiental a partir do medo e do terror pelo fim da vida no planeta, a revista *Veja* se utiliza de dados estatísticos para descrever e prever a realidade. Dessa forma, coloca em operação uma relação de poder/saber, pois, por meio dos números, vai constituindo o real e direcionando as ações dos indivíduos.

A partir disso, entendemos que os discursos midiáticos colocados em circulação legitimam verdades que se reverberam como opinião pública – e esses jogos de verdade acabam por engendrar e produzir modos de vida. Vemos que a crise ambiental constitui-se como um desses discursos legitimados pela mídia e que operam no nível do coletivo para atingir o indivíduo em suas ações diárias. Assim, a mídia vai ensinando as formas supostamente corretas de fazer e se comportar frente à problemática ambiental.

SOS TERRA

Países e pessoas agem...

... mas alguns ainda duvidam. (VEJA, 2007a, p. 86)

A realidade do aquecimento global criou uma preocupação com o ambiente como nunca se viu: **todo mundo quer fazer a sua parte para salvar o planeta.** (VEJA, 2007a, p. 87, grifos nossos)

Levar os produtos usados de volta aos fabricantes é tendência natural – falta apenas combinar com o consumidor. (VEJA, 2009, p. 246)

É possível perceber nesses excertos que a mídia ensina e constitui formas de ser e viver; ela dita o que fazer e como fazer e, assim, vai direcionando e conduzindo a vida de cada um. Olhamos para tais enunciações, colocamo-nos a pensar sobre a fabricação de verdades acerca da crise ambiental. Muitas dessas verdades acabam funcionando como estratégias de controle da vida social, tão bem difundidas pelos meios de comunicação, no caso deste estudo, pela revista *Veja*. Tais estratégias funcionam a partir de técnicas de prevenção e seguridade pelo bem-estar da massa de indivíduos. O biopoder tem como alvo a população, mas para isso precisa capturar individualmente cada sujeito, para que juntos ajam em prol do planeta. Todos e cada um fazem parte desse jogo.

Os discursos proliferados na revista *Veja* acerca das problemáticas ambientais e da recorrente preocupação com o fim do planeta nos levam a pensar que tais ditos não se dirigem apenas para um sujeito, mas para o coletivo, que deve, junto, se mobilizar para que ações individuais repercutam na transformação do meio ambiente e contribuam para “Salvar a Terra” (VEJA, 2007b). Percebemos, então, que em tais enunciações tanto a disciplina quanto o biopoder são colocados em funcionamento: uma endereçada ao corpo individual, outra vinculada a estratégias de controle que têm como alvo a população.

Salvar a Terra – como essa ideia triunfou

Militância ecológica: dos “verdes” aos radicais do “planeta sem gente”

Consciência ambiental: filho único; camiseta de fibra reciclada; sacola de fibra natural; fralda de pano; alimentos orgânicos; cantil (para evitar garrafas pet); calça de algodão orgânico feita à mão; bicicleta 0 de CO²; sandálias com lona de pneu reciclado. (VEJA, 2007b, capa)

Consumir menos

Uma lâmpada feita com os modernos LEDs (sigla em inglês para Light Emitting Diode) emite a mesma quantidade de luz de uma lâmpada incandescente tradicional usando apenas 25% de energia. Além disso, sua vida útil é estimada em 50.000 horas, contra apenas 1.000 horas das concorrentes. Mas ela ainda custa até vinte vezes mais do que as lâmpadas comuns. Subsidiá-la pode ser uma saída.

Redução: se todas as lâmpadas de Nova York fossem substituídas por LEDs, a economia seria de 264 TW/h, que, gerados por usinas termelétricas, jogam na atmosfera 200.000 toneladas métricas de gás carbônico por ano, o equivalente ao consumo anual de uma frota de 36.000 veículos. (VEJA, 2009, p. 136-137)

Aqui se indica ser necessário que cada um faça a sua parte pelo planeta, comprando e consumindo produtos “ecologicamente corretos”, andando de bicicleta para não poluir o ar, tendo apenas um filho, utilizando lâmpadas mais econômicas. Com tais ações, o planeta Terra e, conseqüentemente, a população serão beneficiados. Percebemos em chamadas como essas um forte apelo para que o sujeito disciplinado atenda ao convite apresentado, realizando ações diariamente, pensando no bem-estar da maioria dos indivíduos. Assim, o biopoder captura-nos para que, em nosso cotidiano, façamos o melhor para que a vida não esteja em perigo.

Na esteira com Foucault (1985, 1990, 1995, 2002b), pensamos no poder como ação que se exerce entre sujeitos livres, sujeitos num mesmo jogo, um poder que incita, suscita, é criativo. Nesse caso, o poder colocado em circulação pela revista *Veja*, seja da ordem do biopoder ou da disciplina, não é um poder opressor, manipulador, é um poder que nos coloca num jogo, num campo de forças, nos persuadindo a fazer algumas escolhas.

Dessa forma, operamos com os conceitos de “poder disciplinar” e “biopoder” os entendendo como importantes tecnologias de governo, seja do governo de cada um, seja do governo das populações. Vimos no exercício das estratégias biopolíticas uma arte de governar, uma governamentalidade que tem como foco principal a manutenção da vida e que, para tanto, se utiliza de dispositivos de segurança para garantir o bem-estar da população, protegendo-a e prevenindo-a contra os males e os prováveis perigos que possam vir a acontecer.

Na sociedade de segurança, a população não é vista como uma massa de indivíduos que ocupa determinado território. A vida entra em cena com todos os aspectos que lhe são próprios: econômicos, sociais, culturais e ambientais. O foco é fazer crescer, é multiplicar as forças, melhorando a situação da população, aumentando as riquezas, prolongando a vida, investindo na saúde, cuidando do meio ambiente.

O biopoder é uma modalidade de ação que, como as disciplinas, é endereçada a uma multiplicidade qualquer. As técnicas disciplinares transformam os corpos, ao passo que as tecnologias biopolíticas se dirigem a uma multiplicidade enquanto massa global, investida de processos coletivos específicos da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença. (LAZZARATO, 2006, p. 74)

Nas estratégias biopolíticas, há uma gerência da vida muito mais sutil, muito mais espalhada por todo o corpo social; são estratégias de defesa da sociedade. Olhamos para a crise ambiental e enunciações tão em voga na mídia em análise e visualizamos tal estratégia de gerenciamento da vida em operação, convocando cada um e todos a fazerem a sua parte para que não ocorra “O fim do mundo” (VEJA, 2009).

As enunciações tratadas nas reportagens em análise nos apresentam a situação que temos para enfrentar e a probabilidade de que piore muito nos próximos anos. Por isso, precisamos intervir logo, cada um fazendo a sua parte, em benefício da vida futura. Nossa provocação aqui é no sentido de nos colocarmos a pensar em tais ditos e de que forma eles produzem nossas vidas. Será que, ao atendermos ao convite, ao chamamento midiático do “ecologicamente correto”, estamos entendendo que é necessária outra forma de nos relacionar com o ambiente ou fazemos por medo e culpa? Será que com tais chamamentos apocalípticos a mídia nos convida a pensar nas relações sociais, culturais e ambientais que estamos produzindo? Pensar em tais questões é o que tem movido nossas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as enunciações da revista *Veja* que colocam em dúvida a continuidade de vida na Terra, produzindo uma sensação de

angústia e insegurança que invade as nossas vidas, problematizamos que a sensação que nos acomete é um medo constante do que poderá acontecer, de como enfrentaremos o desconhecido, aquilo que não podemos conter. Nesse caso, como conteremos “O fim do mundo” (VEJA, 2009) ou “A vingança da natureza” (VEJA, 2001)? Parece-nos que não sabemos lidar muito bem com essas questões, pois não temos certeza de quando o próximo furacão atacará, ou o próximo tremor de terras destruirá cidades, ou quando o mar invadirá as casas. Os desastres ambientais são cada vez mais imprevisíveis, o que nos torna cada vez mais inseguros.

“Medo’ é o nome que damos a nossa *incerteza*: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além de nosso alcance” (BAUMAN, 2008, p. 8, grifos do autor). Esse sentimento cada vez mais faz parte de nossa vida e tem sido, em algumas reportagens da revista *Veja*, uma estratégia potente para colocar a população em alerta quanto à crise ambiental. Embora não saibamos muito bem quando seremos surpreendidos pela “Fúria da natureza”, os dados estatísticos têm nos mostrado que, se não agirmos rápido, nosso futuro será calamitoso.

Assim, neste trabalho, tentamos colocar em discussão o modo como os textos da revista *Veja* têm tratado a crise ambiental. Não queremos nos posicionar a favor ou contra seus ditos, mas os colocar em exame, entendendo que, de alguma forma, constituem nossas vidas e fazem parte de nosso cotidiano. Quisemos nos colocar a refletir que talvez nosso grande desafio na atualidade seja pensarmos possibilidades de enfrentar esses medos líquidos modernos, produzindo outros modos de nos relacionar com o social, o cultural, o ambiental e o político.

Olhar com desconfiança para o modo como a revista *Veja* vem falando da crise ambiental e constituindo uma maneira de entendermos o meio ambiente é o propósito deste trabalho. Provocar o pensamento e problematizar verdades tão caras ao discurso de crise ambiental nos parece necessário em tempos contemporâneos, entendendo que é nos atravessamentos culturais que as verdades são fabricadas e tomadas como legítimas pelos sujeitos que vivem o século XXI.

Desse modo, entendemos que o trabalho aqui discutido é uma contribuição para olhar o campo ambiental a partir de outra perspectiva, não global, não hegemônica, mas de combate e de luta. Não pretendemos trazer outra verdade acerca da Educação Ambiental (EA), instituindo como ela deveria ser. Nossa pretensão é bem mais modesta: provocar o pensamento sobre as discursividades que constituem e instituem verdades sobre a EA, colocando-nos nessa trama discursiva e entendendo que não estamos fora dela. Ao

problematizá-la, também a estamos constituindo e sendo constituídas enquanto pesquisadoras. E mais do que isso: ao vivermos neste mundo, somos tramadas pelas verdades que se fabricam nele.

Ante o discurso da periculosidade, nosso combate está em dar potência à vida. Talvez possamos pensar na potência de criar outra Educação Ambiental, uma educação menor (DELEUZE; GUATTARI, 2014), uma educação que agencie outros modos de vida preocupados com o planeta em que vivemos, justo por ser nosso espaço, nosso lugar no mundo. Talvez possamos criar outros modos de experiência estética, de cuidado da vida, que passem por pensar na necessária conexão com o mundo da vida.

FONTES CITADAS

- VEJA. **A vingança da natureza**. São Paulo, v. 34, n. 15, p. 92-101, abr. 2001.
- VEJA. **A terra no limite**. São Paulo, v. 38, n. 41, p. 84-91, out. 2005.
- VEJA. **Os sinais do apocalipse**. São Paulo, v. 39, n. 52, p. 68-83, jun. 2006a.
- VEJA. **Alerta global**. São Paulo, v. 39, n. 52, p. 139-149, dez. 2006b.
- VEJA. **O alerta dos polos**. São Paulo, v. 40, n. 14, p. 78-87, abr. 2007a.
- VEJA. **Salvar a Terra**. Matéria de capa. São Paulo, v. 40, n. 14, p. 78-87, out. 2007b.
- VEJA. **Estamos devorando o planeta**. São Paulo, v. 42, n. 50, p. 132-146, dez. 2009.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zigmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zigmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005. p. 51-63.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In.: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 25. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002b.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica: curso no Collège de France (1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso no Collège de France (1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Pesquisas em EA: olhares atentos à cultura. In.: WORTMANN, Maria Lúcia et al. **Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia – instâncias e práticas contemporâneas**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007. p. 237-246.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A invenção de dispositivos pedagógicos sobre o ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 11-26, jan. 2010.
- HENNING, Paula Corrêa. Provocações para este tempo... a Educação Ambiental nos atravessamentos midiáticos. In.: PREVE, Ana Maria H. et al. (Org.). **Ecologias Inventivas: conversas sobre educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012a. p. 241-253.
- HENNING, Paula Corrêa. Resistência e criação de uma gaia ciência em tempos líquidos. **Ciência e Educação**, v. 18, n. 2, p. 487-502, 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a16v18n2.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.
- HENNING, Paula Corrêa et al. Educação Ambiental e Discurso: estratégias biopolíticas e produção de verdades. **Educação em Foco**, v. 19, n.1, p. 221-242, mar./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/07/Ed-Foco-v19-n1-mar14-jun14-final.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.
- KINDEL, Eunice A. I. A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais ... WORTMANN, Maria Lucia et al. **Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia – instâncias e práticas contemporâneas**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007. p 223-235.
- LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MAGALHÃES, Camila. **A Literatura Infantil e o Discurso da Educação Ambiental Escolarizada: lições de como cuidar do planeta**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2016.
- PINHO JUNIOR, Sérgio. **Discurso de Natureza nas HQs do Chico Bento: provocações ao campo de saber da Educação Ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2015.
- POPKIEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas Educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação &**

Sociedade, v. 22, n. 75, p. 11-148, ago. 2001.

SAMPAIO, Shaula. **“Uma floresta tocada apenas por homens puros...” Ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Rosana Louro Ferreira. Leitura de imagens da mídia e Educação Ambiental: contribuições para a formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 277-298, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a13v26n2.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

VIEIRA, Virginia Tavares. **O discurso de Crise Ambiental nas letras de Rock and Roll:** modos de ser sujeito em tempos contemporâneos. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2013.

WORTMANN, Maria Lúcia. Investigação e educação ambiental: uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro-SP, v. 9, n. 16/17, p. 36-42, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia. A Educação Ambiental em perspectivas culturalistas. In.: CALLONI, Humberto; SILVA, Paulo Ricardo Granada Corrêa da (Org.). **Contribuições à Educação Ambiental.** Pelotas: Editora Universitária da UFPel, 2010. p. 13-37.

NOTAS

¹ Pesquisa financiada pelo Programa Observatório da Educação CAPES/INEP e CNPq.

² Para este artigo, optamos por referenciar nas citações o nome da revista, e não do autor da reportagem em destaque. Fizemos tal opção porque o foco do estudo diz respeito à mídia, em especial a revista *Veja*, o que justifica destacar o nome do veículo de comunicação. Além disso, entendemos que é uma forma de dar visibilidade ao *corpus* empírico do estudo.

³ Os três registros ecológicos, de acordo com Guattari (2009), são: o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana.

Submetido: 31/07/2014

Aprovado: 17/10/2016

Contato:

Bárbara Hees Garré.

Rua Félix da Cunha, 185 ap. 102

Pelotas | RS | Brasil

CEP 96.010-000

ARTIGO

DISCURSO EDUCATIVO LETRADO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE DIFERENTE PERFIL PEDAGÓGICO

Angélica Sepúlveda*

Laboratório de Educação (LABEDU - ONG), São Paulo - SP, Brasil

RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo qualificar o discurso educativo letrado de professoras alfabetizadoras de diferentes perfis pedagógicos durante as atividades de leitura e comentário de um livro de literatura infantil. No estudo, participaram quatro professoras: duas com perfil educativo interativo/construtivo e duas com perfil diretivo/transmissivo. A análise do discurso educativo colocou em evidência que as professoras de perfil interativo/construtivo fizeram significativamente mais referências às atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas em torno do texto, aos processos cognitivos e linguísticos dos alunos em torno da compreensão e da produção de linguagem a partir do texto e à forma e aos conteúdos do próprio texto. Além disso, formularam maior número de perguntas aos alunos, utilizaram com maior frequência diversos verbos de cognição e linguagem e dedicaram mais tempo à realização das atividades.

Palavras-chave: Discurso educativo. Alfabetização. Discurso letrado. Práticas letradas. Perfis pedagógicos.

LITERATE EDUCATIONAL DISCOURSE IN THE LITERACY CLASSROOM: DIFFERENT TEACHING STYLES

ABSTRACT: This research compares the literate discourse used by four early grade teachers with distinct instructional styles during an in-class reading activity with a children's literature book. Four teachers took part in the study, two of them with an interactive/constructive teaching style and the other two with a directive/transmissive style. The results show that the two teachers who follow an interactive/constructive approach more frequently referenced teaching and learning activities around the text, as well as the students' cognitive and linguistic processes, and the form and content of the text itself. Besides that, these two teachers formulated a greater quantity of questions for students, they have used a variety of cognitive and linguistic verbs, and have devoted more time to developing the proposed activities.

Keywords: Educational discourse. Literacy. Literate discourse. Literate practices. Teaching styles.

*Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de Barcelona. Coordenadora de projetos de inovação e pesquisa educativa na organização não governamental Laboratório de Educação.

E-mail: <angelica@labeledu.org.br> .

INTRODUÇÃO

Os estudiosos dos efeitos da alfabetização na cognição humana sustentam que o avanço cognitivo resulta da possibilidade de participar em certo tipo de discurso: o *discurso letrado* ou *discurso sobre os textos* (HEATH, 1983; OLSON; ASTINGTON, 1990; SCRIBNER; COLE, 1981 citado por OLSON; ASTINGTON, 1990). A partir dessa perspectiva, as práticas alfabetizadoras que beneficiam as crianças são aquelas que lhes oferecem oportunidades para pensar e falar sobre os textos escritos. São as chamadas *práticas letradas*, aquelas que, desde o início da alfabetização, ajudam os aprendizes a terem acesso à forma como funciona o texto escrito, a aprender sua estrutura, e a conhecer as formas próprias da linguagem que se escreve e suas funções (TEBEROSKY, 2001, 2011).

O discurso que caracteriza esse tipo de práticas alfabetizadoras é reconhecível pela referência às formas e aos significados dos textos e, por isso, aos processos mentais, cognitivos e linguísticos que são necessários para compreender e produzir a linguagem. É próprio da *fala sobre textos escritos* citar ou parafrasear o escrito para comentá-lo e interpretá-lo, isto é, para pensar no que quer dizer, seu significado e sentido (OLSON, 1994). Essas atividades discursivas requerem o uso de abundante terminologia metacognitiva e metalinguística e, de fato, a quantidade e diversidade de verbos que se referem atividades cognitivas e linguísticas constituem um indicador do caráter letrado do discurso (ASTINGTON; OLSON, 1990; TEBEROSKY; et al., 2006; TORRANCE; OLSON, 1987; WATSON, 1996, 2002).

Alguns dos materiais complementares distribuídos pelo Ministério de Educação para a alfabetização de alunos de seis anos de idade têm a intenção de promover esse tipo de discurso nas salas de aula. Um desses materiais é a coleção Trilhas, para o ensino e aprendizagem inicial de leitura, escrita e oralidade (BRASIL, 2011). Trata-se de um conjunto de materiais e orientações que fomentam ações alfabetizadoras em torno de textos procedentes de obras poéticas e literárias dirigidas à infância. Uma das particularidades do material é que na descrição das atividades sugeridas aos professores são modeladas as formas que podem ser concretizadas nas salas de aula, mediante exemplos das formas em que o professor pode apresentá-las e conduzi-las verbalmente.

Em um estudo prévio (SEPÚLVEDA, 2012), documentamos o uso de um dos exemplares da coleção Trilhas por parte de quatro professoras com práticas de alfabetização transmissivas e centradas no ensino da escrita como código. Em todos os casos foram registradas

mudanças positivas nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao uso do tempo e à participação dos alunos em atividades mais reflexivas acerca dos textos e da escrita. No entanto, observamos diferenças importantes nos modos de fazer as atividades. As professoras que, além de procurarem realizar as atividades, deram atenção às orientações sobre o discurso educativo proposto pelo Trilhas, isto é, aos modos de apresentar e conduzir verbalmente as atividades, ofereceram oportunidades qualitativamente melhores aos seus alunos.

A investigação que apresentamos neste artigo teve a intenção de estudar melhor essa diferença, visando os modos de influir no discurso educativo/letrado como possível meio para potencializar a qualidade das práticas que efetivamente se desenvolvem nas aulas. Partimos da ideia de que a introdução de práticas letradas nas salas de aula exige um trabalho que vai além de “modificar” as atividades e os materiais de ensino, supõe introduzir uma forma nova de pensar (e falar) com as crianças a partir e em torno dos textos. Esse aspecto está estreitamente vinculado aos estilos pedagógicos dos professores – é reconhecido que, aos seus modos de atuar (de ensinar), subjazem concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem em geral (BRUNER, 1997), e da leitura e da escrita em particular.

Por essa razão, neste estudo decidimos comparar as respostas de professores com diferentes perfis profissionais (práticas educativas e concepções distintas dos processos de ensino e aprendizagem) aos convites feitos pelo material para o desenvolvimento da atividade de leitura e comentário de um livro de literatura infantil. A diferença, com relação ao estudo anterior, em que somente entregamos o material e registramos o seu uso, diz respeito ao fato de que, nesta pesquisa, optamos por realizar uma intervenção: oferecer indicações para guiar a leitura e o uso. As indicações consistiram em pedir explicitamente às professoras para que atendessem e usassem as orientações relativas ao como apresentar e guiar *verbalmente* a realização das atividades propostas – discurso educativo letrado. Ou seja, convidamos as professoras para não só fazerem as atividades segundo sua própria compreensão, mas tentarem realizá-las da forma como são propostas nos Cadernos de orientações Trilhas, concretizando esse modo de fazer de acordo com as orientações que modelam o discurso educativo letrado (instruções e comentários verbais, por exemplo).

Indagamo-nos em que medida professoras de diferentes perfis interativos e pedagógicos se apropriariam dessas orientações e, também, pela qualidade mais ou menos letrada do seu discurso, em função do seu perfil.

PERFIL INTERATIVO DO PROFESSOR E A QUALIDADE DOS EVENTOS LETRADOS

Há várias décadas, pesquisas de diferentes âmbitos têm nos informado os efeitos da prática da leitura compartilhada de histórias no âmbito do lar ou da escola. Sabemos que as crianças que desde a mais tenra idade têm a possibilidade de ouvir leituras e interagir com leitores desenvolvem uma melhor competência linguística – mais vocabulário receptivo e expressivo, estruturas sintáticas mais elaboradas, compreensão de estruturas narrativas diversas, conhecimentos sobre os diversos usos da linguagem oral e escrita etc.–, apresentam melhor compreensão sobre como funcionam os textos escritos e costumam ter mais sucesso na aprendizagem escolar da leitura e da escrita, e no desempenho acadêmico em geral (BUS; VAN IJZERDOORN; PELLEGRINI, 1995; MORROW, 1997; MORROW; GAMBRELL, 2000; SÉNECHAL, 1997; SÉNECHAL; LEFEVRE, 2002; SNOW; NINIO, 1986; SNOW; BURNS; GRIFFIN, 1998; TEALE; SULZBY, 1986; TEBEROSKY, 1993; WELLS, 1985).

Também as pesquisas educativas sobre a leitura compartilhada de histórias nas aulas de alfabetização documentam numerosos benefícios. Os estudos revelam que os alunos desse tipo de aulas demonstram atitudes favoráveis para com as atividades de leitura e de escrita (MORROW; GAMBRELL, 2000) e um melhor conhecimento das fórmulas de linguagem próprias do escrito (LANCIA, 1997; PAQUETTE, 2007; PAPPAS; VARELAS, 2009; PHILLIPS, 1986; são alunos que conseguem escrever textos mais compridos e complexos (DAHL; FREPPON, 1995; FISHER; HIEBERT, 1990; PRESSLEY et al., 2001), textos que oferecem evidências sobre o desenvolvimento de conhecimento metatextual (DAHL; FREPPON, 1995).

Contudo, nem todas as experiências de leitura compartilhada de histórias são iguais, nem oferecem as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem às crianças (JOHN, 2009; MARTLEW et al., 2010). Tanto os estudos focados na interação entre pais e filhos quanto aqueles voltados para aula escolar revelam fatores que fazem a diferença. Entre esses fatores, destacam-se a frequência com que as crianças têm a oportunidade de participar em situações de leitura de textos (BUS, van IJZERDOORN; PELLEGRINI, 1995); se participam em releituras ou leituras repetidas de textos (MORROW; GAMBRELL, 2000; SÉNÉCHAL, 1997; SNOW, 1983; SNOW; GOLDFIELD, 1983); a qualidade dos textos que ouvem (COLOMER, 2005); a qualidade do vínculo afetivo (BUS; van IJZERDOORN, 1988, 1995); os tipos de interações comunicativas desenvolvidas (SÉNÉCHAL, 1997; WELLS, 1986), entre outros.

São de especial interesse para nossa pesquisa os estudos que destacam a qualidade das interações comunicativas durante as situações de leitura compartilhada de histórias. Esses trabalhos mostram que a qualidade do evento de leitura varia em função do estilo interativo do adulto, da sua sensibilidade às respostas infantis e da forma como ajusta/usa a linguagem para ajudar a criança a participar do evento letrado (BUS; VAN IJZENDOORN, 1988; BUS; VAN IJZENDOORN; PELLEGRINI, 1995; JOHN, 2009; WELLS, 1986).

O trabalho pioneiro de Gordon Wells (1986) mostrou que os adultos com estilos colaborativos de interação ajudavam as crianças a participar de forma mais efetiva da dinâmica de compreensão das histórias lidas. Em suas observações, adultos com estilos colaborativos costumavam atribuir eficientemente sentido e significado às respostas infantis e lhes ofereciam um maior número de oportunidades para falar e, dessa maneira, uma possibilidade maior de desenvolvimento da linguagem expressiva.

No que diz respeito à responsividade emocional e verbal, as pesquisas de Bus e van Ijzendoorn (BUS; VAN IJZENDOORN, 1988; BUS; VAN IJZENDOORN; PELLEGRINI, 1995) sugerem que, quando os pais são menos sensíveis às respostas e necessidades de compreensão das crianças, os eventos de leitura resultam menos gratificantes e prazerosos. Esses autores explicam que essas circunstâncias podem afetar negativamente o desenvolvimento de conhecimentos letrados e o interesse das crianças pela leitura de livros.

Na mesma linha, estudos de intervenção documentam que as crianças de pais orientados para usar comportamentos comunicativos específicos durante a leitura de livros, como a formulação de perguntas abertas ou o uso de expressões que apreciam com entusiasmo as respostas infantis, aprendem mais vocabulário expressivo que aquelas crianças de pais que não foram instruídos a adotar tal prática (SÉNÉCHAL, 1997; SÉNÉCHAL, CORNELL; BRODA, 1995).

De igual maneira, as pesquisas educativas sobre a leitura compartilhada de histórias em sala de aula convergem ao salientarem que as oportunidades de aprendizagem das crianças variam em função do estilo de interação do professor, isto é, da forma como o professor usa a linguagem para ajudar os alunos a aprender. Estudos comparativos e de intervenção sugerem que as interações discursivas em sala de aula que mais beneficiam o desenvolvimento da linguagem e as aprendizagens letradas são aquelas em que o professor estimula as crianças a participarem de forma ativa nos intercâmbios comunicativos em torno dos textos lidos (DOMBEY, 2003; MARTLEW et al. 2010).

DISCURSO EDUCATIVO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Pesquisas centradas no estudo das relações entre o discurso educativo e os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula também ressaltam o papel do estilo interativo dos professores como um fator-chave (MERCER, 2000, 2003; WEGERIF; MERCER; ROJAS-DRUMMOND, 1999).

Os trabalhos de Neil Mercer e colegas (2000) descrevem as características do discurso educativo associado a situações exitosas de ensino e aprendizagem. Em seus estudos observaram que os professores de estudantes com melhores resultados de aprendizagem eram professores que usavam a linguagem para:

- indagar pelo nível de compreensão dos alunos e ajustar o ensino em correspondência;
- além de explicar conteúdos, explicar explicitamente o propósito da organização das atividades que se desenvolvem na aula e como ajudam no processo de aprendizagem;
- fazer séries de perguntas e respostas não somente avaliativas, mas que guiam (ensinam) estratégias de compreensão; e
- estimular raciocínios e reflexões em relação aos conteúdos, mediante perguntas do tipo *por que*, que ajudam os alunos a aprender a justificar suas respostas, a aprender que o conhecimento é justificável.

Esses usos da linguagem são de especial importância para os alunos, porque lhes permitem, além de representar um conteúdo em particular, ter acesso a seus próprios processos compreensivos, dando, ao mesmo tempo, sentido às situações de aprendizagem em que participam – *o que fazem em sala de aula, como e porque*.

No caso dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em torno de textos escritos, como é a situação de leitura compartilhada de histórias, esse tipo de usos de linguagem resulta significativo porque é esperado que o objeto de muitos dos intercâmbios discursivos em sala de aula se refiram a aspectos próprios dos processos de compreensão e produção de significados.

DISCURSO LETRADO E DISCURSO EDUCATIVO

O discurso letrado é o discurso oral associado às atividades com textos escritos, em particular, às atividades de leitura, análise e

interpretação de textos (OLSON; ASTINGTON, 1990; WATSON, 1989, 1996, 2002). Forma parte das características desses usos da linguagem para falar sobre textos escritos a formulação de perguntas sobre informação conhecida; a solicitude de nomear e descrever; o uso de verbos que se referem a estados cognitivos, emocionais e aos usos da linguagem (TORRANCE; OLSON, 1987; WATSON, 1989, 2002).

Segundo Watson (1989), o uso de verbos metalinguísticos, como *significar* ou *querer dizer*, nas típicas perguntas de definição de palavras, de verbos metacognitivos (ou que se referem a estados mentais), como *saber*, *compreender*, *lembrar* e *pensar*, ou de verbos que se referem a estados afetivos, como *querer* ou *gostar*, revelam uma atitude ou postura analítica e interpretativa no discurso próprias dos usos da linguagem para pensar sobre, a partir de e a propósito dos textos escritos. Watson (2002) salienta que essas são as ferramentas necessárias para resolver os problemas que a comunicação escrita cria.

Outros autores têm ressaltado que esse léxico é o que se precisa para fazer definições, para citar ou parafrasear partes do texto, para resumir, descrever, explicar, interpretar, contrastar inferências, colocar em relação um texto com outros textos para fazer pensar e falar/escrever sobre o escrito (OLSON, 1994; TEBEROSKY et al., 2006; TORRANCE; OLSON, 1987). Por isso, os pesquisadores concordam em salientar que essas características se superpõem com aquelas próprias do discurso educativo (ASTINGTON; OLSON, 1990; WATSON, 1989, 2002). Aliás, que são parte vital do discurso educativo (ASTINGTON; OLSON, 1990) e que aprender esses usos da linguagem (para falar sobre textos escritos) é tão importante quanto a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita (OLSON; ASTINGTON, 1990).

A partir desses referenciais teóricos e empíricos, nesta pesquisa entendemos que a qualidade dos eventos letrados em sala de aula está associada a usos particulares da linguagem durante as interações próprias da atividade de ler e falar sobre textos. No que diz respeito à forma, esses usos da linguagem podem ser descritos como interativos e responsivos, ou seja, têm a intencionalidade de construir um verdadeiro diálogo com a criança e, para isso, ajustam-se em função e exploram as respostas infantis. No que diz respeito ao conteúdo, incluem a referência aos conteúdos e formas textuais; aos processos cognitivos e linguísticos próprios da compreensão e da produção de linguagem, a partir de textos; e às atividades de ensino e aprendizagem que se desenvolvem em sala de aula, em torno deles. O léxico que caracteriza esses usos da linguagem inclui verbos que

se referem a atividades cognitivas (metacognitivas) e linguísticas (metalinguísticas). Sua densidade no discurso sugere uma atitude analítica e interpretativa própria de práticas educativas reflexivas. Essas premissas orientaram, em parte, nossa análise dos dados.

OS MATERIAIS EDUCATIVOS TRILHAS

A coleção “Trilhas” para o ensino e aprendizagem inicial da leitura, a escrita e a oralidade (BRASIL, 2011) está formada por um conjunto de materiais e orientações que fomentam ações alfabetizadoras em torno de textos procedentes de obras poéticas e literárias dirigidas à infância. Nos diferentes cadernos de orientações são propostos roteiros de atividades com a intenção de promover práticas reflexivas em sala de aula, para ajudar as crianças a compreenderem a escrita e os textos. Desse modo, a coleção mostra sua perspectiva sobre os processos de ensino e aprendizagem e sua opção por práticas de ensino evolutivamente apropriadas (TEBEROSKY, 2001, 2011).

Trilhas é formado por três grandes conjuntos de materiais: um centrado em jogos da linguagem, outro em textos poéticos e outro em livros narrativos. Nesta pesquisa usamos um dos exemplares desse último conjunto de materiais. Trata-se do *Caderno de orientações: histórias com engano*. Esse caderno explica a categoria histórias com engano, e justifica sua importância; descreve uma série de livros de literatura infantil que são exemplos de histórias com engano e apresenta oito atividades que podem ser realizadas a partir desse tipo de livro.

Como explicamos no início deste artigo, esses materiais resultam especialmente apropriados para a pesquisa que realizamos, porque, além de propor materiais e atividades a serem usados em sala de aula, oferecem exemplos do discurso educativo que pode acompanhar o uso de tais materiais e o desenvolvimento das atividades.

Da nossa perspectiva, a análise dos exemplos contidos nos roteiros de trabalho do *Caderno de orientações* mostra que há indicações relativas a como falar com as crianças sobre:

- a) As atividades de ensino e aprendizagem que se realizam sobre o texto. São enunciados típicos desse tipo de orientações: *hoje vamos ler...; vamos recordar a história...; vou perguntar para vocês...; vou ler e depois conversamos...*
- b) Os processos de aprendizagem ativados para pensar *em torno, sobre e a partir* dos textos lidos. Os enunciados típicos desse tipo de orientações propõem ao professor indagar pelos pensamentos e

crenças das crianças em relação a diversos conteúdos do texto, da linguagem e da escrita. Alguns exemplos são:

1. *Olhando a capa do livro, qual vocês imaginam que é o título dessa história?* Nesse caso, a indagação do professor se refere a um conteúdo cognitivo, pede uma suposição dos alunos, em relação ao título do texto.

2. *Que bichos serão esses que estão na capa? O que será que fazem na história?* Com o objetivo de ativar processos antecipatórios e a formulação de hipóteses e conjecturas sobre o texto, é orientado ao professor ajudar os alunos a explicitarem suas crenças, o que estão pensando a propósito do índice do livro ou da história até então desconhecidos. É importante destacar que, geralmente, esse tipo de enunciado se constrói em torno de um verbo ou ação cognitiva, isto é, explicita para a criança o processo cognitivo focado: *imaginar, lembrar, observar, achar* etc.

c) O texto. São enunciados que orientam o professor a fazer comentários ou indagar diretamente pelos conteúdos ou formas textuais. Alguns exemplos desse tipo de enunciados são:

1. *Este livro conta a história de uma família de cabritos. Certo dia, a mãe dos cabritinhos, a Cabra, precisou sair para fazer compras e alertou os cabritinhos que não abrissem a porta para ninguém.*

2. *Onde se passa essa história? De quem fala essa história? Quem mais está presente nela? O que acontece quando a Cabra sai de casa e deixa os cabritinhos?*

No Quadro 1, quantificamos e descrevemos os enunciados propostos nas primeiras três atividades do *Caderno de orientações: histórias com engano*. Na primeira atividade, de caráter introdutório à leitura do livro *Os sete cabritinhos* (BALLESTEROS; RODRÍGUEZ; MÍGUEZ, 2009), predominam orientações que estimulam o professor a ativar pensamentos antecipatórios, por parte das crianças, em torno da história. Assim, ele é convidado a perguntar pelas crenças e conjecturas dos seus alunos. Na segunda atividade, que foca os elementos da estrutura da narração, predominam as indicações e exemplos sobre como indagar e comentar esses aspectos explicitamente. Por conseguinte, predominam orientações de fala sobre os textos. Finalmente, na atividade três, que foca a compreensão das intenções das personagens, também predominam as orientações de fala sobre os textos.

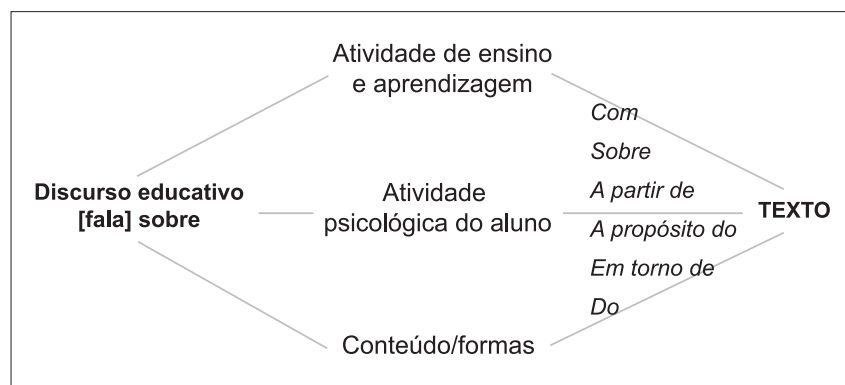
QUADRO 1 – Categorização do conteúdo das orientações para o professor dos roteiros de trabalho das primeiras três atividades do Caderno de orientações: histórias com engano

Tipo de enunciado	ATIVIDADE 1. Ler a história e conversar sobre ela		ATIVIDADE 2. Conversar sobre a estrutura narrativa		ATIVIDADE 3. Conversar sobre o que pensam e falam os personagens	
	Exemplos	N	Exemplos	N	Exemplos	N
Fala sobre as atividades de ensino	<i>Vamos conhecer... Vou ler para vocês... Vamos ler para descobrir o final...</i>	4	<i>Vamos recordá-la e conversar sobre ela.</i>	2	<i>Vou ler a história de novo e vocês vão tentar perceber quando o Lobo tenta enganar os cabritinhos.</i>	1
Fala sobre os processos psicológicos das crianças	<i>Qual vocês imaginam que é o título desta história? Será que o Lobo vai conseguir enganar os cabritinhos? Conhecem histórias em que os personagens tentam enganar os outros?</i>	8	<i>Vocês lembram desta história?</i>	2	<i>Vocês lembram que nesta história o Lobo tenta enganar os cabritinhos?</i>	2
Fala sobre o texto	<i>Este livro conta a história de uma família de cabritos...</i>	1	<i>O que aconteceu quando a Cabra sai de casa e deixa os cabritinhos? O que o Lobo diz para os cabritinhos?</i>	8	<i>Por que o Lobo disse isso aos cabritinhos? Era verdade? O que o Lobo queria realmente?</i>	6

Fonte: Elaboração própria.

A referência de todos os enunciados propostos sempre é *o texto*, ainda que varie o foco: na atividade conjunta de ensino aprendizagem ou na atividade psicológica ou cognitiva dos alunos ou foco nas características do próprio texto (de conteúdo ou formais). A Figura 1 oferece uma representação desse primeiro sistema de categorias.

FIGURA 1 – Referência ao texto do discurso educativo letrado



Fonte: Elaboração própria.

Neste estudo, nos propusemos a comparar a compreensão e o uso por parte de professoras com diferentes perfis pedagógicos desse tipo de discurso educativo letrado.

METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo consistiu na descrição e comparação de múltiplos casos, professoras alfabetizadoras com diferentes estilos de ensino e interação com os alunos.

Participantes

Participaram quatro professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental pertencentes às equipes docentes de duas escolas públicas, uma localizada no estado de São Paulo e a outra no estado de Mato Grosso, nas cidades de São Paulo e Juína respectivamente. São escolas que tinham recebido a coleção **Trilhas**, mas que ainda não a tinham usado.

Em cada escola identificamos professoras com perfis profissionais distintos. Para estabelecê-los elaboramos um instrumento *ad hoc* (ver Anexo A) para caracterizar as práticas alfabetizadoras, a partir da observação direta das atividades típicas de ensino e aprendizagem realizadas em sala de aula; em particular, uma sessão de leitura de um livro de literatura infantil escolhido livremente por cada professora. Assim, em cada escola encontramos uma professora que respondia ao perfil diretivo/transmissivo, com práticas centradas no ensino da escrita como código, e outra que respondia ao perfil interativo/construtivo, com práticas equilibradas que focavam aspectos da aprendizagem da escrita da linguagem como da linguagem que se escreve. No Quadro 2, oferecemos informações adicionais sobre as participantes.

QUADRO 2 – Dados descritivos das professoras participantes

	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Idade	43	36	48	49
Anos de experiência em alfabetização inicial	3	3	4	10
Formação acadêmica	Pedagogia	Educação Infantil e Séries Iniciais	Pedagogia	Pedagogia
Formação continuada	Alfabetizar PNAIC (em curso)	Alfabetizar PNAIC (em curso)	PIC TOF PNAIC (em curso)	PIC TOF PNAIC (em curso)

Nota: as abreviações referem-se ao estado e perfil das participantes: MT-D (Mato Grosso perfil diretivo/transmissivo); MT-I (Mato Grosso perfil interativo/construtivo); SP-D (São Paulo perfil diretivo/transmissivo) e SP-I (São Paulo perfil interativo/construtivo).

Fonte: Elaboração própria.

Procedimento

Realizaram-se dois encontros prévios ao levantamento de dados em sala de aula, com uma duração de aproximadamente 1h30min cada um. Nesses encontros, a equipe de pesquisa apresentou os materiais da coleção Trilhas selecionados para a experiência e ofereceu conselhos para a sua compreensão e o seu uso. Os materiais entregues foram: a) O *Caderno de orientações: histórias com engano*; b) O livro de literatura infantil *Os sete cabritinhos* (BALLESTEROS; RODRÍGUEZ; MÍGUEZ, 2009); e c) O *Caderno de estudos Trilhas par ler e escrever textos*. As professoras tiveram um prazo variável para ler e planejar suas aulas, de acordo com as possibilidades das escolas. Na cidade de São Paulo (SP), as professoras contaram com quinze dias para realizar a leitura e planejar suas aulas e, na cidade de Juína (MT), com trinta dias.

Nas duas reuniões a equipe de pesquisa explicitou a cada participante o interesse particular do estudo em relação às sugestões e orientações que o material oferece sobre como apresentar e guiar verbalmente a realização das atividades. Desse modo, pedimos que elas lessem com atenção os modelos/exemplos relativos às *formas de dizer* presentes no *Caderno de orientações* (ver exemplo no Anexo B) e na segunda reunião novamente as professoras foram convidadas a tentar construir conversas educativas na sala de aula, tal qual se propõe nos roteiros de trabalho do *Caderno de orientações*. Feito isso, agendamos os dias para registrar a realização das atividades.

Dados e análises

Para este estudo analisamos os dados procedentes da gravação em vídeo das atividades realizadas, seguindo o *Caderno de orientações: histórias com engano*. Especificamente, o discurso das professoras no desenvolvimento da Atividade 1: “ler a história e conversar sobre ela” (ver Anexo B). Selecionamos para análise o discurso relacionado com a atividade de aprendizagem e não o relativo à organização e controle social dos alunos. Identificamos em cada turno de palavra da professora os enunciados emitidos, levando em conta para a decisão os contextos linguísticos antecedente e conseqüente. Nesse processo usamos o programa de análise de dados Atlas/ti, versão 5.5 (ATLAS.TI SCIENTIFIC SOFTWARE DEVELOPMENT GMBH, 2002/2011), especificamente a ferramenta *quotation count* para contabilizar o número de enunciados codificados por categoria.

A primeira análise consistiu em verificar a apropriação e o uso das orientações expostas no material educativo. Para isso,

elaboramos um inventário de ações que reproduz as instruções dadas às professoras para o desenvolvimento da Atividade 1. “Ler a história e conversar sobre ela”, expostas no roteiro de trabalho do *Caderno de orientações* utilizado na pesquisa.

As análises seguintes foram realizadas a partir das medidas usadas no nosso estudo anterior (SEPÚLVEDA, 2012) e tendo em conta os referenciais teóricos e empíricos da pesquisa, assim, optamos pela descrição e análise a seguir:

- os segmentos de atividade e o uso do tempo;
- o conteúdo e a função dos enunciados empregados pela professora, durante a apresentação e a realização das atividades, que nomeamos como “categorização do discurso educativo letrado”;
- os verbos metacognitivos e metalinguísticos presentes no discurso da professora.

Em geral, a análise serviu tanto para caracterizar a prática de cada uma das professoras, seguindo as orientações de Trilhas, quanto para realizar comparações entre elas. A seguir, definimos e explicamos cada uma das análises citadas.

Os segmentos de atividade e o uso do tempo

A partir da proposta de Coll e colaboradores (1995) de análise das formas de organização da atividade entre professores e alunos, foram identificados os diferentes conjuntos de ações que caracterizaram a atividade realizada e foi medido o tempo dedicado a cada um deles. Essa análise permitiu-nos visualizar a macro-organização da atividade e seu progresso na dimensão temporal, aspectos especialmente úteis na realização de comparações e na interpretação dos dados.

Discurso educativo letrado

O sistema geral de análise do conteúdo do discurso educativo letrado resultou de vários processos de codificação tanto dedutivos quanto indutivos, ou seja, no uso de sistemas de categorias predeterminados, emergiram dos dados novas categorias e subcategorias que configuraram o sistema de codificação finalmente utilizado (ver Figura 2). As categorias predeterminadas foram as relacionadas com o conteúdo dos enunciados (*sobre o que fala*). Segundo nossos referenciais teóricos, esperamos identificar 1) enunciados

sobre as atividades de ensino e aprendizagem a serem realizadas (que foram ou estão sendo realizadas) com o texto; 2) enunciados sobre os processos psicológicos das crianças realizados sobre, com e a partir do texto e 3) enunciados sobre o texto em si mesmo.

As definições operativas das categorias utilizadas para a codificação do discurso educativo letrado foram:

a) *Fala sobre as atividades de ensino e aprendizagem* (foco na atividade conjunta). Enunciados que se referem às ações realizadas pelo professor e pelos alunos em torno de, a partir de ou sobre o texto. Foram codificados nessa categoria enunciados como: *hoje vamos ler...; vamos recordar a história...; vou perguntar para vocês...; eu vou ler e depois conversamos...*

b) *Fala sobre os processos psicológicos dos alunos* (foco na atividade do aluno). Enunciados nos quais o professor se refere explicitamente às ações de aprendizagem (cognitivas ou linguísticas) dos alunos *em torno, sobre e a partir* dos textos lidos. Foram codificados nessa categoria enunciados, perguntas e afirmações sobre crenças, conhecimentos e emoções dos alunos em relação ao texto. Alguns exemplos são: *o que vocês imaginam?; O que acharam que vai acontecer?; Gostaram da história?; Raul lembrou o que disse o Lobo...* Também se codificaram nessa categoria os enunciados nos quais a professora repete ou cita as respostas e palavras ditas pelos alunos.

c) *Fala sobre o texto* (foco no próprio texto). Enunciados que se referem aos aspectos do próprio texto tanto no que diz respeito ao conteúdo do texto quanto à sua forma (a sua textualidade, incluindo seu caráter intertextual). Foram codificados nessa categoria enunciados como: *o nome da história é Os sete cabritinhos...; Este livro conta a história de uma família de cabritos...; Onde se passa essa história?... O que aconteceu quando a Cabra saiu de casa e deixou os cabritinhos?; Quais são as personagens da história?*

Uma vez estabelecido e aplicado esse primeiro sistema de categorias, realizamos sucessivos processos de codificação dos diferentes subconjuntos de dados que íamos obtendo. Assim, no caso do conjunto de enunciados categorizados como *fala sobre os processos psicológicos dos alunos*, contabilizamos duas distinções, uma referente ao modo predominante do enunciado e outra ao seu conteúdo. Em relação ao modo, observamos que, quando uma professora focava os processos psicológicos dos alunos, o fazia por meio de perguntas ou de afirmações que podiam ter relação com três tipos de conteúdos psicológicos: crenças, conhecimentos ou emoções. A definição dessas categorias e subcategorias utilizadas para codificar a fala sobre os processos psicológicos dos alunos foram:

a) Segundo o modo do enunciado:

1. *Perguntas*: enunciados nos quais o professor se refere às ações psicológicas dos alunos, *em torno, sobre e a partir* dos textos lidos por meio da formulação de perguntas. Por exemplo: *vocês lembram o que disse a mãe dos cabritinhos?*

2. *Afirmações*: enunciados nos quais o professor se refere às ações psicológicas dos alunos, *em torno, sobre e a partir* dos textos lidos por meio de expressões declarativas ou afirmativas. Por exemplo: *agora vocês sabem o que aconteceu na história...*

b) Segundo o conteúdo dos enunciados:

1. *Sobre crenças*: são enunciados nos quais o professor indaga e/ou se refere às suposições dos alunos em torno do texto. Por exemplo: *o que vocês acham que vai acontecer?; Vocês pensavam que o lobo ia conseguir enganar desta vez?*

2. *Sobre conhecimentos*: são enunciados nos quais o professor indaga os e/ou se refere aos conhecimentos dos alunos sobre e/ou em torno do texto. Por exemplo: *você se lembra da história onde uma bruxa engana?; Ana disse que Branca de Neve também é uma história em que uma personagem engana.*

3. *Sobre emoções*: são enunciados nos quais o professor indaga e/ou se refere às respostas emotivas dos alunos ao texto. Por exemplo: *vocês gostaram da história?; João gostou mais da parte da farinha...*

No caso dos enunciados categorizados como *fala sobre textos*, debruçamo-nos sobre as distinções encontradas no nosso primeiro estudo (SEPÚLVEDA, 2012). Nesse estudo perguntamos o que faziam as professoras quando falavam sobre os textos, o que achamos foi que faziam paráfrases do texto e diferentes tipos de comentários. As definições operativas dessas categorias para codificar a fala sobre textos foram:

a) *Paráfrase do texto*. Os enunciados do professor (perguntas ou afirmações) são formulados com a intencionalidade de repetir ou recontar, parafraseando o texto lido. Em geral, estão presentes durante a leitura do texto.

b) *Comentários referenciais*. Os enunciados do professor são produzidos para indicar aspectos observáveis no livro, em geral, para denominar aspectos das ilustrações. É característico desses enunciados o uso de palavras demonstrativas como *esse, aquela* ou de advérbios de lugar como *aqui, ali*.

c) *Comentários interpretativos*. Enunciados do professor que expressam compreensões ou deduções feitas sobre o texto lido. A finalidade desses comentários é transmitir a interpretação (do professor) do texto e não estimular o trabalho interpretativo por parte das crianças.

d) *Comentários metatextuais*. Enunciados que comentam aspectos do conteúdo ou a forma do texto (da sua textualidade e caráter intertextual). Assim, foram codificadas nessa categoria perguntas ou afirmações do professor relacionadas com as personagens da história, as causas e consequências dos eventos, o início e o fim, e também comentários relativos aos diálogos, ao vocabulário, ao nome da história, seu autor, a semelhança do texto com outros textos etc.

A abundante presença de enunciados categorizados como *comentários metatextuais* levou a uma classificação exaustiva segundo o seu conteúdo. A Figura 2 oferece um panorama resumido do sistema de categorias e subcategorias finalmente configurado nesta análise do discurso educativo letrado.

Para avaliar a fiabilidade do sistema de análise proposto, os códigos definidos para o estudo do discurso educativo letrado (*fala sobre as atividades de ensino e aprendizagem, fala sobre os processos psicológicos dos alunos, e fala sobre texto*) e para o subconjunto de dados *Fala sobre textos* foram aplicados por dois observadores independentemente. Para a primeira categorização do discurso educativo letrado, o grau de acordo obtido oscilou entre 82% e 93%. Para a categorização sobre os atos discursivos realizados na fala sobre textos o grau de acordo entre os observadores oscilou entre 81% e 91%.

Na primeira categorização, a principal dificuldade de acordo entre os observadores esteve na diferenciação dos enunciados sobre *a atividade psicológica do aluno sobre o texto* daqueles enunciados *sobre o texto mesmo*. Ainda que nos primeiros geralmente haja presença de um verbo que explicita a atividade psicológica (*vocês lembram...; Raul imaginou que...; vocês conhecem...; vocês olharam...*), há enunciados nos quais esse verbo está elidido e tem que ser inferido, como no caso das perguntas antecipatórias do tipo *será que o lobo vai conseguir?...; vocês acham que os cabritinhos vão abrir?*. Os enunciados categorizados como *fala sobre textos* foram aqueles nos quais a professora se refere a aspectos da estrutura ou conteúdo do texto sem se referir à atividade psicológica dos alunos (*o lobo é uma das personagens da história...; É o que aconteceu depois?...; O lobo queria enganar os cabritinhos...*).

Também levaram a desacordo os enunciados em que a professora repete as respostas dos alunos, às vezes citando-as,

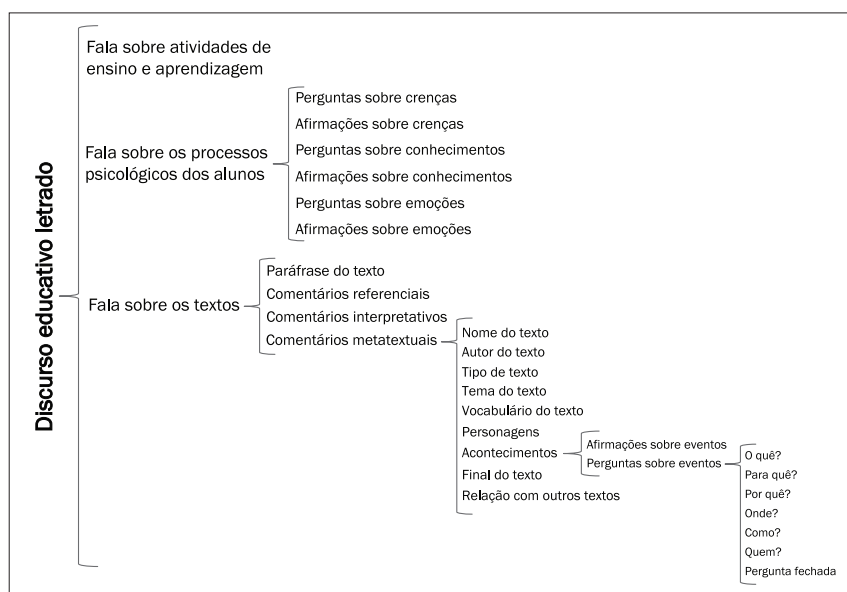
parafrazeando-as ou expandindo-as. No caso de sequências em que a professora estava indagando pelos conhecimentos ou crenças dos alunos, essas repetições das palavras dos alunos foram categorizadas como fala sobre os processos psicológicos das crianças, pois o foco está no que disse (sabe, pensa) o aluno. Mas quando a professora repete as palavras dos alunos, em uma sequência de comentário dos acontecimentos da história (ou de qualquer outro aspecto do conteúdo ou da estrutura do texto), os enunciados foram categorizados como fala sobre textos, porque o conteúdo dominante do enunciado era o texto mesmo e não a atividade do aluno sobre o texto.

O processo de análise interobservadores também nos permitiu formular duas advertências que devem ser tidas em conta na réplica do sistema de categorias. A primeira diz respeito a que todos os enunciados selecionados para a análise são aqueles que fazem referência ao texto (nesse sentido o discurso letrado). O sistema de categorias aqui proposto estabelece diferenças nos conteúdos desses enunciados, explorando o seu foco. A segunda advertência diz respeito a não esquecer que o sistema de categorias está baseado no conteúdo dos enunciados e não sobre os processos compreensivos subjacentes. Nesse sentido, nosso trabalho não analisa o trabalho pedagógico de “compreensão da leitura”, ainda que possa dialogar com trabalhos empíricos que analisam as conversas sobre textos com a intenção de caracterizar como se ensina a compreensão (BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013). Nosso trabalho caracteriza, desde outro ponto de vista, o *letrado*, o discurso educativo sobre os textos.

Verbos metacognitivos e metalinguísticos

Esta análise mede a quantidade e o tipo de verbos sobre ações mentais e linguísticas presentes no discurso das professoras. Trata-se de uma medida usada em estudos relativos à fala sobre textos (ASTINGTON; OLSON, 1990; TORRANCE; OLSON, 1987; WATSON, 1996) e sobre o discurso letrado na sala de aula (Teberosky et al., 2006).

FIGURA 2 – Conjunto de categorias e subcategorias estabelecidas para análise do discurso educativo letrado



Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS

Apropriação do discurso educativo letrado modelado nos materiais educativos

Conferimos o acompanhamento das orientações oferecidas no roteiro de trabalho para a primeira atividade do *Caderno de orientações: histórias com engano* (ver Quadro 3). Comparando o acompanhamento do roteiro por estado, observamos que, em Mato Grosso, a professora de perfil interativo/ construtivo (MT-I) conseguiu acompanhar um maior número das ações propostas e, ainda assim, usar algumas (ainda que poucas) das instruções verbais exemplificadas, enquanto a professora de perfil diretivo/ transmissivo não usou nenhuma. As professoras de São Paulo acompanharam mais fielmente o roteiro de trabalho proposto, sendo muito mais literal a abordagem da professora de perfil diretivo/transmissivo do que a de perfil interativo/construtivo.

Segmentos de atividade e uso do tempo

Os dados relativos à identificação dos segmentos de atividade e ao uso do tempo mostram importantes diferenças e semelhanças entre os perfis e as professoras. Tanto no caso das professoras do

Mato Grosso quanto no caso das professoras de São Paulo, o perfil interativo/constutivo dedicou o dobro do tempo para realizar as mesmas atividades. Na Tabela 1 observamos que as professoras de perfil diretivo/transmissivo coincidiram no tipo de leitura em voz alta realizada, uma leitura contínua, sem estimulação da participação das crianças; enquanto as professoras de perfil interativo/constutivo realizaram leituras compartilhadas e reconstruíram a história, depois de lida, por meio de numerosas questões.

As ações mais distantes foram as das professoras do Mato Grosso no segmento anterior à leitura. A professora de perfil diretivo/transmissivo (MT-D) apresentou o livro, mostrando a capa e focando o trabalho de estimular antecipações em torno da seguinte questão: *A história se chama: “Os sete cabritinhos”, mas nós vamos descobrir por que aqui na capa tem oito cabritinhos* – questão pouco afortunada que não conseguiu cumprir a função de *pergunta-guia* procurada pela professora. Ao mostrar as ilustrações do livro para as crianças, ela não fez comentários ou levantou questões e passou diretamente à leitura em voz alta. Diferentemente, a professora de perfil interativo/constutivo (MT-I) realizou, antes da leitura, uma extensa atividade de conjectura e formulação de antecipações, a partir da visualização das ilustrações de cada uma das páginas duplas do livro.

QUADRO 3 – Ações do roteiro de trabalho realizadas pelas professoras na atividade de leitura do texto

ATIVIDADE 1. LER A HISTÓRIA E CONVERSAR SOBRE ELA	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
• Organização do espaço e das crianças. Organizar as crianças de forma que fiquem confortáveis para ouvir uma nova história.		X		X
• Mostrar o livro e dizer que conhecerão uma nova história e depois conversarão sobre ela.		X	X	X
<i>Hoje vamos conhecer uma nova história...</i>			X	X
<i>Vou ler para vocês e depois conversamos um pouco sobre ela...</i>			X	X
<i>O que será que ela nos mostra?</i>				X
• Apresentar a capa do livro, ler os nomes do autor e do ilustrador e fazer perguntas sobre o nome do bicho escrito no título.	X		X	X
<i>Olhando a capa do livro, qual vocês imaginam que é o título dessa história?</i>			X	X
<i>Que bichos serão esses que estão na capa?</i>			X	X
<i>O que será que fazem na história?</i>		X		X
◦ Relacionar informações sobre o título e as ilustrações do livro, e antecipar os acontecimentos da narrativa.		X	X	X

QUADRO 3 – Ações do roteiro de trabalho realizadas pelas professoras na atividade de leitura do texto (continuação).

ATIVIDADE 1. LER A HISTÓRIA E CONVERSAR SOBRE ELA	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
<ul style="list-style-type: none"> Folhear as ilustrações do livro. <ul style="list-style-type: none"> Apontando os personagens e os cenários, estimulando as crianças a observar quem são os personagens e o que fazem ao longo da narrativa. Ao mostrar a primeira página, em que aparece o Lobo, perguntar: <p><i>Quem será que é essa personagem?</i> <i>O que será que ele quer fazer?</i></p> 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> Apresentar a história, deixando no ar, como um suspense, o seu desfecho: <p><i>Este livro conta a história de uma família de cabritos. Certo dia, a mãe dos cabritinhos, a Cabra, precisou sair para fazer compras e alertou os cabritinhos que não abrissem a porta para ninguém. Porém, ao ver a Cabra saindo, o Lobo rapidamente tentou enganar os cabritinhos para entrar na casa deles e comê-los.</i> <i>Será que o Lobo vai conseguir enganar os cabritinhos? Vamos ler para descobrir o final.</i></p> 			X	X
<ul style="list-style-type: none"> Ler o livro novamente até a página em que o Lobo aparece pela primeira vez. Parar e retomar a pergunta que fez às crianças antes de ler. Lançar outras perguntas como: <p><i>Mas como vocês acham que os cabritinhos vão escapar?</i> Dizer que irá terminar de ler para descobrir o que acontece.</p> 				
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar informações sobre a história e pensar sobre seu desfecho. 			X	X
<ul style="list-style-type: none"> Terminar de ler e chamar a atenção para as partes da história em que o Lobo tenta enganar os cabritinhos. Perguntar se as crianças conhecem histórias em que os personagens tentam enganar os outros. Você pode fazer uma lista de “histórias de engano” como, por exemplo, <i>Chapeuzinho vermelho</i>, <i>Branca de neve</i>, <i>Gato de botas</i>. 			X	X
<ul style="list-style-type: none"> Lembrar histórias com situações de engano. 			X	X

Fonte: Elaboração própria.

TABELA 1 – Identificação dos segmentos de atividade e uso do tempo

Segmentos da atividade	Tempo dedicado			
	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Antes da leitura				
Apresentação do livro	4'	5'	2'	3'
Visualização das ilustrações do livro	6'			
Visualização das ilustrações do livro e estimulação da formulação de conjecturas sobre a história		35'	4'	3'
Durante a leitura				
Leitura em voz alta (contínua)	10'		8'	
Leitura em voz alta (compartilhada)		20'		19'
Depois da leitura				
Conversa sobre a história	6'	20'	6'	15'
Total de tempo em minutos	26'	70'	20'	40'

Fonte: Elaboração própria.

O discurso educativo letrado na realização da atividade

A categorização do discurso educativo das professoras em torno do texto lido revelou importantes diferenças entre os perfis (ver Tabela 2). No caso das professoras do Mato Grosso, a diferença de abordagem entre os perfis foi mais acentuada. A professora de perfil interativo/construtivo (MT-I) fez dez vezes mais referências à atividade conjunta (de ensino-aprendizagem) com o texto, sete vezes mais referências aos processos psicológicos das crianças em relação ao texto e triplicou o dado das referências ao texto em si mesmo, se comparada à professora de perfil diretivo/transmissivo (MT-D). De forma semelhante, mas com uma distância menor, a professora do perfil interativo/construtivo de São Paulo triplicou as referências em relação à atividade conjunta e aos processos psicológicos das crianças e quadruplicou o dado relativo às referências ao próprio texto, se comparada à professora de perfil diretivo/transmissivo (SP-D). Esses resultados oferecem evidências precisas do modo como as concepções sobre o ensino e a aprendizagem, em geral, e da leitura e escrita, em particular, manifestam-se nas formas de realizar “práticas letradas” nas salas de aula.

TABELA 2 – Categorização do discurso educativo letrado:
número de enunciados por categoria

Categorias de análise	Número total de enunciados por código			
	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Fala sobre atividades de ensino-aprendizagem	2	24	7	21
Fala sobre processos psicológicos dos alunos	6	43	23	61
Fala sobre textos	22	66	18	98

Fonte: Elaboração própria.

Observamos também que falar sobre os processos psicológicos das crianças em torno/sobre os textos e falar sobre os textos em si foram as categorias que concentraram o maior número de referências por parte das professoras. Em relação à fala sobre os processos psicológicos, predominou a formulação de perguntas às crianças sobre seus processos cognitivos – o que acreditam, pensam, sabem, lembram, etc. – em relação ao texto. Em menor medida, as professoras fizeram afirmações ou declarações sobre esses mesmos processos (ver Tabela 3). Quanto à análise do conteúdo de tais perguntas e afirmações (ver Tabela 3), predominaram a indagação (*o que vocês acham/imaginam que vai acontecer?*) e as referências (*vocês pensam/acreditam que o lobo vai comer os cabritinhos!*) às crenças dos alunos. Em menor medida, apareceram indagações e referências aos conhecimentos (*saber/lembrar*) e, finalmente, às reações emotivas (*gostar*).

TABELA 3 – Análise da fala sobre os processos psicológicos dos alunos

Categorias de análise	Número total de enunciados por código			
	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Modo da fala sobre os processos psicológicos dos alunos				
Perguntas	4	31	19	46
Afirmações	2	12	4	15
Conteúdo da fala sobre os processos psicológicos dos alunos				
Perguntas sobre crenças	1	21	11	30
Perguntas sobre conhecimentos		8	1	7
Perguntas sobre emoções	3	4	7	14
Afirmações sobre crenças	2	2	3	7
Afirmações sobre conhecimentos		6	1	2
Afirmações sobre emoções		2		1

Fonte: Elaboração própria.

A análise apresentada na Tabela 4 mostra que, de um modo geral, quando as professoras falaram dos textos, fizeram predominantemente *comentários metatextuais*, isto é, focaram aspectos do texto e, também, mas em menor medida, *comentários referenciais*. As professoras de perfil diretivo/transmissivo coincidiram ao realizarem quase a mesma proporção de *comentários referenciais* e de *comentários metatextuais*. A professora MT-D se diferenciou da professora SP-D por realizar algumas *paráfrases do texto lido* e *comentários interpretativos*. É importante notar que estes últimos, segundo nosso sistema de categorias (definido na seção *Dados e análises*), são enunciados nos quais a professora tenta transmitir de forma direta uma determinada interpretação do texto (a dela) e, nesse sentido, são comentários que revelam um perfil mais diretivo e transmissivo.

No caso das professoras de perfil interativo/construtivo, a análise revelou importantes diferenças. A professora MT-I realizou muitas vezes *comentários referenciais* e *interpretativos*, ao contrário da professora SP-I, que focou sua fala em aspectos específicos do texto (*comentários metatextuais*), quadruplicando em número os enunciados da professora do Mato Grosso na mesma categoria. Esses resultados demonstram que a professora MT-I, comparada com SP-I, ainda que identificada como tendo um perfil mais construtivo, é, em certo sentido, transmissiva. Ao contrário, a professora SP-I (em comparação com as demais participantes) destaca-se pela intensa referência ao próprio texto.

O domínio de *comentários metatextuais* levou-nos a indagar qual seria o seu conteúdo – o que as professoras disseram sobre os textos? Ainda na Tabela 4, expomos os resultados da análise de conteúdo desse subconjunto específico de dados. Observamos que, na maioria das vezes, foram referências aos acontecimentos ou eventos narrados na história; essa referência foi seguida, apenas no caso das professoras de São Paulo, da fala sobre a relação do texto lido com outros textos (intertextualidade). Em menor medida, encontramos referências aos personagens da história e, quase que com ocorrências únicas, as informações relativas ao título e ao autor do texto, ao tema ou assunto da história (MT-D; SP-I), ao tipo de texto (MT-D), ao final da história (SP-I) e ao vocabulário (MT-I).

TABELA 4 – Análise do subconjunto de dados categorizado como fala sobre textos

Categorias de análise	Número total de ocorrências por código			
	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Tipo de fala sobre o texto				
Comentário referencial	3	24	4	6
Comentário interpretativo	2	14		4
Paráfrases do texto	3	9		2
Comentário metatextual	12	19	13	84
Conteúdo dos comentários metatextuais				
Nome do texto	1	5	1	
Autor do texto	1		1	3
Tema do texto		1		1
Tipo de texto	2			
Personagens	2	2		12
Acontecimentos	6	8	6	52
Final da história				2
Vocabulário		1		
Relação com outros textos		2	5	14

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os resultados destacamos dois tipos de diferenças: as observadas na subcategoria *acontecimentos* e na subcategoria *relação com outros textos*. Em relação à primeira subcategoria, registramos que a professora SP-I realizou um trabalho de referência aos acontecimentos da história muito mais denso do que suas colegas.

O estudo do subconjunto de dados *comentários metatextuais referidos aos acontecimentos* mostrou que, em quase todos os casos, tratou-se de perguntas e, em menor medida, afirmações (ver Tabela 5). No caso da professora MT-I, houve mais afirmações sobre os acontecimentos do que perguntas. Destacamos também a quantidade de perguntas formuladas pela professora de perfil interativo/construtivo de São Paulo (mais que o dobro, se comparada com a

quantidade de afirmações). Em relação à variedade de questões, a Tabela 5 mostra que a professora de perfil interativo/construtivo de São Paulo se diferenciou de forma significativa das demais. As professoras do Mato Grosso e a professora de perfil diretivo/transmissivo de São Paulo (SP-D) fizeram, em maior medida, perguntas fechadas (que levam a afirmar ou negar informações dadas sobre os eventos) enquanto a professora interativa/construtiva de São Paulo utilizou uma ampla variedade de questões.

TABELA 5 – Análise do subconjunto de dados categorizados como comentários metatextuais referidos aos acontecimentos da história

Categorias de análise	Número total de ocorrências por código			
	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Tipo de comentários metatextuais sobre acontecimentos				
Afirmações sobre acontecimentos		6	3	14
Perguntas sobre acontecimentos	6	2	3	38
Tipo de perguntas sobre acontecimentos				
O que?	2			14
Para quê?	1			4
Por quê?				6
Como foi?			1	3
Onde?				1
Quem?				1
Pergunta fechada	3	2	2	9

Fonte: Elaboração própria.

Verbos metacognitivos e metalinguísticos

A medida da quantidade e do tipo de verbos que dizem respeito explicitamente às ações cognitivas e linguísticas mostra, novamente, que há maior densidade desses verbos no discurso das professoras de perfil interativo/construtivo. Nesse sentido, trata-se de um indicador que diferencia os perfis. Na Tabela 6, sobressai a quantidade e variedade de verbos empregados por parte da professora de perfil interativo de São Paulo.

TABELA 6 – Densidade e diversidade de verbos metalinguísticos e metacognitivos

Categorias de análise	Número total de ocorrências por código			
	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Densidade de verbos metacognitivos e metalinguísticos				
Verbos metacognitivos	6	33	12	48
Verbos metalinguísticos	1	7	9	20
Diversidade de verbos metalinguísticos				
Ler	1	5	4	4
Dizer		1		1
Reconstruir		1		
Conversar			3	1
Falar			2	9
Contar				3
Apresentar				1
Perguntar				1
Diversidade de verbos metacognitivos				
Achar	1	5		1
Concordar	1	1		
Descobrir	3			
Ver	1	8		10
Adivinhar		1		
Atender		1		4
Concluir		1		
Entender		1		1
Gostar		8	1	4
Ouvir		1		
Pensar		5		3
Saber		1		3
Conhecer			1	3
Imaginar			2	2
Interpretar			1	
Lembrar			5	6
Olhar			1	6
Reparar			1	
Acertar				1
Escutar				2
Esquecer				1
Perceber				1

Fonte: Elaboração própria.

Discussão e conclusões

Nesta pesquisa, nos perguntamos em que medida professoras de diferentes perfis pedagógicos se apropriariam de uma série de orientações sobre os modos de apresentar e conduzir verbalmente atividades de leitura e comentário de texto. Também perguntamos pelo modo em que variaria a qualidade mais ou menos letrada do seu discurso educativo em função de seu perfil.

No que diz respeito à primeira pergunta, os resultados mostraram que o acompanhamento das orientações dos materiais educativos diferenciou as professoras por perfil no estado do Mato Grosso, mas não no estado de São Paulo. A professora de perfil diretivo/transmissivo do Mato Grosso não incorporou nenhum dos exemplos relativos ao discurso educativo e a professora de perfil interativo/construtivo se apropriou de alguns. No caso das professoras do estado de São Paulo, as duas acompanharam fielmente o roteiro de trabalho proposto, incorporando os exemplos sobre o discurso educativo, mais fielmente a professora de perfil diretivo/transmissivo do que a de perfil interativo/construtivo. No entanto, levando em consideração o total de análises realizadas, essa apropriação do roteiro não fez com que sua prática de ensino fosse igual ou mais letrada do que a da professora de perfil interativo/construtivo, o que revela quão determinante é o perfil comunicativo/pedagógico do professor.

No que diz respeito à segunda pergunta, as análises realizadas mostraram que a qualidade letrada do discurso educativo das professoras durante a atividade de leitura e comentário de um livro de literatura infantil variou significativamente em função do seu perfil comunicativo/pedagógico. Assim, observamos que, em comparação com suas colegas de perfil diretivo/transmissivo, as professoras de perfil interativo/construtivo:

- fizeram um maior número de referências no discurso às atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas em torno do texto, aos processos psicológicos dos alunos e ao texto propriamente dito;
- formularam mais perguntas. As professoras interativas/construtivas optaram em maior medida pelo modo enunciativo interrogativo, propiciando diálogos e estimulando os alunos a dizerem o que pensavam e conheciam do texto. Esse dado é coerente com um perfil que, por princípio, opta pelo trabalho ativo, e não receptivo, do aluno no processo de ensino e aprendizagem;

- empregaram com maior frequência a variedade de verbos metacognitivos e metalinguísticos para nomear as atividades psicológicas dos alunos em torno dos textos; e
- dedicaram um tempo maior para desenvolver as atividades propostas.

Esses resultados são coerentes com estudos prévios sobre o caráter letrado próprio da fala sobre textos (ASTINGTON, 1998; ASTINGTON; OLSON, 1990; WATSON, 2002; SEPÚLVEDA, 2012) e também com os achados das pesquisas sobre as características do discurso educativo associadas a práticas de ensino e aprendizagem exitosas e de caráter construtivo (MERCER, 2000, 2003; WEGERIF; MERCER; ROJAS-DRUMMOND, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo é somado a um trabalho piloto prévio (SEPÚLVEDA, 2012) com o objetivo de configurar um sistema de análise da qualidade letrada das práticas de leitura e comentário de livros de literatura infantil em sala de aula. Ainda que os dois estudos tenham sido trabalhos em pequena escala, permitiram-nos elaborar um sistema que resultou sensível às diferenças. Como mostram os resultados desta pesquisa, as categorias de análise conseguem caracterizar dissemelhanças importantes na qualidade da prática educativa estudada.

Em relação às limitações do estudo e, ao mesmo tempo, dos desafios para pesquisas futuras do ponto de vista metodológico, temos de validar o sistema de análise com um *corpus* maior de dados. Como se discutiu na seção de fiabilidade, é necessário seguir conferindo a estabilidade de alguns dos elementos do sistema de análise e refinar, se for o caso, a definição de algumas categorias.

Por outra parte, do ponto de vista educativo, consideramos que, em conjunto, os resultados nos estimulam a seguir estudando o potencial que têm os exemplos dos *modos de fazer-dizer* na contínua formação de professores alfabetizadores. Em futuras pesquisas, isso poderia exigir optar por desenhos de intervenção mais extensos e intensivos, nos quais possam ser utilizadas técnicas formativas de comprovada eficácia (DAMHUIS; DE BLAUW, 2008), como a visualização e a análise com a professora de sequências de vídeos realizadas em sua aula.

REFERÊNCIAS

ASTINGTON, J. Theory of mind goes to school. **Educational leadership**, Alexandria, v. 56, n. 3, p. 46-48, Nov. 1998.

ASTINGTON, J.; OLSON, D. Metacognitive and metalinguistic language: learning to talk about thought. **Applied Psychology: An International Review**, v. 39, n. 1, p. 77-87, 1990.

ATLAS.TI SCIENTIFIC SOFTWARE DEVELOPMENT GMBH. **ATLAS.ti** [Programa informático], Berlin, 2002-2011.

BALLESTEROS, X.; RODRÍGUEZ, S.; MÍGUEZ, A. **Os sete cabritinhos**. São Paulo: Callis, 2009.

BRANDAO, A.C.; LEAL, T.F.; NASCIMENTO, B. E. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000200004&lng=en&tlng=pt>. Acesso em: 28 ago. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Trilhas**. São Paulo, SP: Ministério de Educação, 2011.

BRUNER, J. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1997.

BUS, A.G.; VAN IJZENDOORN, M.H. Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. **Child Development**, Ann Arbor, 59, p. 1262-1273, 1988.

BUS, A.G.; VAN IJZENDOORN, M.H.; PELLEGRINI, A. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. **Review of Educational Research**, Washington, v. 65, n. 1, p. 1-21, 1995.

COLL, C et al. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. In: BERROCAL, P. F.; MELERO, M. (Ed.). **La interacción social en contextos educativos**. Madrid: Siglo XXI, 1995. p. 194-326.

COLOMER, T. **Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela**. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

DAHL, K.; FREPPON, P. A comparison of innercity children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. **Reading Research Quarterly**, v. 30, n. 1, p. 50-74, 1995.

DAMHUIS, R.; DE BLAUW, A. High quality interaction in the classroom. A focus for professional learning. **L1 Educational Studies in Language and Literature**, v. 8, n. 4, p. 107-126, 2008.

DOMBEY, H. Interactions between Teachers, Children and Texts in Three Primary Classrooms in England. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 3, n. 1, p. 37-58, 2003.

FISHER, C.; HIEBERT, E. Characteristics of tasks in two approaches to literacy instruction. **The Elementary School Journal**, v. 91, n. 1, p. 3-18, 1990.

HEATH, B. **Ways with words**. Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JOHN, C. Reading lessons: teacher-pupil interactions with text during three KS1 shared reading sessions. **Literacy**, v. 43, n. 3, p. 123-133, 2009.

LANCIA, P. Literary borrowing: The effects of literature on children's writing. **The Reading Teacher**, v. 50, n. 6, p. 470-475, 1997.

MARTLEW, J. et al. Teacher and child talk in active learning and whole-class contexts: some implications for children from economically less advantaged home backgrounds. **Literacy**, v. 44, n. 1, p. 12-19, 2010.

- MERCER, N. **Palabras y mentes**. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós, 2000.
- MERCER, N. Helping children to talk and think together more effectively. **Polifonia**, 7, p. 1-26, 2003.
- MORROW, L. M.; GAMBRELL, L. Literature-based reading instruction. In: M. KAMIL, et al. (Eds.), **Handbook of reading research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 563-586.
- MORROW, L. M. **Literacy development in the early years**. Needham Heights, MA: Ally & Bacon, 1997.
- OLSON, D. **El mundo sobre el papel**. Barcelona: Gedisa, 1994.
- OLSON, D.; ASTINGTON, J. Talking about text: how literacy contributes to thought. **Journal of Pragmatics**, 14, p. 705-721, 1990.
- PAPPAS, C.; VARELAS, M. Multimodal books in science-literacy units: Language and visual images for meaning making. **Language Arts**, v. 86, n. 3, p. 201- 211, 2009.
- PAQUETTE, K. R. Encouraging primary students' writing through children's literature. **Early Childhood Education Journal**, v. 35, n. 2, p. 155-165, 2007.
- PHILLIPS, L. M. **Using children's literature to foster written language development**. St. John's, Newfoundland: Institute for Educational Research and Development, Memorial University of Newfoundland, Canada. (ERIC Document Reproduction Service N° ED276027), 1986.
- PRESSLEY, M. et al. A study of effective first-grade literacy instruction. **Scientific Studies of Reading**, v. 5, n. 1, p. 35-58, 2001.
- SÉNÉCHAL, M., CORNELL, E. H.; BRODA, L. Age-related changes in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. **Early Childhood Research Quarterly**, 10, p. 317-337, 1995.
- SÉNÉCHAL, M. The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. **Journal of Child Language**, 24, p. 123-138, 1997.
- SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J.A. Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. **Child Development**, v. 73, n. 2, p. 445- 460, 2002.
- SEPÚLVEDA, A. Incorporação de práticas letradas na alfabetização. **Cadernos Cenpec: Nova Série**, v. 2, n. 2, 189-223, 2012. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/184/212>>. Acesso em: 10 Out. 2013.
- SNOW, C. Literacy and language: relationships during the preschool years. **Harvard Educational Review**, 53, p. 165-189, 1983.
- SNOW, C.; GOLDFIELD, B. A. Turn the page, please: situation specific language acquisition. **Journal of child language**, 10, p. 535-549, 1983.
- SNOW, C.; NINIO, A. The contracts of literacy: what children learn from learning to read books. In: W. TEALE; E. SULZBY (Eds.). **Emergent literacy: Writing and reading**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1986.
- SNOW, C., BURNS, M.; GRIFFIN, P. **Preventing reading difficulties in young children**. Washington D.C.: National Academy Press, 1998.
- TEALE, W.H.; SULZBY, E. Emergent literacy: A perspective for examining how young children become writers and readers. In: W.H. TEALE; E. SULZBY, (Eds.), **Emergent**

- literacy:** Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1986.
- TEBEROSKY, A. **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: Horsori, 1993.
- TEBEROSKY, A. **Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure**. Barcelona: Vicens Vives, 2001.
- TEBEROSKY, A. Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL LA LITERATURA QUE ACOGE: INFANCIA, INMIGRACIÓN Y LECTURA, 2011, Barcelona. **Actas...** Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponível em: <http://www.aprendretextos.com/>. Acesso em: 1 jun. 2012.
- TEBEROSKY, A et al. El discurs sobre els textos i el coneixement textual. **Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura**, 40, p. 50-65, 2006.
- TORRANCE, N.; OLSON, D. Development of the metalanguage and the acquisition of literacy: a progress report. **Interchange**, v. 18, n. 1/2, p. 136-146, 1987.
- WATSON, R. Literate discourse and cognitive organization: Some relations between parents' talk and 3-year-olds' thought. **Applied Psycholinguistics**, 10, p. 221-236, 1989.
- WATSON, R. Talk about text: literate discourse and metaliterate knowledge. In: REEDER, K. et al. (Ed.). **Literate apprenticeships: the emergence of language and literacy in the preschool years**. New Jersey: Ablex Publishing, 1996. p. 81-100.
- WATSON, R. Literacy and oral language: implications for early literacy acquisition. In: NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D.K. (Eds.). **Handbook of Early Literacy Research**. New York: The Guilford Press, 2002. p. 43-65.
- WELLS, C. G. **Language development in the pre-school years**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- WEGERIF, R; MERCER, N.; ROJAS-DRUMMOND, S. Language for the social construction of knowledge: comparing classroom talk in Mexican. **Language and education**, v. 12, n. 2, p. 133-150, 1999.

NOTAS

¹ Para a realização do procedimento de avaliação interobservadores, a autora do artigo contou com a colaboração de Professora Doutora Otilia Sousa, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Submetido: 01/10/2014

Aprovado: 31/08/2016

Contato:

Luz Angélica Sepúlveda Castillo
 Rua Artemio Zonta, 61,
 Bairro Noga - Castanheira
 Mato Grosso | MT | Brasil
 CEP 78.345-000

ANEXO A – INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAR O PERFIL E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

Perspectiva de ensino e aprendizagem	SIM NÃO
Ensino transmissivo, preocupado em oferecer aos alunos conceitos e regras prontas para que eles memorizem.	
Perspectiva centrada em automatismos e reproduções mecânicas.	
Desatenção das opiniões, iniciativas, perguntas... do ponto de vista dos alunos.	
Alta dependência do professor na resolução de atividades e tarefas.	
O trabalho na sala se organiza em torno da inter-relação entre as atividades de ler, escrever e falar sobre o lido e o escrito.	
Privilegia a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.	
Os intercâmbios comunicativos na sala de aula estão centrados na construção de significado (na negociação de significado com os alunos) com atenção às perguntas, iniciativas, perspectivas dos alunos.	
Promoção da autorregulação e autonomia (o professor mostra explicitamente aos alunos como se autorregular).	
Promoção da reflexão dos alunos sobre seu próprio trabalho.	
Os alunos dedicam um maior tempo a desenvolver atividades academicamente demandantes das que não o são (exemplo: mais tempo escrevendo do que colorindo desenhos prontos).	
Materiais educativos e ambiente físico da sala de aula	
Uso de cartilhas, silabários, materiais centrados na progressão de unidades menores a unidades maiores (letras, sílabas, palavras, frases, textos).	
Na sala de aula há cartazes com silabários.	
Nos cadernos há produções que correspondem às tarefas de cópia, ditado, traçado de letras, repetição de sílabas, palavras etc.	
Não usa o livro didático.	
Uso de livros e textos para o ensino (materiais autênticos).	
Na sala de aula há livros e diversos materiais textuais disponíveis.	
Na sala de aula há um local de exposição permanente das produções escritas dos alunos (de diversos tipos).	
Na sala de aula há cartazes com listas de palavras (identificar critério da lista).	

Práticas de ensino e aprendizagem

SIM NÃO

Instrução sistemática e explícita das correspondências grafema-fonema.	
Orientação à leitura correta e rápida de sílabas e palavras.	
Controle individual da leitura em voz alta (tomada de leitura).	
Ditado de sílabas (palavras, frases, textos) aos alunos.	
Cópia de letras, sílabas, palavras, frases, textos no caderno.	
Tarefas individuais de discriminação de grafemas.	
As produções infantis são corrigidas sem consideração da estratégia de produção, somente na perspectiva da convenção ortográfica.	
Um número significativo de crianças não realiza atividades produtivas de aprendizagem, durante 90% do tempo.	
O professor reflete com os alunos sobre suas estratégias de produção escrita.	
Leitura compartilhada de histórias.	
Estimulação da compreensão de leitura antes, durante e após a leitura do texto.	
São aproveitadas diversas ocasiões para o ensino explícito de vocabulário.	
Releitura de histórias conhecidas.	
É reconhecível um propósito da leitura evidente nos comentários que o professor estimula antes, durante e após a leitura.	
Dedica-se tempo à leitura independente.	
Estimulação do reconto oral infantil das histórias lidas.	
Conversações sobre livros e textos escritos.	
Análise de palavras escritas.	
Jogos de linguagem (reflexão sobre sua estrutura).	
Escrita coletiva de textos com base nos textos lidos.	
Escrita individual de textos com base nos textos lidos.	
Leitura coletiva de textos.	
Ditado ao professor.	
O professor escreve palavras com erros (ortográficos) para promover a análise coletiva.	
Análise e reflexão (coletiva) das produções infantis.	
A maioria das crianças (90%) desenvolve atividades produtivas de oralidade, leitura e escrita, durante a maior parte do tempo (90%).	

Nota: em cor cinza destacamos as linhas referentes a comportamentos que podem caracterizar o perfil diretivo/transmissivo e em branco os comportamentos correspondentes ao perfil interativo/construtivo. A prevalência de uns sobre outros nos ajudou a identificar o perfil das professoras.

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO B – EXEMPLO DA ESTRUTURA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS AO PROFESSOR NO CADERNO DE ORIENTAÇÕES: HISTÓRIAS COM ENGAÑO

8 | HISTÓRIAS COM ENGAÑO

Atividade 1

Ler a história e conversar sobre ela

O professor apresenta o livro *Os sete cabritinhos* às crianças e conversa com elas sobre seu título. Antes de realizar a leitura, lança uma pergunta para elas, favorecendo o que fiquem atentas, à escuta da história. Por fim, conversa com a turma, lembrando de outras narrativas de engano.

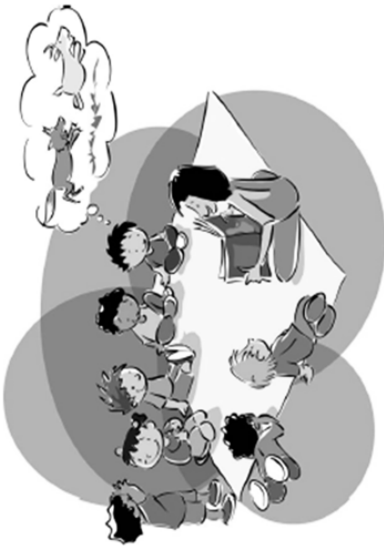
Roteiro de trabalho

Preparação
Ler o livro para conhecer bem a história, seus personagens e os acontecimentos.

Organização do espaço e das crianças
Organizar as crianças de forma que fiquem confortáveis para ouvir uma nova história.

Orientações para o professor

- **Mostrar o livro às crianças e falar que hoje elas conhecerão uma nova história e depois conversarão sobre ela. Você pode dizer:** “Hoje vamos conhecer uma nova história. Vou ler para vocês e depois conversamos um pouco sobre ela.”
- **Apresentar a capa do livro, ler os nomes do autor e do ilustrador e fazer perguntas sobre o nome do livro escrito no título, como, por exemplo:** “Observando a capa do livro, qual você imaginou que é o título dessa história? Que ficho seria esse que está na capa? O que seria que fazem na história?”
- **Felicitar as ilustrações do livro apontando os personagens e os cenários, estimulando as crianças a observar quem são os personagens e o que fazem ao longo da narrativa. Ao mostrar a primeira página em que aparece o Lobo, perguntar:** “Quem era que é esse personagem? O que será que ele quer fazer?”
- **Apresentar a história, deixando no texto como um suspense o seu desfecho:** “Este livro conta a história de uma família de cabritos. Certo dia, a mãe dos cabritinhos, a Cabra, precisou sair para fazer compras e deixou os cabritinhos que não abriam a porta para ninguém. Porém, ao ver a Cabra sozinho, o Lobo rapidamente tentou enganar os cabritinhos para entrar na casa dela e comê-los. Será que o Lobo vai conseguir enganar os cabritinhos? Vamos ler para descobrir o final!”
- **Ler o livro novamente até a página em que o Lobo aparece pela primeira vez. Parar e reformular a pergunta que fez às crianças antes de ler:** “Lançar outra pergunta como:” “Mas como você achou que os cabritinhos vão escapar?” “Dizer que irá terminar de ler para descobrir o que acontece.”
- **Terminar de ler e chamar a atenção para as partes da história em que o Lobo tenta enganar os cabritinhos. Perguntar se as crianças conhecem histórias em que os personagens tentam enganar os outros. Você pode fazer uma lista de “histórias de engano”, como, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, A Menina do Voto, Galo de Pedra, etc.**



O que as crianças podem aprender

- Ao apresentar o livro “por fora” e “por dentro”, chamando a atenção para os personagens presentes nas ilustrações, possibilita-se que as crianças antecipem a narrativa.
- Ao lançar perguntas às crianças antes de ler, retomando-as no decorrer da leitura, e no final, favorece-se que elas compreendam melhor a narrativa e sejam mais ativas na escuta da história.
- O que **mais é possível fazer**
Quando gostam de um livro, as crianças podem parar que ele seja lido várias vezes. Elas também gostam de observar o livro em suas próprias mãos. Ao longo da semana, você pode deixar o livro disponível para que elas possam pegá-lo sempre que tiverem interesse, por exemplo, no intervalo entre uma atividade e outra ou quando estão esperando para ir embora.

ARTIGO

VOLATILIDADE DOS RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA E SEU IMPACTO SOBRE AS METAS DO IDEB NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS

Luís A. F. Pontes*

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora - MG, Brasil

Tufi Machado Soares**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora - MG, Brasil

RESUMO: Este artigo tem dois objetivos principais: mensurar a volatilidade dos resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas públicas mineiras; e estimar o possível impacto dessas flutuações nos resultados do cumprimento das metas do Ideb. Para tal, analisa-se um banco com dados provenientes da Prova Brasil e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave). O método estatístico empregado é um modelo longitudinal linear hierárquico que tem a escola como nível de interesse. Entre as principais conclusões obtidas estão: o fato de que as flutuações das notas médias das escolas são bastante acentuadas, mesmo quando se leva em conta a sua tendência de crescimento; e a constatação de que o impacto sobre o cumprimento das metas do Ideb, devido a tais flutuações, pode ser considerável, a ponto de facilitar ou dificultar o sucesso das escolas quanto ao seu cumprimento.

Palavras-chave: Ideb. Regressão linear hierárquica. Volatilidade dos resultados educacionais.

VOLATILITY OF PROFICIENCY RESULTS AND ITS IMPACT ON IDEB GOALS IN THE PUBLIC SCHOOLS OF MINAS GERAIS

ABSTRACT: This paper has two main purposes. The first one is to obtain a volatility measure of Portuguese and Mathematics mean scores in Minas Gerais State public schools. The second one is to estimate the probable impact of these fluctuations on results of respective Ideb goals. The analysis is based on data obtained from Prova Brasil and Simave (*Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica*) tests. The used statistical technique is a longitudinal hierarchical model with the schools as the level of interest. One of the main conclusions obtained is the fact that fluctuation in school mean scores is considerable, even

*Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), analista de dados sênior do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). E-mail: <luis@caed.ufjf.br > .

**Doutor em Engenharia Elétrica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Professor do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Coordenador de Pesquisa do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). <E-mail: tufi@caed.ufjf.br > .

when one takes into account its growth rates. Another relevant conclusion is the fact that this fluctuation can have a considerable impact on the success or failure of a given school in reaching its respective Ideb goals.

Keywords: Ideb. Linear hierarchical regression. Volatility in school results.

INTRODUÇÃO: O IDEB E A VOLATILIDADE DOS RESULTADOS EDUCACIONAIS

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação do Brasil. Seus primeiros resultados foram divulgados no ano de 2005, a partir de quando novos valores têm sido calculados a cada dois anos. Segundo o próprio Inep (BRASIL, s/d.a, p. 1), trata-se de:

[...] um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Desde o seu surgimento, o Ideb vem adquirindo grande relevância no cenário educacional brasileiro, sendo amplamente utilizado como medida de qualidade educacional a ser considerada para diversos propósitos relevantes, tais como “o gerenciamento das escolas e redes de ensino, o planejamento escolar, a prestação de contas, a informação para a opinião pública, etc.” (PONTES, 2015, p. 8). E, nessa mesma linha, Soares e Xavier (2013, p. 904) também observam que

O Ideb tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país. Sua introdução colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos.

Um ponto de grande interesse acerca do Ideb é o comportamento desse índice ao longo da sua série histórica para diferentes unidades de interesse, como escolas, municípios e estados, além do país como um todo. E, nesse sentido, segundo observa Pontes (2015), o Ideb experimentou considerável crescimento, notadamente no 5º ano do Ensino Fundamental e na rede pública, muito embora se perceba em avaliações mais recentes – como as de 2011 e 2013 – uma desaceleração, ou mesmo estagnação, dessas medidas, que se torna ainda mais preocupante na rede particular e no Ensino Médio.

Outro ponto de grande relevância, particularmente para o presente estudo, é a questão das metas do Ideb, que foram oficialmente

traçadas para diversas unidades educacionais de interesse, segundo um modelo logístico de crescimento (BRASIL, s/d.b). E, nesse ponto, uma questão tratada com especial detalhe no presente texto é a associação entre possíveis problemas na determinação dessas metas e a volatilidade das medidas educacionais de desempenho.

Para se atingir esse propósito, utilizar-se-á uma base de dados com a série histórica de Língua Portuguesa e Matemática do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (Simave), a qual cobre todas as suas edições entre os anos 2000 e 2011, bem como as três primeiras edições da Prova Brasil, correspondentes aos anos de 2005, 2007 e 2009. Porém, antes de se detalharem as características desse banco de dados, será abordada a questão da volatilidade dos resultados educacionais, tema central do presente trabalho.

Muito embora os sistemas de avaliação em larga escala venham se expandindo consideravelmente no mundo moderno, uma das críticas que se fazem a eles é não raro os testes nos quais eles se baseiam poderem ser influenciados por diversos e significativos fatores que não apenas a qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Por exemplo, segundo Kane *et al.* (2002), um problema estatístico diretamente associado a essas imprecisões decorre da chamada volatilidade dos resultados das avaliações. Os autores a ela se referem assim:

Essa volatilidade pode prejudicar seriamente os sistemas educacionais de responsabilização. A partir do momento em que as notas obtidas nos testes são capazes de ocasionar recompensas ou sanções, os profissionais nas escolas passam a correr um grande risco de serem punidos ou recompensados por resultados que, na verdade, estão fora de seu controle. Além do mais, a partir do momento em que essas classificações de desempenho são utilizadas para identificar as melhores práticas em educação, virtualmente qualquer filosofia [pedagógica] poderá um dia vir a ser endossada, o que só serve para aumentar a confusão acerca dos méritos de diferentes estratégias de reforma educacional. (KANE *et al.*, 2002, p. 236)

Ainda segundo esses autores, as fontes de volatilidade costumam provir de uma de duas origens. Uma delas deriva do fato de que, nas avaliações transversais, as mais comumente utilizadas nos Estados Unidos – contexto do artigo mencionado – e também no Brasil, se costuma avaliar uma mesma série escolar durante vários anos seguidos, fazendo com que, a cada edição do teste, haja, para uma mesma escola, nova coorte de estudantes, diferente tanto das que vieram antes dela quanto das que virão depois. E, ainda que certas características escolares, como o índice socioeconômico médio do seu respectivo alunado, não costumem oscilar muito de um ano para o outro, há, por outro lado, variações consideráveis que podem

ocorrer numa escola em curto espaço de tempo. Um simples exemplo disso é a possível deterioração do clima de aprendizado dentro de sala de aula decorrente do surgimento de uma liderança “negativa” entre os alunos, algo que, por sua vez, pode diminuir o resultado médio de proficiência de uma escola, particularmente nos casos em que essa turma na qual surge tal problema é uma das poucas, ou mesmo a única, existentes naquela escola, como é, de fato, muitas vezes o caso.

A tudo isso se juntaria, ainda, uma segunda fonte de variação, esta de caráter aleatório e praticamente incontrollável: um leque virtualmente infinito de possibilidades de ocorrência de eventos capazes de introduzir distúrbios ou alterações que podem impactar consideravelmente os resultados de um único teste. Exemplos disso são, digamos: barulho incontrollável e inadvertido no dia da prova, como o de uma britadeira funcionando na rua; surto de gripe; estabelecimento de uma relação extremamente cordial – ou, ao contrário, bastante inamistosa – entre os examinados e seus professores ou aplicadores do seu teste; etc.

Diante disso, é aconselhável que as decisões sobre o desempenho de dada escola considerem os seus respectivos resultados obtidos ao longo de certo período de tempo, e não apenas o resultado da última avaliação, tendo em vista que, ao longo de uma série histórica, uma escola específica deve apresentar tendência aproximadamente previsível de evolução do nível de aprendizado de seus alunos. Ainda assim, podem ocorrer também flutuações de desempenho, aparentemente aleatórias, em torno de seus respectivos valores médios.

Ponto particularmente preocupante ocorre quando, por exemplo, os resultados de um único ano específico são utilizados para políticas de grandes consequências para as escolas, como é precisamente o caso dos resultados da Prova Brasil de 2005, que serviram de base para que o Inep traçasse metas individuais de desempenho do Ideb para cada escola considerada na prova nacional daquele ano.

Para tratar do tema o restante deste artigo divide-se em quatro seções. Na primeira delas, discorre-se sobre os bancos de dados, as variáveis e o modelo estatístico utilizados no presente estudo. Na segunda, obtém-se, por meio de regressão longitudinal linear hierárquica, estimativa do tamanho dessa volatilidade nas escolas públicas mineiras avaliadas pelo Proeb. Na terceira, introduz-se o tema das metas do Ideb e investigam-se as possíveis consequências de seu cumprimento, em associação com a volatilidade apresentada anteriormente. Por último, apresentam-se algumas conclusões mais relevantes do presente estudo, tanto do ponto de vista dos resultados estatísticos quanto das políticas públicas a eles associadas.

OS RESULTADOS DA 8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente estudo considerou apenas os resultados da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (EF), para o qual se apresentam, a seguir, algumas estatísticas descritivas de proficiência divididas por ano de edição do Proeb/Simave. Os alunos avaliados no Proeb são classificados em três níveis de proficiência: Baixo (nível 1), Intermediário (nível 2) e Recomendado (nível 3).

TABELA 1 – Resultados de Língua Portuguesa para o 9º ano do EF por ano de edição do Proeb (2000-2011)

EDIÇÃO	Média	DP	% nível 1	% nível 2	% nível 3	N
2000	238,3	44,5	20,1	59,1	20,8	192.654
2002	241,9	39,2	12,3	69,1	18,6	213.986
2006	242,2	48,0	19,2	55,2	25,6	230.654
2007	239,7	46,4	20,1	57,0	23,0	233.786
2008	249,0	41,9	12,8	59,9	27,3	235.033
2009	249,9	44,2	13,5	57,0	29,6	241.204
2010	253,8	44,9	11,9	54,9	33,2	266.184
2011	252,1	46,0	13,8	53,7	32,5	257.181

Fonte: Elaboração própria.

TABELA 2 – Resultados de Matemática para o 9º ano do EF por ano de edição do Proeb (2000-2011)

EDIÇÃO	Média	DP	% nível 1	% nível 2	% nível 3	N
2000	229,1	46,6	47,4	45,8	6,8	194.990
2003	241,9	49,2	37,0	51,0	12,0	200.875
2006	245,5	51,2	33,4	52,5	14,1	224.140
2007	249,5	50,3	31,4	52,6	16,0	230.257
2008	253,9	50,3	28,7	53,2	18,1	230.164
2009	258,4	48,6	23,7	57,0	19,2	239.466
2010	266,4	47,6	18,8	56,7	24,4	230.986
2011	262,3	46,5	20,4	59,2	20,4	253.018

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados indicam uma melhoria constante dos níveis de proficiência dos alunos participantes nas sucessivas edições do Proeb.

Perguntas iniciais do estudo multinível

Apresentamos, a seguir, algumas perguntas fundamentais que nos dão um ponto de partida para a realização deste estudo.

- 1) Há diferenças estatisticamente significativas de rendimento médio entre as escolas públicas de Minas Gerais no 9º ano do Ensino Fundamental, particularmente no ano mais recente de sua edição utilizado neste estudo (2011)?
- 2) Haverá, para as escolas do Simave, uma tendência significativa de variação das médias de proficiência ao longo do tempo? Em caso afirmativo, seria possível estimar seu valor?
- 3) No caso de haver tendências significativas de variações das médias de proficiência, as escolas do Simave se diferem significativamente entre si quanto a essas taxas de crescimento? Em outras palavras, haverá escolas cujo desempenho está crescendo mais rapidamente do que o de outras?

Em relação a essas perguntas, e acerca da metodologia que se empregará para se tentar respondê-las, cabe dizer que aqui se está interessado nos resultados “brutos” das escolas, ou seja, na evolução das suas respectivas médias de desempenho oficialmente informadas pelo Simave (e também pela Prova Brasil). Ora, essas médias de desempenho, por sua vez, são calculadas sem se adotarem quaisquer controles estatísticos para possíveis variáveis de interesse associadas ao desempenho educacional, de que é exemplo o índice socioeconômico (ISE) médio das escolas – como se vê, por exemplo, em BOWLES *et al.* (2008, p. 91), ou no seu respectivo tamanho, conforme mensurado pelo seu número de alunos (KANE *et al.*, 2002, p. 240).

Portanto, a adoção desses controles, embora adequada – ou mesmo necessária – para se avaliar com maior precisão o desempenho das escolas envolvidas no presente estudo, não foi aqui realizada devido ao fato de que o propósito da presente análise, como se disse, é especificamente considerar o comportamento *observado* dessas mesmas unidades escolares, conforme retratado nos boletins oficiais de resultados.

As variáveis

As seguintes variáveis, especificadas por níveis, serão utilizadas no trabalho:

Nível 1:

- 1) MÉDIA: proficiência média da escola em Língua Portuguesa ou Matemática mensurada em sua escala original (Saeb).¹

- 2) EDIÇÃO: ano da edição do Simave.
 3) N: número de alunos avaliados por escola numa disciplina (LP ou MAT).

Nível 2:

- 1) REDE: rede de ensino (estadual ou municipal).

O modelo

Na modelagem do problema, utilizou-se um modelo de crescimento linear das médias que bem se adéqua à evolução do desempenho das escolas, conforme amiúde se adota na literatura internacional sobre estudos longitudinais hierárquicos (BRYK; RAUDENBUSH, 2002; SINGER; WILLET, 2003), e no qual o primeiro nível é o tempo (medido em anos e correspondente às diversas edições do Proeb) e o segundo nível é a escola. Esse modelo pode ser expresso pelas seguintes equações:

Nível 1:

$$Y_{it} = \pi_{0i} + \pi_{1i} a_{it} + e_{it}$$

onde:

Y_{it} : proficiência média (em Matemática ou Língua Portuguesa) da escola i no instante t .

π_{0i} : proficiência final média (ou seja, no ano 2011) da escola i .

π_{1i} : taxa de crescimento da escola i ao longo do período considerado.

a_{it} : momento da avaliação da escola i , onde t pode assumir valores correspondentes aos anos das diversas edições do Proeb, entre 2000 e 2011.

e_{it} : erro idiossincrático da média da escola i no momento t , sendo que os erros são independentes e possuem distribuição normal com variância comum σ^2 .

O que a última equação quer dizer é que a média Y_{it} de proficiência de uma escola i num instante t sofre variação temporal que pode ser descrita ao menos razoavelmente por uma linha reta cujo coeficiente linear π_{0i} é a média (prevista pelo modelo) da escola em 2011, e o coeficiente angular π_{1i} (ou inclinação da reta) corresponde à taxa média anual de variação da proficiência média da escola.

O coeficiente linear π_{0i} passou, no modelo, a representar o resultado médio da escola em 2011 mediante recodificação da variável EDIÇÃO, pela qual se obteve variável transformada de modo a ter o zero correspondente a 2011. Teria sido, aparentemente, mais natural adotar o zero, ou início da série, no ano de 2000, que correspondeu à primeira edição do Proeb. Entretanto, tal procedimento teria o inconveniente de não representar dado real para uma grande quantidade de escolas que não tomaram parte da primeira avaliação, sobretudo

devido ao fato de que muitas escolas cobertas pelo Proeb atualmente são municipais e, portanto, pertencentes a uma rede que não havia sido avaliada nas primeiras provas desse sistema (as redes municipais somente começaram a participar do Proeb a partir de 2006).

Quanto à inclinação da reta de regressão π_{1p} , ela representa a taxa de variação anual das médias de cada escola. Assim sendo, o modelo adotado permite que cada escola tenha a sua própria equação, cujos parâmetros foram calculados com base em processo de centralização das variáveis nos seus respectivos grupos, e não na grande média amostral. Essa centralização nos grupos é a mais indicada nesse caso, visto que se está justamente interessado em detectar possíveis diferenças entre as escolas quanto às suas respectivas taxas de evolução da proficiência.

Nível 2:

$$\pi_{0i} = \beta_{00} + r_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \beta_{10} + r_{1i}$$

onde:

β_{00} : grande média das proficiências médias finais em 2011.

r_{0i} : erro idiossincrático da proficiência média final da escola i em 2011.

β_{10} : grande média das taxas de crescimento.

r_{1i} : erro idiossincrático da taxa de crescimento da escola i .

Resultados

Para o modelo linear especificado, os resultados encontrados foram os seguintes:

TABELA 3 – Estimativas dos efeitos aleatórios – Modelo linear, nulo no nível 2 – 9º ano do EF – Simave

Efeito aleatório	LP			MAT		
	DP	Componente da Variância	valor-p	DP	Componente da Variância	valor-p
INTERCEPTO, r_0	1.444.410	20.863.195	<0.001	1.680.818	28.251.502	<0.001
INCLINAÇÃO, r_1	116.504	135.733	<0.001	151.079	228.249	<0.001
nível-1, e	1.166.717	13.612.281		1.116.696	12.470.105	

Fonte: Elaboração própria.

Neste ponto, cabe lembrar que a resposta à primeira pergunta é fornecida na linha do efeito aleatório do intercepto (r_0), onde se informa que são extremamente baixos os valores p para a variância dos resultados do teste no nível das escolas. Em outras palavras, há uma variância não nula para as diferenças entre as proficiências médias das escolas públicas

de Minas Gerais, tanto para os resultados de Língua Portuguesa quanto para os de Matemática, o que implica algumas delas terem se saído significativamente melhor do que outras no teste de 2011.

Já a resposta para a segunda pergunta pode ser fornecida pelos resultados dos parâmetros fixos da regressão multinível, que são os seguintes:

TABELA 4 – Estimativas dos efeitos fixos – Modelo linear, nulo no nível 2 – 9º ano do EF – Simave

<i>Efeito fixo</i>	LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
	Coefficiente	<i>valor-p</i>	Coefficiente	<i>valor-p</i>
<i>Para INTERCEPTO1, π_0</i>				
<i>INTERCEPTO, β_{00}</i>	243.569.308	< 0.001	251.758.780	< 0.001
<i>Para INCLINAÇÃO, π_1</i>				
<i>INTERCEPTO2, β_{10}</i>	1.730.964	< 0.001	3.252.343	< 0.001

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, na última linha da tabela, para Língua Portuguesa, que a média das inclinações vale aproximadamente 1,7 e que esse coeficiente é significativamente diferente de zero, devido ao seu baixíssimo valor *p*. Dessa forma, conclui-se que as escolas no Simave estão, em média, acrescentando quase dois pontos à sua respectiva média esperada de proficiência em Língua Portuguesa a cada edição anual do teste. Por sua vez, a grande média estadual corresponde, segundo esse modelo, à aproximadamente 243 pontos na escala de proficiência do Saeb. Em Matemática, a cada ano, as escolas ganham, em média, 3,2 pontos. Entretanto, vale lembrar que os valores de Língua Portuguesa e Matemática estão expressos em escalas de proficiência diferentes, uma para cada disciplina, de modo que os números, ao menos na forma como aqui estão, não são diretamente comparáveis entre si.

Por sua vez, a resposta para a terceira pergunta pode ser encontrada também na tabela das variâncias apresentada (TABELA 3). É possível ver, na linha do parâmetro de inclinação, que a resposta a essa pergunta é positiva, tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática: as escolas do Simave diferem-se umas das outras quanto à taxa de evolução de suas respectivas médias de Língua Portuguesa, visto que, novamente, é aproximadamente nulo o valor *p* para a variância dessas taxas no nível das escolas.

Assim, conclui-se que as escolas diferiram significativamente em suas médias de proficiência em 2011 – esses resultados, de fato, podem ser observados para todos os anos. Além disso, conclui-se que as escolas crescem, em média, nos seus níveis de proficiências;

contudo, esse crescimento não é o mesmo para todas as escolas: pode haver aquelas que não apresentam crescimento ou mesmo decrescem ao longo do tempo.

ANÁLISE DA VOLATILIDADE DOS RESULTADOS DAS ESCOLAS AO LONGO DAS EDIÇÕES DO PROEB

Ao se construir o modelo multinível apresentado na seção anterior, foi possível obter os resíduos do modelo, que correspondem às distâncias entre os valores previstos e os respectivos valores reais. Dessa forma, no nível 1 (o do tempo), calcularam-se: resíduos indicando a distância entre a nota média obtida pela escola i no tempo t , e o seu respectivo valor previsto pelo modelo linear com a variável REDE modelando o nível 2, da escola. Nesse segundo nível, por sua vez, os resíduos corresponderam à diferença entre as médias das escolas na avaliação do Simave de 2011 (a edição mais recente da série) e à grande média das escolas nesse mesmo teste.

Um resíduo pode ser positivo, nulo ou negativo. É positivo quando o valor real se encontra acima do valor previsto. Nesse caso, pode-se dizer que o modelo subestimou a nota média da escola, prevendo para ela valor menor do que o que realmente se obteve. Inversamente, um resíduo pode ser negativo quando o valor real se encontra abaixo do valor previsto. Nesse caso, houve superestimação da média da escola. E, por fim, naturalmente, o resíduo é zero quando os valores real e previsto da média escolar são coincidentes, um caso de ajuste perfeito do modelo. Cabe dizer que, nos modelos empregados, há a suposição de que os resíduos se concentrem ao redor da linha de previsão segundo uma distribuição normal e de variância constante ao longo de sua própria escala. Esses são, respectivamente, os pressupostos da normalidade e da homocedasticidade herdados da teoria clássica da testagem, e observados nos modelos lineares hierárquicos, não no nível global da amostra, mas no nível de cada unidade de interesse (nesse caso, no nível de cada escola).²

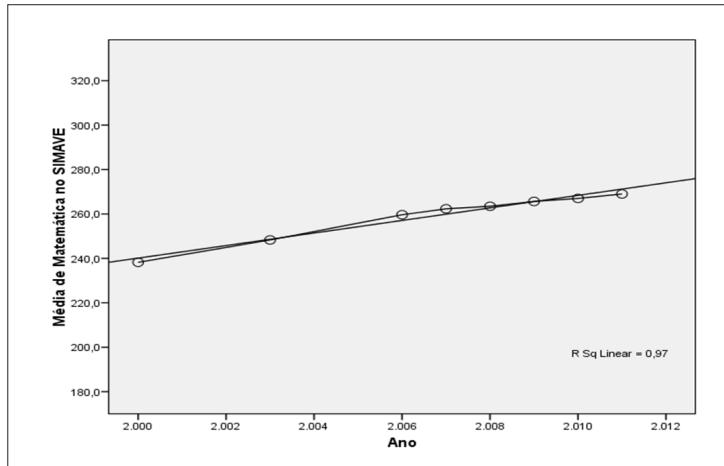
O desvio-padrão dos resíduos

A fim de sintetizar uma estimativa da oscilação de cada escola em torno da sua média prevista, foi calculado o desvio-padrão dos resíduos de cada uma delas. Dessa forma, tem-se medida que, *grosso modo*, significa a quantidade de pontos na escala de proficiência em que a escola em média varia, para mais ou para menos, já descontados os efeitos da sua evolução temporal e também da rede de ensino à qual ela pertence.

O desvio-padrão dos resíduos, nesse caso, é uma medida natural da precisão das estimativas. Menores valores de desvios-padrão

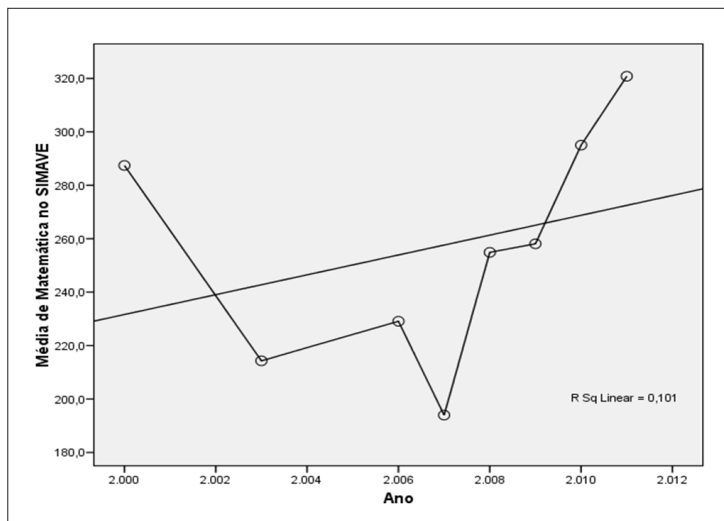
indicam a existência de menores resíduos e, conseqüentemente, de maior precisão do modelo. Também se pode dizer que os maiores desvios-padrão indicam maior volatilidade dos resultados. Os três gráficos a seguir mostram o exemplo de três escolas com baixa e alta volatilidade de resultados.

GRÁFICO 1 – Escola com baixa volatilidade nas médias de Matemática e um pequeno desvio no início da série temporal (Simave – 2000/2011 – 9º ano do EF)



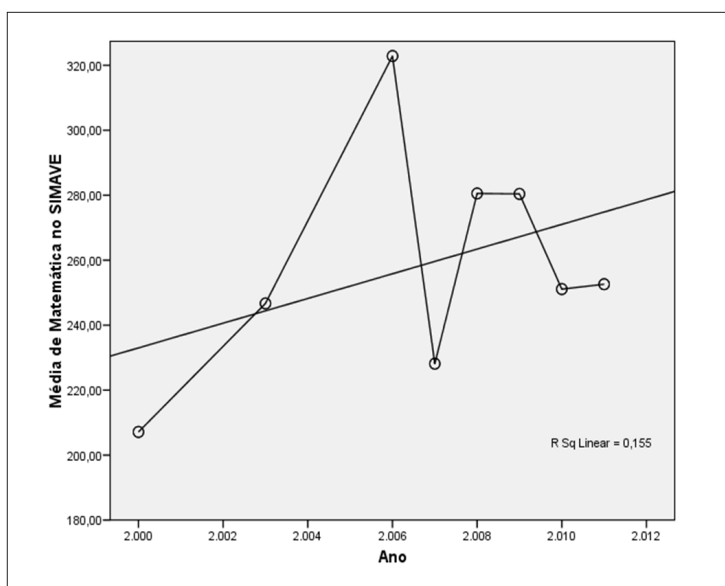
Fonte: Elaboração própria.

GRÁFICO 2 – Escola com alta volatilidade nas médias de Matemática e um acentuado desvio positivo no início da série temporal (Simave – 2000/2011 – 9º ano do EF)



Fonte: Elaboração própria.

GRÁFICO 3 – Escola com alta volatilidade nas médias de Matemática e um acentuado desvio negativo no início da série temporal (Simave – 2000/2011 – 9º ano do EF)



Fonte: Elaboração própria.

Os dados descritivos a seguir referem-se somente às escolas que, no decorrer da história do Simave, foram testadas, ao menos, três vezes.

TABELA 5 – Desvios-padrão dos resíduos das médias escolares de proficiência em Matemática no Simave

		MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
<i>N</i>	<i>Válidos</i>	4.249	4.252
	<i>Faltantes</i>	0	0
<i>Média</i>		14,7	12,0
<i>DP</i>		7,6	6,3
<i>Mínimo</i>		1,6	0,8
<i>Máximo</i>		68,2	78,0
<i>Percentis</i>	<i>25</i>	9,7	7,8
	<i>50</i>	13,0	10,4
	<i>75</i>	17,7	14,5

Fonte: Elaboração própria.

Os dados mostram que as escolas públicas mineiras, no 9º do EF, variam aleatoriamente, em média, 12 pontos para mais ou para menos na escala de Língua Portuguesa em relação à sua respectiva média prevista pela evolução temporal de seus próprios resultados. Em Matemática, essa variação média chega a quase 15 pontos da escala de proficiência.

Uma categorização de escolas quanto ao tamanho

A observação da distribuição das escolas quanto ao número de alunos avaliados permite-nos, para fins de descrição e análise dos dados, dividir convencionalmente essa escala em três níveis, que são os apresentados na Tabela 6.

TABELA 6 – Tipo de escola quanto ao número médio anual de alunos avaliados no Simave, no período 2000-2011 – 9º do EF

Escola	Nº médio de alunos avaliados	N	%	% cumul.
<i>Pequena</i>	Até 40	1.750	41,2	41,2
<i>Média</i>	Entre 40 e 80	1.297	30,5	71,7
<i>Grande</i>	Acima de 80	1.205	28,3	100
<i>Total</i>		4.252	100	

Fonte: Elaboração própria.

Cabe investigar como a volatilidade dos resultados se apresenta para os diferentes tamanhos de escolas. Para isso, para cada um dos três grupos de escolas – pequenas, médias e grandes –, obteve-se a média dos seus respectivos desvios-padrão dos resíduos, que correspondem à medida de volatilidade aqui considerada. Os resultados foram:

TABELA 7 – Média dos desvios-padrão dos resíduos por tamanho de escola no Simave, no período 2000-2011 – 9º do EF

Escola	Média dos desvios-padrão dos resíduos	
	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
<i>Pequena</i>	18,4	15,6
<i>Média</i>	11,8	9,5
<i>Grande</i>	12,1	9,3

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, com os resultados apresentados, que, em Língua Portuguesa, as escolas pequenas no Simave têm uma variação aleatória média superior a 15 pontos da escala de proficiência em relação à sua trajetória de crescimento prevista pelo modelo. Já entre as escolas médias e grandes o efeito é aproximadamente o mesmo, em média, correspondendo a cerca de nove pontos na escala. Em Matemática, ocorre algo semelhante, no sentido em que as menores escolas apresentam as maiores flutuações – 18 pontos em média –, ao passo que as escolas de porte médio e grande tiveram flutuação média próxima de 12 pontos da sua respectiva escala.

Questões a serem levantadas sobre a volatilidade encontrada

Vimos que, mesmo levando em conta a evolução temporal das médias das escolas – por meio de modelagem linear hierárquica longitudinal que considera a evolução de cada escola individualmente, e não apenas tendência geral de crescimento –, ainda assim, os resíduos que se observam nas médias escolares são consideravelmente elevados, sendo da ordem de uma dezena de pontos em média, em qualquer das escalas de proficiências consideradas (Matemática e Língua Portuguesa). E tal fato é, como já se devia esperar, mais acentuado nas escolas menores (com 40 alunos ou menos, em média).

Em relação às escolas de porte médio e grande, é possível tirar duas outras conclusões: o efeito da volatilidade ainda existe para elas e está longe de ser desprezível; e, ao menos em geral, não há grandes diferenças quanto a esse efeito entre as escolas médias e as grandes. Na próxima seção, serão discutidas as implicações dessa volatilidade no estabelecimento das metas do Ideb.

A VOLATILIDADE DOS RESULTADOS E AS METAS DO IDEB

As metas do Ideb são determinadas com base num modelo de regressão logística que leva em conta os resultados de fluxo e proficiência das escolas no ano 2005, tendo essa proficiência média sido mensurada pela Prova Brasil do mesmo ano. Segundo esse modelo, às escolas que apresentaram desempenho médio menor em 2005 foram apresentadas metas menores para 2007, devido ao fato de que, nesse caso, a curva de regressão “passava”, em 2005, por um ponto mais baixo quando comparado às escolas que, na mesma edição do teste, tiveram resultados melhores (BRASIL, s/d.b).

Para realizar o estudo desta seção, que associa as metas das escolas no Ideb às flutuações em relação aos seus resultados previstos em 2005, foi montado novo banco de dados que parcialmente

correspondeu ao mesmo utilizado nas análises descritas até aqui. Entretanto, nele foram inseridos os resultados das escolas na Prova Brasil de 2005 (lembrando que, neste ano, não houve avaliação do PROEB em nenhuma das duas disciplinas consideradas), além dos resultados, também das escolas na Prova Brasil de 2007 e 2009, que substituíram os resultados do Proeb para esses mesmos anos. Essa mescla de resultados, a rigor, não representou grande problema, devido ao fato de que os testes do Proeb têm seus resultados calibrados, precisamente, segundo os parâmetros das escalas da Prova Brasil. Por outro lado, a introdução das notas da Prova Brasil permitiu que se traçasse uma linha evolutiva da média das escolas levando em conta todos os resultados já disponíveis para essa avaliação, acrescidos dos dados das mesmas escolas recolhidos por sistema de avaliação praticamente análogo ao federal.

Cabe ressaltar que essa mescla de resultados do Proeb com a Prova Brasil resultou na grande vantagem de se aumentar significativamente, para uma mesma escola, o número de observações (ou seja, de testes), visto que tanto a primeira quanto a segunda encontram-se em mesma escala. E, assim, foi possível aplicar a medida da volatilidade das médias escolares (obtida em grande parte com os resultados do Proeb) no problema da determinação das metas do Ideb, que se faz a partir dos dados da Prova Brasil.

Com tudo isso, foi possível rodar o mesmo modelo longitudinal de crescimento linear, e com a variável REDE no nível 2 – das escolas –, o que possibilitou a obtenção dos resíduos das escolas em cada edição da Prova Brasil ou do Proeb. Mais particularmente, nesse caso, nosso interesse se concentrou nos resíduos das médias escolares na Prova Brasil de 2005, devido ao papel decisivo que as médias das escolas no referido ano tiveram sobre o cálculo das suas respectivas metas do Ideb. O raciocínio por trás desse procedimento é simples e pode ser expresso por meio da seguinte pergunta:

- Considerando que as escolas públicas mineiras apresentam desvios aleatórios significativos entre suas médias reais e as suas respectivas médias previstas pelo modelo de crescimento longitudinal, haverá associação significativa entre esses desvios observados em 2005 – ano de fixação das metas do Ideb – e o fato de as escolas atingirem ou não suas metas do Ideb em anos posteriores?

O cumprimento das metas do Ideb em 2007 e 2009

A tabela a seguir mostra o percentual das escolas consideradas na amostra que se encontraram abaixo de suas metas para o Ideb nos anos de 2007 e 2009.

TABELA 8 – Escolas públicas de Minas Gerais quanto ao cumprimento da meta do Ideb em 2007 e 2009

Ano		Abaixo da meta	Na meta ou acima	Totais válidos	Faltantes
2007	<i>N</i>	1.856	818	2.674	31
	% vál.	69,4	30,6	100	
2009	<i>N</i>	1990	608	2.598	107
	% vál.	76,6	23,4	100	
Ambos	<i>N</i>	2213	370	2.583	122
	% vál.	85,7	14,3	100	

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, portanto, que cerca de 30% das escolas públicas mineiras deixaram de atingir a meta do Ideb para 2007, no 9º do EF, e que tal proporção reduziu-se para pouco menos de um quarto na avaliação seguinte – a de 2009. Por outro lado, aproximadamente uma em cada sete escolas não atingiu a meta em nenhuma das duas vezes.

A divisão das escolas segundo o erro médio em 2005: diferentes pontos de partida para o estabelecimento das metas

Conforme vimos, a distribuição das médias reais de proficiência das escolas é grande o suficiente para permitir a ocorrência relativamente frequente de grandes desvios em relação aos valores previstos. Entretanto, em relação especificamente ao Ideb, cabe comentar que os desvios de Matemática e de Língua Portuguesa não podem ser analisados separadamente, mas sim em conjunto, visto que ambos entram simultaneamente no cálculo das variações desse índice. Uma proposta aparentemente válida seria a de se tirar a média dos desvios nessas duas disciplinas. Assim, por exemplo, se uma escola teve determinado resíduo positivo na nota de Língua Portuguesa e resíduo negativo em Matemática, o efeito médio dessas variações sobre o Ideb seria atenuado, pois tais flutuações estariam ocorrendo em sentidos opostos. Entretanto, cabe dizer que esse caso *não* é o mais frequente. O que se percebe, em geral, é uma elevada correlação *positiva* entre os resultados das duas disciplinas, de modo que as escolas que obtêm médias maiores em Matemática também obtêm, em geral, médias maiores em Língua Portuguesa, e algo semelhante se passa com as escolas de desempenho mais

baixo. Portanto, poder-se-ia usar a média simples dos dois resíduos para exprimir o resíduo médio de cada escola. Esse, de fato, foi o procedimento aqui adotado, com somente uma modificação: no nosso caso, calculou-se, na verdade, a *média padronizada dos resíduos padronizados*, tendo a padronização dos resíduos sido feita devido ao fato de que as escalas das duas disciplinas são diferentes entre si.

A seguir, a população de escolas é dividida em quatro grupos de mesmo tamanho e dispostos em ordem ascendente de resíduos. Dessa forma, os grupos 1 e 2, chamados respectivamente de “Negativo Acentuado” e “Negativo”, correspondem às escolas que tiraram nota média real abaixo daquela prevista para elas em 2005. “Negativo Acentuado” corresponde, assim, ao primeiro quarto da distribuição. Nos referidos grupos, portanto, as escolas ficaram muito abaixo do que deveriam segundo o modelo de crescimento aqui proposto. Por outro lado, há os grupos 3 e 4, que correspondem respectivamente aos resíduos “Positivo” e “Positivo Acentuado”, indicativos de escolas cujas médias em 2005 ficaram acima dos seus respectivos valores previstos, correspondendo o último grupo à parte superior da distribuição de resíduos.

TABELA 9 – Tipos de escolas públicas mineiras quanto aos resíduos de sua média calculados em relação aos valores previstos de suas respectivas médias na Prova Brasil de 2005

Resíduo	Limites do desvio médio	Número de escolas
<i>Negativo Acentuado</i>	Mínimo e 1º quartil	676
<i>Negativo</i>	1º e 2º quartis	677
<i>Positivo</i>	2º e 3º quartis	676
<i>Positivo Acentuado</i>	3º quartil e máximo	676

Fonte: Elaboração própria.

A associação entre os resíduos e o cumprimento das metas (I)

A tabela a seguir indica o percentual de escolas que não conseguiram atingir suas respectivas metas do Ideb associado ao tipo de resíduo de desempenho. Há colunas para os anos de 2007 e 2009, separadamente, e para o caso do não cumprimento verificado em ambos os anos.

TABELA 10 – Percentual das escolas que não atingiram a meta do Ideb em associação ao tipo de resíduo de suas médias na Prova Brasil de 2005

Resíduo	2007 (%)	2009 (%)	Ambos os anos (%)
<i>Negativo Acentuado</i>	14,2	9,1	3,0
<i>Negativo</i>	22,1	14,3	7,2
<i>Positivo</i>	32,3	24,5	12,5
<i>Positivo Acentuado</i>	53,7	45,5	34,5

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, por exemplo, que, se do ponto de vista geral, 30 % das escolas haviam falhado em atingir suas metas em 2007, ocorreram, por outro lado, acentuadas diferenças de desempenho observadas quando essa informação é cruzada com o desvio sofrido pela média da escola em 2005, ano de estabelecimento das metas. Das escolas que tiveram resíduo negativo acentuado, o percentual das que não atingiram a meta em 2007 foi consideravelmente baixo quando comparado com o dos demais grupos: cerca de uma em cada sete escolas desse grupo não alcançou suas metas em 2007. Entretanto, na mesma edição da Prova Brasil, o grupo das escolas que mais havia crescido em 2005, em relação às suas médias previstas, foi aquele em que se verificaram taxas altíssimas de não cumprimento das metas: mais da metade das escolas desse grupo não atingiram o Ideb para elas estipulado em 2007.

Algo semelhante, embora um pouco menos acentuado em termos de percentuais de falhas em atingir o Ideb, se passou em 2009 – e também no caso do não cumprimento das metas em ambos os anos. Em todos esses casos, os dados parecem indicar evidências muito fortes de que uma parte considerável do sucesso das escolas em alcançar as metas do Ideb *não* tem dependido apenas de variáveis sob o controle da escola, mas, devido a flutuações estatísticas ocorridas no momento em que as metas foram estabelecidas, são em parte condicionadas ao tamanho das escolas.

A associação entre os resíduos e o cumprimento das metas (II)

Finalizando a análise, é possível precisar ainda mais o impacto do resíduo das médias observadas sobre o resultado do Ideb por meio de regressão logística, onde a variável dependente é o logaritmo da chance de cada escola *não* alcançar a meta para o Ideb e a variável independente é, novamente, a média dos resíduos em ambas as disciplinas em 2005 por escola. A tabela a seguir resume os principais resultados dessa regressão.

TABELA 11 – Efeito do resíduo das médias da escola sobre a chance de ela não conseguir atingir seu Ideb

ANO	COEF.	B	Valor-p	Exp (B)
2007	INCLIN.	0,829144	,000	2,291357
	INTCPT	-0,93694	,000	0,391824
2009	INCLIN.	0,936902	,000	2,552063
	INTCPT	-1,39309	,000	0,248306
Ambos	INCLIN.	1,191061	,000	3,29057
	INTCPT	-2,21628	,000	0,109014

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, pela Tabela 11, que todos os coeficientes da regressão são significativos. Uma informação particularmente relevante encontra-se na última coluna – Exp (B) – e, nas linhas das inclinações, significa a variação nas chances de uma escola *não* atingir o Ideb associada a um aumento de desvio-padrão na variável do desvio entre as notas reais e as previstas em 2005 na Prova Brasil. Dessa forma, percebe-se que, para cada desvio-padrão a mais que a escola avança quanto à volatilidade de seus resultados médios, suas chances de *não* atingir a meta do Ideb em 2007 aumentaram cerca de 2,3 vezes. Esse efeito ainda subiu ligeiramente em 2009 – para aproximadamente 2,6 – e chegou a cerca de 3,3 vezes, nos casos das escolas que não atingiram o Ideb em nenhuma das edições.

CONCLUSÕES

As escolas públicas de Minas Gerais apresentam considerável volatilidade em torno de suas tendências de evolução média, quando se consideram os seus resultados nos testes de proficiência em grande escala aplicados atualmente (Proeb/Simave e Prova Brasil), tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto de Matemática. Essa volatilidade é mais acentuada nas escolas pequenas; mas, mesmo nas grandes, é bastante apreciável. As escolas vêm, paulatinamente, aumentando suas médias de proficiência ao longo das edições desses testes. Mesmo quando se controla a média das escolas pela sua evolução temporal e pela rede à qual elas pertencem, sobra ainda grande quantidade de variação do resultado que se associa a fatores não explicados (não incluídos no modelo). A média dessa flutuação dos resultados das escolas alcança,

em geral, dois dígitos nas escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática utilizadas. Ao mesmo tempo, observa-se essa volatilidade ser maior nas escolas menores (com até 40 alunos avaliados por ano, em média), embora continue sendo significativa e aproximadamente igual para as escolas de porte médio e grande.

Um problema decorrente da excessiva volatilidade é que ela pode comprometer a validade do acompanhamento anual do desempenho das escolas, quando este é realizado, ao menos parcialmente, com base nas médias de proficiência alcançadas pela escola apenas nas últimas avaliações. Outro problema decorre do fato de que essa volatilidade pode ter consequências consideráveis e indesejadas nas situações em que se fixam metas de desempenho para sistemas ou unidades educacionais com base nos resultados de um ano específico de avaliação em grande escala. Nesse sentido, os erros ou resíduos presentes podem provocar considerável subestimação ou superestimação do desempenho médio de uma escola.

Decorre dos resultados aqui encontrados que o estabelecimento de metas precisa levar em consideração a volatilidade das médias de proficiências e uma janela temporal adequada, de tal forma que a meta não seja construída apenas com base na última avaliação. Proposta para o estabelecimento de metas que leve em consideração a trajetória de resultados da escola está sendo construída e será discutida em novo trabalho dos autores.

REFERÊNCIAS

BOWLES, S. *et al.* Promessas quebradas: reforma da escolar em perspectiva. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 91.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Nota técnica n. 1**: índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb. Brasília, s/d.a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 18 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Nota técnica n. 2**: metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Brasília, s/d.b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2012.

BRYK, A. S.; RAUDENBUSH, S. W. **Hierarchical linear models**: applications and data analysis methods. Newbury Park: SAGE, 2002.

KANE, T. *et al.* Volatility in school test scores: implications for test-based accountability systems. **Brookings Papers on Education Policy**, Washington D. C., n. 5, p. 235-283, 2002. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/20067246?sid=21105466072533&uid=3737664&uid=4&uid=2>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

O'CONNELL, A. A.; MCCOACH, D. B. (Ed.) **Multilevel modeling of educational data**. Charlotte: Information Age Publishing, 2008.

PONTES, L. A. F. **Medidas de eficácia escolar no contexto das políticas brasileiras de responsabilidade educacional**: o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, em Minas Gerais. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFJF, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015.

SINGER, J. D.; WILLETT, J. B. **Applied longitudinal data analysis**: modeling change and event occurrence. New York: Oxford University Press, 2003.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

NOTAS

¹ Em geral, variáveis quantitativas contínuas, como a proficiência nos testes, costumam ser padronizadas para se rodar uma regressão, visto que tal procedimento tem a vantagem de unificar a interpretação dos coeficientes das diferentes variáveis. Entretanto, no presente caso, como há interesse específico pela própria interpretação das escalas do Simave, pensamos mais conveniente rodar a regressão nas escalas originais, pois isso favorecerá, assim esperamos, a compreensão dos resultados por parte de quem já esteja habituado a trabalhar com resultados do Simave e da Prova Brasil (dois testes que adotam as mesmas escalas de Matemática e Língua Portuguesa).

² Cf. O'CONNELL; MCCOACH, 2008.

Submetido: 14/08/2015

Aprovado: 19/01/2016

Contato:

Luís A. F. Pontes

Rua Francisco Vaz de Magalhães, nº 820 apt.202,

Juiz de Fora | MG | Brasil

CEP 36.033-340



ARTIGO

CINEMA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS¹

Rogério de Almeida*

Universidade Federal de São Paulo (FEUSP), São Paulo - SP, Brasil

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de estudar os fundamentos educativos do cinema em uma abordagem hermenêutica a partir dos resultados de pesquisa teórica financiada pela FAPESP entre 2013 e 2015. Dividido em duas partes, este estudo apresenta, na primeira, as principais abordagens contemporâneas sobre cinema e educação: ferramenta didática para ensino em sala de aula; forma de conhecimento; disposição didática; estudos culturais; aspectos sensíveis e criativos; produtor de sentidos. Após análise dessas vertentes, o artigo apresenta sete fundamentos para pensar a relação cinema e educação: cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético. Não são dimensões separáveis, mas que operam em relação de complementaridade e contribuem para a compreensão dos diversos modos pelos quais são produzidos, circulados e interpretados os sentidos e as imagens do cinema.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Hermenêutica.

CINEMA AND EDUCATION: PRINCIPLES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT: This paper aims to study the educational principles of cinema through a hermeneutic approach based on the results of theoretical research supported by FAPESP between 2013 and 2015. The study has two parts. At the first one, it presents the main contemporary approaches to cinema and education: classroom teaching tool; knowledge form; didactic disposition; cultural studies; sensitive and creative aspects and sense producer. After analysis of these aspects, the paper presents seven principles to think the relationship cinema and education: cognitive, philosophical, aesthetic, mythical, existential, anthropological and poetic. They are inseparable dimensions but operating in complementary relationship and they contribute to the understanding of the various ways that senses and images of cinema are created, shared and interpreted.

Keywords: Cinema. Education. Hermeneutics.

*Livre-docente em Cultura e Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor Associado da FEUSP e coordenador do Lab_Arte e do GEIFEC. Site: <rogerioa.com> . E-mail: <rogerioa@usp.br> .

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No início do século XX, o cinema enfrentou uma série de barreiras para que fosse reconhecido como arte (embora nem todo cinema ainda o seja), mais precisamente a sétima, como reivindicou Ricciotto Canudo. O cinema seduziu também os filósofos, muitos dos quais se dedicaram, com maior ou menor empenho, a apontar as relações entre cinema e filosofia (BADIOU, 2004; DELEUZE, 1985, 1990; MERLEAU-PONTY, 1983; ROSSET, 1985, 2010; ZIZEK, 2009), concluindo, de maneira geral, que o cinema não está alheio ao pensamento, podendo ser compreendido como um modo de pensar, como uma experiência filosófica. O interesse por um cinema que se relacione com a educação também não surgiu hoje. Roquete Pinto, por exemplo, constatava, em 1936, uma função pedagógica dos meios de comunicação de massa (FABRIS, 2008, p. 118), sem contar os numerosos filmes que retratam o ambiente escolar ou a figura do professor, ou mesmo a prática de exibir filmes ou trechos em sala de aula, principalmente a partir do advento do videocassete e, posteriormente, do DVD. No entanto, o interesse acadêmico é recente, tendo aumentado nas últimas duas décadas, por meio da multiplicação de pesquisas e publicações sobre o tema.

Não obstante seu interesse recente, há uma diversidade de perspectivas nas abordagens sobre a relação entre cinema e educação, em partes pela ambiguidade que o último termo carrega, ora se restringindo às abordagens escolares, ora considerado em sentido amplo, associada aos meios pelos quais as sociedades fazem circular seus saberes, costumes, valores, enfim, suas culturas. Como pesquisador e docente, tenho optado predominantemente por esse último aspecto da educação, investigando o que chamo de itinerários de formação, isto é, os caminhos e descaminhos pelos quais somos conduzidos (ou nos conduzimos) ao longo de nosso trajeto antropológico (DURAND, 1997), os quais contribuem para que nos tornemos o que somos (NIETZSCHE, 1983; LARROSA, 2009, 2010). Essas investigações têm se desdobrado em análises de filmes e suas relações com temas e fenômenos do nosso tempo (ALMEIDA, 2011, 2012, 2014a, 2014b) e em reflexões sobre o caráter propriamente formativo do cinema (ALMEIDA, 2013a, 2014c, 2014d).

Com o objetivo de embasar a relação entre cinema e educação, este artigo apresenta os resultados de pesquisa teórica desenvolvida com financiamento da FAPESP de 2013 a 2015 e divide-se em duas partes. Na primeira, delinheio algumas perspectivas das pesquisas realizadas na área, traçando algumas considerações a partir de levantamento bibliográfico; na segunda parte, faço uma reflexão sobre

os fundamentos educativos do cinema, a partir de uma perspectiva hermenêutica, que privilegia os processos de produção e interpretação de sentidos esteticamente experienciados por meio do cinema.

ABORDAGENS SOBRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Os procedimentos metodológicos adotados para o levantamento bibliográfico que serviu de base às explanações das abordagens sobre cinema e educação que ora se seguem não tiveram a pretensão de abranger a totalidade dos estudos sobre o tema. Optou-se, de outro modo, por rastrear em periódicos nacionais e em livros uma série de publicações relacionando cinema e educação, das quais privilegiei, para expor as tendências mais visíveis nos estudos da área, as que julguei mais significativas, tendo em vista alguns critérios. Inicialmente, não tive a intenção de mapear todos os estudos nem quantificá-los; também não objetivei compor um panorama que apresentasse toda a gama de perspectivas. Restringi-me a iluminar parte emblemática desses estudos, os quais servem de baliza para a inserção de minhas próprias pesquisas e reflexões, além de fornecer subsídios para o exercício de fundamentação que faço a seguir e também para futuros estudos na área. Restringi-me também aos estudos específicos sobre cinema e educação, deixando de fora a importante contribuição dos pensadores que se dedicaram a pensar o cinema em relação com a filosofia, a arte, a sociedade etc.

Outro elemento que serviu de baliza, embora não tenha sido critério eliminatório, foi o número de citações que o livro/artigo recebeu, considerando que tal dado, combinado com outros fatores – como se a contribuição é mais recente ou longeva, se foi fomentada por agência de pesquisa, qual o periódico ou editora o publicou –, constitui fonte de referência suplementar para a decisão do pesquisador². Busquei, com tal conjunto de critérios, evitar que alguma vertente importante dos estudos mais recentes (últimos 15 anos) ficasse de fora, embora tenha consciência da impossibilidade de abarcar todos os trabalhos realizados ultimamente (como as teses e as dissertações, por exemplo, além de livros e artigos). Assim, o que busquei por meio dos procedimentos metodológicos explicitados foi evidenciar certas tendências nos estudos sobre cinema e educação, e não o seu mapeamento.

Insistindo ainda na questão dos procedimentos metodológicos, investiu-se numa perspectivização rizomática, na acepção que conferem ao termo Deleuze e Guattari (1995), ao apontarem que o rizoma (as múltiplas raízes de uma planta) se encontra sempre no meio, entre as coisas. “Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção

perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36). Em outros termos, trata-se da ideia de sistema aberto, que desobriga o conhecimento de um conjunto inicial de princípios. Assim, é possível chegar ao conhecimento por caminhos distintos, do mesmo modo que o rizoma estabelece a relação entre o solo e a árvore (DELEUZE; GUATTARI, 2011). É o que se buscou realizar metodologicamente neste estudo: não a totalidade das produções acadêmicas sobre a relação entre cinema e educação, mas algumas conexões estabelecidas entre determinadas perspectivas e o tema abordado.

Em linhas gerais, as pesquisas estudadas consideram a relação entre cinema e educação de maneira positiva, validando, inclusive, que se estudem filmes hollywoodianos, ainda que seus interesses mercadológicos requeiram reservas ideológicas, pois, de certo modo, compreende-se que os filmes contemplam a diversidade de olhares que se lança ao mundo e possibilitam uma leitura por meio das imagens.

Entre as perspectivas arroladas, as mais conservadoras defendem o uso dos filmes em sala de aula como ferramenta para fins educacionais, pedagogizando o cinema (NAPOLITANO, 2003; CARMO, 2003). Na direção contrária, há o trabalho de Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2011), que consideram o cinema como revelador de realidades, produtor de sentidos. Entre os dois polos, há a abordagem sociológica de Duarte (2002), que considera o cinema como forma de conhecimento. Miranda, Coppola e Rigotti (2006) entendem a organização das imagens fílmicas como uma disposição didática. Há também a contribuição de Fabris (2008) para os estudos culturais e de Bergala (2008) e Fresquet (2013) no dimensionamento dos aspectos sensíveis e criativos do cinema, com substratos extraídos de suas respectivas pesquisas de campo em escolas públicas francesas e brasileiras. A seguir, exponho e comento tais perspectivas.

Rosália Duarte (2002), em *Cinema & Educação*, faz um mapeamento das relações entre os termos cobrindo desde o que chama de pedagogia do cinema até o cinema na escola, destacando a história do cinema, sua linguagem e o papel do espectador. O livro termina listando pesquisas em educação que têm os filmes como objeto. A perspectiva adotada pela pesquisadora é sociológica. O cinema é relevante, pois contribui para o processo de socialização realizado pela escola. “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17).

A autora continua: “determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais” (DUARTE, 2002, p. 19). Em linhas gerais, defende-se que o cinema é uma forma de conhecimento e, como tal, possui o mesmo peso cultural e formativo que os livros. Deriva dessa constatação a necessidade de se aprender a linguagem própria do cinema, já que a posição da câmera, seus movimentos, bem como os elementos visuais e sonoros que participam da feitura do filme, produzem sentido.

Um passo a mais e Rosália Duarte (2002) chega à recepção fílmica, mostrando como o espectador é um *sujeito social* que interage ativamente na construção dos sentidos que circulam nos filmes. O espectador se identifica psicologicamente com um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro, vivendo com os personagens as circunstâncias dramáticas dispostas na narrativa fílmica (DUARTE, 2002, p. 70-71). Segundo a autora,

[...] o contato com filmes produz, num primeiro momento, apenas *imagos* – entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos – significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as *marcas* deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas. (DUARTE, 2002, p. 74)

No capítulo “Cinema na Escola”, a autora traça os contornos de uma categoria batizada de “filmes de escola”, os quais trazem para as telas problemas e dilemas escolares, para criticar a visão conservadora e romântica dessas produções predominantemente norte-americanas. A autora também critica o fato de se usarem filmes no contexto escolar como ilustração de determinado ponto do currículo programático, e não pelo valor que o filme tem enquanto linguagem artística. Na sequência, lista uma série de atividades possíveis a partir da exibição de filmes e sua relação com temas a serem debatidos. Duarte reconhece que não é necessário “amarrar” filmes a temáticas ou disciplinas, já que “a maior parte dos filmes pode ser utilizada para discutir os mais variados assuntos. Tudo depende dos objetivos e conteúdos que se deseja desenvolver” (DUARTE, 2002, p. 94). Por fim, recomenda que o professor leve informações sobre o contexto em que o filme foi produzido: país, língua, diretor, ano de lançamento, premiações etc.

O livro de Duarte cumpre o importante papel de reconhecer o caráter pedagógico do cinema de ficção, isto é, o fato de que o cinema veicula narrativas que influenciam comportamento, sentimento e pensamento, de acordo com a abertura do espectador e sua capacidade de “ler” as imagens que perfazem a narrativa fílmica. Nesse aspecto, suas ponderações não diferem do que constata pensadores alheios à educação, como Gilles Deleuze (1985, 1990), Clément Rosset (1985, 2010), Edgar Morin (2014), Alain Badiou (2004), Júlio Cabrera (2006), Slavoj Žižek (2009) ou Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2009), que reconhecem o cinema como dispositivo pensante, portanto, uma arte que pensa, faz pensar e dá o que pensar. No entanto, quando introduz o cinema na sala de aula, cai no equívoco mais ou menos difundido de subordiná-lo ao fazer pedagógico, isto é, usá-lo para debater um determinado tema ou desenvolver um conteúdo. É inegável que a autora avança ao considerar que o filme não deve ser mera ilustração de um conteúdo, mas, ao associá-lo a um objetivo a ser atingido por meio dele, é também instrumentalizá-lo.

Assim, se de um lado Duarte reconhece que o cinema tem o mesmo valor e o mesmo peso que a literatura, por outro não reivindica o mesmo tratamento, isto é, que se aborde o cinema de modo autônomo, por meio do estudo de sua história, de sua linguagem, dos principais cineastas, de características estilísticas etc. Particularmente, não defende a disciplinarização do cinema e não me oponho ao debate de temas a partir do uso de filmes como disparadores. No entanto, chamo atenção para a dificuldade que a escola demonstra ter ao lidar com a explosão dos *mass media* no século XX. Se até o século XIX a escola era responsável pelo regime das informações e dos bens culturais que seriam (ad)ministrados na formação dos jovens, no século XXI a perda do controle sobre essas instâncias fez a escola encolher, restando pouco de sua função formadora. Parece claro que ainda cumpre papel de socialização, de administração de saberes e de disciplinarização do comportamento, mas com menor influência na formação do gosto, no fornecimento de informações, na distinção dos bens culturais. Como consequência, assiste-se a uma espécie de pedagogização generalizada de tudo o que parece concorrer com a escola na formação cultural dos jovens.

Tudo pode ser pedagogizado, isto é, qualquer coisa inicialmente alheia à escola pode ser usada para se atingirem os fins pedagógicos historicamente assumidos pela instituição. Do rap ao Facebook, do jogo ao cinema, tudo pode ser instrumento de ensino. A pretensa abertura da escola à tecnologia, sua busca pela inserção do novo, é incapaz, no entanto, de produzir o novo, já que seu *modus operandi* permanece inalterado.

Exemplo bem acabado da pedagogização do cinema é a obra de Marcos Napolitano (2003) *Como usar o cinema na sala de aula*, que se constitui como um guia para o professor que deseja “incrementar sua didática” (NAPOLITANO, 2003, p. 7). O objetivo é que os filmes de ficção façam parte dos componentes curriculares, submetidos, portanto, ao *modus operandi* escolar, com atividades, questões, debates e projetos práticos a serem desenvolvidos em sala de aula. Os filmes deslocam-se da condição de arte cinematográfica para serem reduzidos a produtos pedagógicos, com vistas à “articulação com o currículo e/ou conteúdo discutido, com as habilidades desejadas e com os conceitos discutidos; adequação à faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino-aprendizagem” (NAPOLITANO, 2003, p. 16). Assim instrumentalizado, o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme. Assim considerado, o cinema é um *mediador* entre os alunos e o conteúdo a ser “discutido”, sem que entre na relação o conteúdo propriamente cinematográfico. É essa operação que constitui o que tenho chamado de pedagogização do cinema.

Outro exemplo advém de Leonardo Carmo (2003), que, em seu artigo “O cinema do feitiço contra o feiticeiro”, baseia-se em Walter Benjamin para investigar as possibilidades de inserção do cinema na sala de aula. Em sua concepção, o “cinema como prática pedagógica pode fazer o aluno se interessar pelo conhecimento, pela pesquisa, de modo mais vivo e interessante que o ensino tradicional” (CARMO, 2003, p. 72). De certo modo, compreende que o cinema *educa*, mas para os fins de mercado. A intervenção do professor pode fazer com que o feitiço volte-se contra o feiticeiro, isto é, pode funcionar como contraideologia: o cinema seria uma “práxis social orientada pelo e para o mercado. A escola vai se apropriar desses produtos culturais para seus fins específicos” (CARMO, 2003, p. 85), isto é, tratará “o filme como um instrumento de desalienação dos sentidos” (CARMO, 2003, p. 86). Tal concepção parte do pressuposto de que o aluno/espectador é passivo, portanto, manipulável, e que o cinema, orientado pelo e para o mercado, estaria a serviço da alienação, cabendo ao professor a incumbência de uma pedagogia crítica: “cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico” (CARMO, 2003, p. 77). Nessa acepção, o

cinema entraria na escola como uma ferramenta política de crítica aos valores hegemônicos da sociedade capitalista:

O cinema, ou pelo menos o cinema no modelo hegemônico, que é o norte-americano, educa segundo as regras de um mundo social alienado. Entretanto, é preciso reconhecer [nos Estados Unidos] [...] um cinema de dissidência, um cinema de esquerda. (CARMO, 2003, p. 85)

A educação, assim concebida, restringe-se a um papel contraideológico, e o cinema, se abordado criticamente, se converte em antídoto contra seu próprio veneno.

Por outro lado, quando se concebe que a educação é um processo mais amplo que a escolarização, que ocorre em todas as sociedades, mesmo nas ditas primitivas ou arcaicas, e independentemente da existência de instituições educativas como a escola, é possível avançar na compreensão de um cinema que *educa* não porque *ensina* determinado conteúdo, mas porque condiciona operações cognitivas próprias da narrativa, além de fornecer material concreto e singular para abstrações mais universalizantes (dimensão do pensamento), porque atua na economia da libido, das paixões e das sensações (dimensão estética), porque fornece modelos de identificação/projeção com os personagens e seus desejos, sonhos, pensamentos (dimensão do imaginário), porque tensiona a relação do homem com o mundo numa dimensão social, psicológica, existencial e mítica. Em poucas palavras, o cinema realiza, no século XX, o que a literatura realizou no XIX, isto é, fornece narrativas simbólicas que orientam a experiência humana no mundo de modo equivalente ao que faziam os mitos nas sociedades antigas.

Assim, o cinema pode ser considerado como “uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo ‘realidades’” (FABRIS, 2008, p. 120). A autora considera que a educação é um processo cultural mais amplo que os que ocorrem no interior da escola, entendendo que toda pedagogia é cultural e, portanto, “produzida em locais sociais distintos da escola” (FABRIS, 2008, p. 121). Em suas análises fílmicas, a pesquisadora concluiu que a escola pode ganhar muito com os estudos sobre cinema, já que as análises conectam-se com outras áreas do conhecimento, possibilitando que a docência se abra “para outras perguntas, ligadas ao contexto cultural em que tais produções foram inventadas e aos contextos culturais em que circulam” (FABRIS, 2008, p. 130).

Buscando uma relação diferente entre cinema e educação, o artigo “Educação pelo cinema”, de Miranda, Coppola e Rigotti

(2006), traça um paralelo entre o cinema e o livro *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenius³. A obra é composta de figuras, nomenclaturas e descrições e é considerada o primeiro livro ilustrado para fins didáticos. Segundo os autores,

O cinema, então, assim como o livro de Comenius, coloca as coisas do mundo numa sequência de imagens e numa arquitetura de lugares que não servem apenas para a compreensão da história que está sendo narrada. Este arranjo filmico é um arranjo didático, em que o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma *visão de mundo*, uma visão do mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo. (MIRANDA; COPPOLA; RIGOTTI, 2006, p. 3)

Por essa visão, haveria uma educação visual que iria além da narrativa filmica, influenciando no modo como concebemos o mundo. É o reconhecimento de que o filme, por meio do arranjo visual de sua narrativa, ensina um modo de olhar para o real. Esse aspecto do cinema foi amplamente discutido por Ismail Xavier (2005), que considera os filmes como discursos mais ou menos opacos, mais ou menos transparentes. Derivam dessa concepção tanto um cinema que é concebido como mostra da realidade (mimese naturalista), quanto um cinema que problematiza o modo como apresenta uma dada realidade (aparição do dispositivo). Nesse sentido, Xavier (2008, p. 15) reconhece que “o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é ‘passar conteúdos’, mas provocar a reflexão”, o que torna mais eficaz, ao menos no aspecto educativo, o cinema que recusa a transparência mimética revelando seus maquinários narrativos e autorreferenciais (por exemplo, como faz Godard, Antonioni, David Lynch, Woddy Allen, Greenaway etc.).

Adriana Fresquet (2013, p. 93), em seu livro *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*, reconhece as

[...] dificuldades que a educação encontra hoje, marchando através de grades curriculares pouco flexíveis, cujos conteúdos fragmentados dificilmente dialogam entre si, em aulas que estão menos voltadas para a aprendizagem do que para o preenchimento dos requisitos das avaliações que os governos propõem, visando a índices de rendimento acadêmico.

E propõe que as escolas públicas sejam escolas de cinema, nas quais professores e alunos realizam filmes visando à incorporação do onírico, do imaginativo e do criativo nas “práticas de emancipação intelectual, ética e estética” (FRESQUET, 2013, p. 112). Segundo a autora, a escola não cumpre mais a função social de moralizar, disciplinar

e instruir, tornando-se um “espaço de comunicação e troca de aventuras intelectuais, afetivas e sensíveis” (FRESQUET, 2013, p. 96).

Fresquet (2013) critica a instrumentalização do cinema pela escola e propõe que sua utilização se dê por meio da apropriação de uma arte, de modo que os *aprendentes* lancem novos olhares ao cotidiano, recortando o mundo com a câmera e produzindo significado de modo lúdico. Baseada em pesquisas de campo, a pesquisadora sintetiza sua proposta como “fazer *experiências do cinema*” e norteia alguns princípios para a sua realização na escola, como ver cinema e “manter a atividade da Escola de Cinema fora da grade curricular, isto é, como atividade optativa, sem nota, preferencialmente” (FRESQUET, 2013, p. 112).

As reflexões de Fresquet (2013) contribuem para o reconhecimento do cinema como uma força cultural capaz não só de educar, mas também de deseducar, isto é, de provocar uma reação ao se instalar como alteridade nos espaços escolares. Nesse sentido, suas experiências são devedoras das concepções de Alain Bergala, cineasta e professor francês que atuou como consultor e conselheiro no projeto de introdução da arte cinematográfica nas escolas públicas inserido no “Plano de cinco anos”, concebido pelo Ministério da Educação da França.

Em *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, Bergala (2008) filia-se ao pensamento de Godard para problematizar a relação entre cultura e arte, na qual a primeira aparece como regra, e a segunda, como exceção. Desse modo, mais do que ensinar arte, a escola possibilitaria o encontro com o cinema, compreendido não como linguagem a ser lida, mas como o gesto de criação a ser apreendido. Sua concepção prevê mais do que a inserção do cinema na escola, uma ruptura às suas práticas tradicionais, ao se instalar como um outro que provoca uma experiência à parte dela.

Elabora, então, uma “pedagogia do fragmento” pautada no trabalho com trechos de filmes, com análises centradas no plano, para que se capte a “arte de um cineasta e um momento da história do cinema” (BERGALA, 2008, p. 125). A diferença para a análise filmica clássica é que a análise de criação não está preocupada com a decodificação do filme, mas busca olhar para as escolhas que o cineasta fez em sua criação. Desse modo, os filmes passam de mero suporte pedagógico de disciplinas e conteúdos para uma vivência cultural escolar, uma iniciação à arte.

Essas concepções de Bergala e Fresquet assinalam a importância de não reduzir o cinema na escola a uma práxis meramente analítica e intelectual, mas sobretudo criativa e sensível, razão pela

qual apresentam propostas nas quais os alunos empunham câmeras e realizam experiências de cinematografia. Particularmente, inclino-me favoravelmente a toda pedagogia que privilegia a experiência e o fazer em suas práticas. Quando atuava como docente do Ensino Médio, implementei nas aulas de leitura a adaptação de textos literários para o meio audiovisual. Os alunos se organizavam coletivamente para adaptar criativamente (entenda-se com liberdade de alterar a narrativa original) obras clássicas da literatura brasileira. Ao fim do trimestre, apresentavam seus *filmes* coletivamente e, de maneira informal, realizavam suas críticas e autocríticas. Como não é objetivo deste artigo esmiuçar essa prática pedagógica específica e localizada, limito-me a registrar que a experiência foi rica não só para os alunos, que se envolveram com a atividade, mas também para mim, que pude compreender melhor os processos hermenêuticos envolvidos na recepção das obras por parte dos alunos, que interpretavam de maneira muito particular e plural não só as referidas obras, como também e principalmente a época em que vivemos. Um exemplo concreto para ilustrar: *Noite na Taverna*, de Alvares de Azevedo (2000), a despeito de sua dramaticidade romântica e pessimista, transformou-se muitas vezes em peças cômicas, irônicas, parodísticas, nas quais o amor deixa de ser o referencial pelo qual se mede o valor da vida. Como entender tal fenômeno? A despeito das múltiplas possibilidades interpretativas, parece-me que os alunos, mesmo sem consciência de que assim procediam, guiavam-se por um *modus operandi* pós-moderno, de acordo com a concepção de Umberto Eco (1985), pelo qual não rechaçavam ou rompiam com a tradição, mas a retomavam de maneira irônica, abordando o amor indiretamente.

Iniciativas práticas como as de Bergala e Fresquet são contribuições importantes para se pensar a relação do cinema com a educação, fundamentalmente com a realizada nas escolas e, dentre essas, principalmente as públicas. No entanto, as questões que colocam vão muito além da relação do cinema com a educação escolar que aí está. Idealizam uma escola que possa abrigar o cinema de maneira ativa, criativa, sensível e crítica. Mais que isso: esperam que o cinema, como esse outro que adentra a escola para provocar a prática de uma pedagogia tradicional, transforme a própria escola. Ora, parece-me que os pressupostos pedagógicos das práticas cinematográficas na escola seriam igualmente válidos para todas as disciplinas, inclusive por seu potencial de dissolver as fronteiras entre as disciplinas. Assim, em vez das aulas de literatura focadas na história e na estrutura, práticas literárias de produção de narrativas; em vez de assimilação de conceitos sobre a mecânica, produção de artefatos que propiciassem uma experiência científica, com elaboração de hipóteses, reflexão

sobre métodos, modelos de validação dos resultados etc. O problema que se impõe é que tal abordagem trata menos da relação cinema e educação do que de uma política que visa transformar a escola pelas mãos do cinema, mas desde que a escola se transforme para abrigá-lo. De todo modo, tal dicotomia se dá no âmbito específico da escola (ou das políticas de escolarização) e de uma maneira possível, entre outras, de a escola se apropriar do cinema. Meu interesse recai menos no aspecto escolar do que em sua dimensão educativa, razão pela qual dirijo minhas pesquisas para os elementos que possibilitariam fundamentar o caráter educativo do cinema.

Nesse sentido, posiciono-me de maneira convergente com a agenda para pesquisas em cinema e educação proposta por Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2011), que, dentre seus *compromissos*, postula que não devemos procurar por algo que esteja escondido nas imagens, o que implica “uma aprendizagem estética a ser desenvolvida, inicialmente, por nós mesmos, [...] crer que o cinema olha para certos temas de hoje e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 507). Para isso, é preciso pedagogias do olhar que ultrapassem a noção de que o cinema *represente a realidade*, pois a “imagem é irredutível às interpretações ou às significações, pois estas são e serão sempre inesgotáveis” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 508). Recorrendo a Merleau-Ponty (2003⁴ apud MARCELLO; FISCHER, 2011), as autoras resgatam a noção de *estado poético* para sublinhar que o cinema não expressa nada além dele próprio: “para quem pesquisa e estuda cinema na educação, o primeiro passo é, efetivamente, perceber um filme, entregar-se a ele, e não tentar de imediato interpretar, analisar” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 508). Entregue às imagens, em *estado poético*, o espectador pode experimentar esteticamente o cinema, para depois pensá-lo.

De maneira mais direta, as autoras pontuam:

A proposta é que se explore ao máximo um trabalho com e a partir das imagens, dos modos pelos quais o diretor construiu a narrativa, das escolhas de planos, de cores, de fotografia, de trilha sonora, de diálogos e inclusive da seleção de locação e de atores. O encontro com essas escolhas é o que nos permite entrar em contato também, e simultaneamente, com um modo de ver o mundo e de nele estar, que poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades ou de outras maneiras de estabelecer relação com as diferenças. (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 510)

Como consequência, a alteridade, que é um tema atual da educação, pode ser pensada a partir do cinema, já que a imersão que proporciona, o *estado poético*, contribui para uma experiência cinematográfica da alteridade. Não se trata de conceber pelo cinema a China e o chinês, a Índia e o indiano, as Filipinas e o filipino, mas

de presenciar o outro, “sua vida íntima, sua relação com o espaço, sua relação com o mundo” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 515), sabendo que se trata de um olhar artístico e fragmentado sobre uma realidade ficcional, mas nem por isso dissociada do mundo real.

Assim, as pedagogias do olhar estariam menos voltadas a prescrever e conduzir o olhar dos espectadores, dos alunos, dos professores e mais atentas em compreender os diferentes modos pelos quais são produzidos, circulados e interpretados os sentidos e as imagens do cinema (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 517).

FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DO CINEMA

Compreende-se que o cinema atua em três vetores: como tela (dispositivo, linguagem, arte, discursos, narrativa etc.), espelho (metáfora da identificação/projeção subjetiva do espectador) e janela (proposição de mundo em busca de uma compreensão da realidade) (ALMEIDA, 2014a). Assim considerado, o cinema em seu vetor artístico articula dois polos: o do discurso e o da recepção.

O que a tela do cinema apresenta não é uma realidade fechada em si, mas a proposição de um mundo cuja significação flutua ao sabor dos nossos olhos. Como nos lembra Aumont (2002), a imagem tem uma dupla realidade: é imagem em si e também imagem de algo. A obra cinematográfica é, então, uma janela que recorta o mundo e o apresenta como um ponto a ser visto, um texto a ser lido, uma metáfora cuja compreensão é instável, já que depende tanto do olhar da câmera quanto do olhar do espectador. Esse olhar, ao se projetar sobre a tela, recebe, por sua vez, o reflexo de sua própria imagem (a câmera espelha o olhar do diretor e a tela o do espectador). O que vemos no cinema está sempre *sob judice* e a apreciação dos *autos* não se dá em referência a uma lei constituída, mas a partir da *vivência* de cada um, de sua experiência de vida, mas também de sua experiência estética com o cinema, de sua inflexão intelectual e disponibilidade de ser afetado. O modo como assistimos a um filme espelha o que somos, o que pensamos, o que sentimos, a cultura na qual estamos inseridos...

Portanto, na contramão da concepção depreendida dos trabalhos de Napolitano (2003) ou Carmo (2003), que tendem a enfatizar o aspecto da mimese naturalista (XAVIER, 2005) da narrativa cinematográfica, privilegiando seu caráter *representativo*, considero o cinema como a invenção de um mundo que dialoga com o mundo concreto e com o mundo do espectador, na mesma linha dos trabalhos de Fresquet (2013) ou Marcello e Fischer (2011). O cinema seria,

então, a articulação entre o real que lhe ultrapassa e o interior de quem o vê. Aceita essa condição, temos os pressupostos necessários para a fundamentação educativa do cinema, que se dará em sete passos.

Não se trata – é importante alertar – de fragmentar a arte cinematográfica em sete partes, como se perfizessem um conjunto, mas de compreender os fundamentos educativos do cinema como fractais, partes que contêm em si o todo. Dessa forma, podem ser subtraídos ou acrescidos fundamentos sem que o caráter propriamente educativo do cinema – como aqui proposto – seja afetado. Em outras palavras, os fundamentos a seguir delineados funcionam como *perspectivas*, como *modos de ver* ou *iluminar* o fenômeno cinematográfico. Uma analogia possível seria compreender o cinema como uma paisagem. O que chamamos de fundamentos não mais são que os *miradores*, cujas paisagens – exploradores que somos – paramos para investigar, as quais, embora sejam sempre as mesmas, comportam percepções e saberes diferentes de acordo com o ponto de vista elegido. Elegemos, para nosso percurso em torno do cinema, sete paragens, expressas como fundamentos. O que se fundamenta, portanto, não é o cinema em si, mas a perspectivação de sua dimensão educativa.

1) Fundamento cognitivo: um filme é elaborado pelo cineasta a partir de um argumento e de seu estilo, mas a história do filme só se constrói por meio da atividade cognitiva do espectador. Essa é a tese defendida por David Bordwell (1996), que contraria as teorias que ignoram o papel do espectador na construção das narrativas fílmicas ou o consideram passivo, neutro ou, ainda, vítima da ilusão narrativa (BORDWELL, 1996, p. 30). Em sua concepção teórica, o perceptor exerce uma atividade narrativa que pode ser compreendida como um processo perceptual-cognitivo dinâmico. Esse espectador não é uma pessoa concreta, eu ou você, ou o equivalente ao “leitor ideal”, concebido para apreender adequadamente os significados propostos, mas uma entidade hipotética que realiza operações relevantes para a construção da história partindo da representação do filme. Bordwell (1996) não ignora a necessidade de conhecimentos específicos para apreensão de uma narração nem exclui do espectador certas limitações psicológicas, mas o concebe como ativo, de acordo com os protocolos intersubjetivos que podem variar de película a película.

Calcado na teoria construtivista da percepção, Bordwell se interessa pelas inferências que, mesmo inconscientemente, o espectador realiza ao assistir a um filme. A percepção não se separa da cognição; antes se converte em um processo de comprovação ativa de hipóteses a partir dos dados captados. A compreensão não é dada, nessa

perspectiva, *a posteriori*, como efeito do que é percebido, mas interfere na própria percepção, ao eleger determinadas combinações em busca de uma antecipação de significado (BORDWELL, 1996, p. 31).

Assistir a um filme requer o envolvimento de um processo psicológico-dinâmico que dispõe vários fatores, como as capacidades perceptivas, o conhecimento prévio e a experiência, o material e a estrutura do próprio filme, de modo que o espectador constrói a história, por meio de inferências e comprovações de hipóteses, a partir da organização das informações operadas narrativa e estilisticamente na película pelos realizadores.

O espectador pensa para construir a história de um filme: quando falta informação, faz inferências e suposições; quando os acontecimentos estão fora de ordem temporal, há um esforço do espectador para colocar os acontecimentos em sequência; há um esforço constante para estabelecer conexões causais entre os acontecimentos, tanto em antecipação, como em retrospectiva (BORDWELL, 1996, p. 33).

2) Fundamento filosófico: assim como a matéria do filósofo é o conceito, a do cineasta é a imagem: “os grandes autores de cinema nos pareceram confrontáveis não apenas com pintores, arquitetos, músicos, mas também com pensadores. Eles pensam com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos” (DELEUZE, 1985, p. 8). O primeiro momento da história do cinema seria marcado pelas imagens-movimento, cuja centralidade estaria na montagem, no sequenciamento dos planos. As imagens, no cinema clássico, estão a serviço do movimento, apresentam uma imagem indireta do tempo (DELEUZE, 1985). Já o cinema moderno evidencia a manipulação do tempo, engendra a imagem-tempo, rompe com a primazia da montagem e instaura uma pedagogia da “mostragem”, pela qual o tempo é liberado e novas imagens se formam, propiciando, também, a criação de novos conceitos, novos modos de pensar (DELEUZE, 1990).

Com uma abordagem diferente, mas partindo da mesma premissa, Júlio Cabrera (2006, p. 17) considera o cinema como uma “forma de pensamento”. Trabalhando com a noção de que o filme é um conceito-imagem, uma sucessão de conceitos, propõe que abordemos o cinema como um “*objeto conceitual, como um conceito visual e em movimento*” (CABRERA, 2006, p. 17, grifos do autor), que tem a vantagem de não expor simplesmente uma ideia, mas de apresentá-la carregada de emoções, o que autor chama de *logopatia*.

Alain Badiou (2004, p. 23) defende a ideia de que o cinema é a criação de novas ideias sobre o que é uma ideia. Para expor seu

pensamento, parte da definição das três tarefas da Filosofia: escolha, distanciamento e exceção. Assim, a Filosofia esclarece as escolhas fundamentais do pensamento, a relação entre termos que geralmente não mantêm nenhuma relação, ou seja, o encontro entre termos estranhos. Esclarece, também, a distância entre o pensamento e o poder, a distância entre o Estado e as verdades. Por fim, esclarece o valor da exceção, do acontecimento e da ruptura (BADIOU, 2004, p. 26-27). Enredada por essas três tarefas, a filosofia encontra no cinema uma situação propícia para a experimentação, pois o cinema encerra um paradoxo: a relação totalmente singular entre o total artifício e a total realidade, a possibilidade de uma cópia da realidade e a dimensão totalmente artificial dessa cópia. Mas há outro paradoxo no cinema: é uma arte *de massas*, ainda que a arte seja uma categoria aristocrática. Há, na condição do cinema, a relação entre um elemento democrático puro e um elemento aristocrático histórico (BADIOU, 2004, p. 28). Portanto, na visão de Badiou, é preciso que a filosofia pense essa relação paradoxal que o cinema impõe e o pese enquanto possibilidade de ruptura (BADIOU, 2004, p. 32), isto é, como criação de novas ideias para pensarmos.

Clément Rosset (1985, 2010) também pensou filosoficamente o cinema, aproximando-o do real para afirmar sua condição de duplo: o cinema nos propõe sem uma *outra* realidade, ou, ainda, uma outra *cena* da realidade (ROSSET, 2010, p. 56). O que vemos no cinema é justo uma imagem, e não uma imagem justa, conforme sentenciou Godard (1985⁵ apud ROSSET, 1985, p. 62), isto é, não se trata de uma imagem precisa, adequada, correta da realidade, mas tão somente uma imagem, cuja relação com a realidade jamais será precisa, mas indireta, inadequada, uma brecha a ser preenchida pelos sentidos diversamente produzidos pelos espectadores. Desse modo, a tela é tanto vidro por onde penetra a paisagem, quanto espelho no qual nos refletimos, mas com a tranquilidade de nos sabermos a salvo, suficientemente distantes tanto das atribulações do mundo, quanto de nossas camadas mais profundas do (in)consciente. Rosset (2010, p. 26) compara o espectador ao *voyeur*, com a diferença de que o *voyeur* real está sempre angustiado pela possibilidade de ser flagrado, enquanto, no cinema, somos *voyeurs* tranquilos: sabemos que não seremos surpreendidos por ninguém. *Janela Indiscreta*, de Alfred Hitchcock (JANELA..., 1954), talvez seja o exemplo mais bem-acabado. O protagonista (não à toa um fotógrafo) observa as janelas como se assistisse a um filme, preenchendo as lacunas do que não sabe (porque não vê) com hipóteses. Nós, espectadores *voyeurs*,

o surpreendemos em seu *voyeurismo*. No entanto, enquanto ele corre riscos diegeticamente *reais*, nós estamos seguros, provavelmente torcendo para que tudo termine bem.

3) Fundamento estético: etimologicamente *aisthesis*, de origem grega, significa capacidade de sentir o mundo, de compreendê-lo pelos sentidos, é o exercício das sensações. Historicamente, passou a predominar nas definições filosóficas do termo, principalmente a partir do Iluminismo, certa tendência a reduzir a estética ao estudo da arte e do belo, negligenciando seu potencial vitalista. A arte, então, se viu limitada a uma forma de *expressão sensível* sem compromisso com a verdade, portanto, sem relação com a *episteme*, privilégio da ciência e do pensamento.

Contemporaneamente, a estética ressurge como fabulação, imaginação, criação que não se limita à arte, mas materializa estilos, inclusive e principalmente os estilos de vida. Favaretto (2011, p. 232), por exemplo, assinala que houve um “deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte”. Vattimo (1996) constata que, com o enfraquecimento do pensamento, o mundo converteu-se em interpretação, em fabulação. Marcos Beccari (2015) explora a vinculação entre estética e hermenêutica, constatando que a escolha não se dá mais entre verdade e mentira, mas na experimentação tanto da ausência de sentido (dado trágico) como da multiplicidade de sentidos possíveis (imaginário). O que há de comum nesses estudos é que a estética aparece como uma relação pela qual o homem prova do mundo e o aprova e/ou reprova, em partes ou *in totum*. Não é somente intuição, mas, sobretudo, sensação.

Para Nietzsche (1995), a existência só se justifica como fenômeno estético. A arte torna a existência suportável: “a tragédia realiza a única justificação aceitável e legítima do sofrimento, da dor da falta de sentido – a justificação artística, extramoral” (GIACOIA JUNIOR, 2014, p. 296). Essa manifestação de uma estética afirmadora da vida sustenta-se em sua gratuidade. Não há razão que justifique a vida, que a aponte como necessária. Mas há o gosto de viver. Aprovação da aparência do mundo.

A revalorização da estética contamina inevitavelmente o cinema, tanto por seu potencial de nos propiciar experiências estéticas, quanto por veicular estéticas diversas, já que faz circular estilos de vida, valores éticos e morais, costumes e culturas distintos. Como argumenta Celso Favaretto (2011), a ampliação do campo da arte e da estética liquidou o princípio moderno de uma arte compromissada com o novo, com a ruptura. “A prática artística está desterritorializada, para bem e para mal; isto é, para o exercício das singularidades ou para

a efetuação da razão comunicativa, quando não para o oportunismo modista” (FAVARETTO, 2011, p. 105). Esse deslocamento da arte das obras para uma arte de viver manifesta-se na estetização da vida cotidiana: lugares, cenas, acontecimentos.

Assim, o alargamento da experiência artística, interessada na transformação dos processos de arte em sensações de vida, permite que se pense na possibilidade de se fundar uma estética generalizada que dê conta das maneiras de viver, da arte de viver (FAVARETTO, 2011, p. 108).

Lipovetsky e Serroy (2015) defendem a tese de que o mundo, de três décadas para cá, sofreu uma inflação *hiper* da estética, com a incorporação por parte do capitalismo das lógicas do estilo e do sonho, da sedução e do divertimento, nos diferentes setores do universo do consumo: “um capitalismo centrado na produção foi substituído por um capitalismo de sedução focalizado nos prazeres dos consumidores por meio das imagens e dos sonhos, das formas e dos relatos” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 42). Na visão dos autores, haveria contemporaneamente duas formas de estética, uma ligada ao divertimento, ao consumo de massa, às atividades lúdicas, ao *kitsch*, às ideias de facilidade, imediatez e fragmentação consumatória. “A outra corresponde às experiências de prazeres mais controlados e seletivos, mais refinados e raros, às buscas hedonistas de qualidade sensitiva e emocional” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 420). Os autores salientam que uma não exclui a outra, mas desenvolvem-se simultaneamente, razão pela qual torna-se questionável essa divisão, tal como as divisões entre cultura popular e erudita, por exemplo. Entretanto, a despeito dos modos possíveis e diversos com os quais podemos analisar os impactos sociológicos da estetização contemporânea, o que parece certo é o reconhecimento de sua expansão.

Nesse sentido, o cinema, por difundir estéticas, por disseminar sonhos, por inculcar desejos e fabricar sensações passa a educar não só o intelecto (fundamentos cognitivos e filosóficos), mas também, e de maneira igualmente importante, a sensibilidade.

4) Fundamento mítico: Gilbert Durand (1981) afirmou que o cinema era a mitologia do século XX, isto é, cumpria o papel de difundir as narrativas fundamentais da aventura humana, seus sonhos, angústias e conflitos. E ilustrou narrando uma conversa que teve com Vittorio de Sica a respeito de seu clássico *O Ladrão de Bicicletas*⁶, na qual afirmou que o filme é o mito de Orfeu. Dada a surpresa do cineasta, Durand explicou que Eurídice foi substituída pela bicicleta:

Vemos um homem que perdeu Eurídice/bicicleta e que desce sucessivamente a três infernos (tanto quanto me lembro): a feira da ladra, o asilo e as prostitutas, para procurar a pista de sua bicicleta. Tem um guia, Hermes, que é o neto, e

enfim, exatamente como no esquema, reencontra Eurídice, ou seja, rouba outra bicicleta. E parte nessa bicicleta e é apanhado pela polícia, ou seja, é a catástrofe, exatamente como no mito de Orfeu. E aí a imagem é muito bela [...] Orfeu a chorar humilhado pela polícia e pela multidão hostil, e a criança dá-lhe a mão, é uma imagem muito bela, com que o filme termina. É exatamente o esquema de Hermes condutor, psicopompo que conduz a alma. (DURAND, 1981, p. 73-74)

Surpreso, De Sica concordava com Durand, era verdade, embora jamais tivesse pensado nessa relação. E não era preciso de fato que o cineasta soubesse do mito para atualizá-lo. Segundo Durand (1981, p. 74), as mitologias “são relativamente pobres e só têm um número restrito de elementos míticos que se chamam ‘mitemas’ e combinações desses elementos em número relativamente simples”. Com isso, Durand (1981) quer dizer que as numerosas narrativas que proliferam o tempo todo em todas as épocas são variações das narrativas que acompanham a espécie desde seus primórdios, uma vez que, a despeito da variação de roupagens, haveria invariância nos grandes conflitos que o homem trava com o cosmos, com a vida, com a morte, com o tempo... Como afirma Machado de Assis (1994, p. 3), “a velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as coisas que o cercam”.

Estudando os mitos, Joseph Campbell (1993) propõe o conceito de *monomito*, inspirado no *Finnegans Wake*, de James Joyce⁷, apresentando as variáveis possíveis de uma mesma estrutura narrativa: chamado – iniciação – retorno. Assim, o herói de mil faces separa-se de seu grupo e empreende uma aventura para a qual é chamado, tendo que vencer numerosas provas iniciáticas para realizar seu feito heroico e conquistar seu prêmio, o qual pode ser repartido com a sociedade em caso de retorno. Evidentemente, há as narrativas que contemplam chamados não aceitos, provas malogradas e retornos falhos, mas, de modo geral, as narrativas míticas seguiriam essa estrutura.

Baseado na obra de Campbell, Christopher Vogler (2006) escreveu *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*, um *guia prático* que fornece modelos para desenvolvimento de histórias. Como analista de histórias, o autor avaliou mais de dez mil roteiros para os grandes estúdios de Hollywood. O livro em si não acrescenta nada à teoria, e, embora tenha suscitado polêmica, o que nos interessa é o reconhecimento de estruturas míticas na base das narrativas cinematográficas e literárias contemporâneas.

De maneira convergente, Mircea Eliade (1985) também aponta para a sobrevivência do mito, transfigurado em novas narrativas. Isso porque o caráter do mito é a repetição: “um objeto ou uma ação só

se tornam reais na medida em que imitam ou repetem um arquétipo. Assim, a realidade só é atingida pela repetição ou pela participação” (ELIADE, 1985, p. 49).

Na vertente filosófica (BADIOU, 2004, p. 34-35) também reconhece o alcance ético do cinema ao apresentar grandes figuras da humanidade em ação, vivendo conflitos da vida humana. O cinema trata da coragem, da justiça, da paixão, da traição, dirigindo-se à humanidade para propor uma mitologia moral, assim como fazia a tragédia grega.

De acordo com Campbell (2010, p. 20-21), as funções do mito – e, por extensão, as funções do cinema – giram em torno da reconciliação de nossa consciência com o mistério do universo, a apresentação de uma imagem interpretativa total desse universo, a imposição de uma ordem moral e o auxílio ao indivíduo em busca de seu centro, de uma congruência com sua cultura, com o universo, com o mistério da própria existência.

5) Fundamento existencial: que pode ser expresso pela reflexão de si a partir da relação dos fundamentos anteriores. Com raiz latina *ex-sistere* (*ex* > fora; *sistere* > ficar em pé), a ideia de existir está ligada ao pasmo de nos percebermos de fora, isto é, quando nos tornamos conscientes de nossa própria consciência. A irrupção da existência é um evento a um só tempo cognitivo, filosófico, estético e mítico, pois aprendemos a pensar sobre o que somos a partir das sensações e dos relatos. A existência é assim irreduzível a qualquer dos componentes individualmente considerados. Não somos somente *conhecimento*, *conceito*, *sensação* nem *narrativa*; no entanto, no gesto mesmo (ou no espanto!) de nos darmos conta de existir, percebemo-nos pensando, sentimo-nos existindo e formulamos relatos sobre o que somos ou julgamos ser.

Há, portanto, uma dupla condição da consciência humana: é consciente de si e do mundo, mas é consciente também de sua consciência. Sabe e sabe que (não) sabe.

Na ação, o homem é consciente de sua ação, mas simultânea, prévia ou posteriormente a ela, também é consciente de sua consciência da ação, isto é, possui uma dupla consciência: sabe o que faz e sabe que há um eu, ou self, ou consciência, que sabe de si. Podemos chamar essa consciência de si de reflexiva enquanto a consciência da ação é ativa. (ALMEIDA, 2013b, p. 54)

Essa condição é geradora de cultura, pois o homem se descobre finito e atrelado à passagem do tempo (DURAND, 1997). Há uma “brecha antropológica” (MORIN, 1973) que se instaura entre o sujeito e o objeto. A frieza e a insignificância do mundo são alimentadas pelo calor de desejos, pensamentos, sonhos, símbolos, sentidos, relatos: “*vivemos o cinema dentro de um estado de dupla consciência*” (MORIN, 2014, p. 15, grifos do autor).

O cinema, se de um lado é obra de cultura, por outro a irradia. Não só por nos colocar em contato com costumes, bens simbólicos, visões de mundo que se aproximam e se distanciam de nossas próprias, mas também por nos fazer olhar para nós mesmos. Simultânea e/ou posteriormente à assistência de um filme, nossa consciência se confronta consigo mesma diante do que vê, isto é, vê-se em relação a.

Nessa perspectiva, o cinema nos devolve a nós mesmos, mas de um jeito diferente, pois estabelece um novo cenário para que nos exercitemos sobre a percepção (fundamento cognitivo), o pensamento (filosófico), a sensação (estético) e o relato (mítico) de nós mesmos.

Mas há um efeito adicional: ao nos percebermos existindo, percebemos também a existência do Outro, aquele que não sou eu, que é diferente de mim, diverso, distante. Esse hiato entre mim e o outro pode ser preenchido de diversas formas, positivas e/ou negativas, a depender da experiência que o cinema oferece. De todo modo, o cinema nos *força* a ver o outro e a *ver* como se fôssemos outro. Aproxima-nos de nós, mas também nos afasta; afasta-nos do outro, mas também nos aproxima. Em qualquer das hipóteses, o cinema nos repertoria de *modos de existir* para que existamos.

6) Fundamento Antropológico: Edgar Morin (2014) defende a tese de que o cinema é uma invenção tardia, pois o homem produz duplos desde tempos imemoriais. Para ele, o cinema é “gerador de emoções e sonhos” (MORIN, 2014, p. 25). Quando assistimos a um filme, “a ilusão de realidade é inseparável da consciência de que ela é realmente uma ilusão, sem, no entanto, que essa consciência mate o sentimento de realidade” (MORIN, 2014, p. 15). O cinema não é evasivo, dispersivo ou ilusório, pois o espectador *sabe* que a condição do cinema é semelhante a de um jogo. O faz-de-conta é o motor que propicia a experiência sensorial, intelectual, psicológica, estética. Por isso, essa dimensão antropológica do cinema não pode ser ignorada em seus fundamentos educativos. O cinema dissemina imaginários.

A obra de ficção é uma pilha radioativa de projeções-identificações. Ela é o produto, objetivado em situações, acontecimentos, personagens e atores, reificando em uma obra de arte os ‘devaneios’ e a subjetividade de seus autores. [...] O imaginário estético, como todo imaginário, é o reino das carências e aspirações do homem encarnadas e colocadas em situação, tratadas no âmbito de uma ficção. Ele se alimenta das fontes mais profundas e mais intensas da participação afetiva. Por isso mesmo ele nutre as participações afetivas mais intensas e mais profundas também. (MORIN, 2014, p. 124)

É provável que, se não houvesse o cinema, quase nada saberíamos de outras culturas, principalmente as que são mais sombreadas pelas culturas financeira, política e ideologicamente

dominantes. É evidente que o cinema de circuito comercial e interesse massivo pode nada acrescentar ao multiculturalismo, valendo-se, inclusive, de estereótipos historicamente construídos; no entanto, como penetrar as contradições vivenciadas concretamente por chineses, indianos, turcos, iranianos, filipinos, tailandeses, congoleses, senegaleses ou egípcios? O cinema de ficção, com todas as limitações próprias do gênero, tem contribuído para dar voz a esses povos, bem como aos grupos minoritários, com temas ligados a sexualidade, inclusão, direitos humanos etc.

7) Fundamento poético:

A arte da poesia não consiste em descrever didaticamente as coisas ou expor ideias, mas de criar uma máquina de linguagem que, de maneira quase infalível, coloca o leitor em determinado estado poético. [...] Eis porque a expressão humana pode ser tão arrebatadora no cinema: este não nos proporciona os *pensamentos* do homem, como o fez o romance durante muito tempo; dá-nos a sua conduta ou o seu comportamento, e nos oferece diretamente esse modo peculiar de estar no mundo, de lidar com as coisas e com os seus semelhantes, que permanece, para nós, visível nos gestos, no olhar, na mímica, definindo com clareza cada pessoa que conhecemos. (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 115-116)

O cinema é uma máquina de linguagem que fabrica estados poéticos. A proximidade com o fundamento estético é incontornável, mas há diferenças. Enquanto o estético afeta a sensibilidade como um todo (podemos nos concentrar nas cores de Zhang Yimou ou de Pedro Almodóvar), o poético concentra-se pontualmente em dois eixos: na emoção do espectador e na criação do cineasta.

Não se trata de toda ou qualquer emoção. Sentimos medo, raiva, orgulho, compaixão – há uma gama extensa de emoções e o cinema não nos poupa delas, mas a emoção poética é única, pois remete ao fenômeno da criação ou da transcrição. De repente, deparamo-nos com algo que nos arrebatava não por seu conteúdo, mas por seu gesto, estilo, por sua forma. Não esperávamos aquela relação metonímica, essa metáfora, o movimento inesperado da câmera, a entrada triunfal da canção, o efeito da vertigem. É a emoção de presenciar algo que não existia ou cuja existência não tinha sido vista e agora se mostra em toda sua potência. É o aedos cantando temas conhecidos dos gregos, mas com o engenho próprio do momento. Não é o tema que emociona, mas o canto.

Por isso, o eixo da emoção do espectador depende da criação do cineasta. Mark Cousins (2013) dedicou um livro à história do cinema (depois transcrito em documentário) cujo elemento central é a poética. “Ao focar o inovador, em vez de meramente belo, popular ou comercialmente bem-sucedido, estou tentando chegar ao próprio

motor do mundo do cinema” (COUSINS, 2013, p. 8). É evidente, e o autor reconhece, que há outros modos de abordar a história do cinema ou mesmo do poético. Ezra Pound (2006), por exemplo, além dos inovadores, elege os mestres que, conquanto não tenham inovado, levaram a inovação a uma grandeza ímpar. Shakespeare, por exemplo. Desse modo, “um clássico é clássico não porque esteja conforme certas regras estruturais ou se ajuste a certas definições (das quais o autor clássico provavelmente jamais teve conhecimento). Ele é clássico devido a uma certa juventude eterna e irreprimível” (POUND, 2006, p. 21-22). Essa eterna juventude de que trata Pound é justamente o efeito das grandes criações.

George Steiner (2003), em *Gramáticas da criação*, após observar que somos dominados por uma sede enorme de explicações (STEINER, 2003, p. 10), define “gramática como a organização articulada de uma percepção, uma reflexão ou uma experiência; como a estrutura nervosa da consciência quando se comunica consigo mesma e com os outros” (STEINER, 2003, p. 14), para afirmar como conquista específica do *homo sapiens* o tempo futuro. “Só o homem, a princípio, possuiria os meios para alterar seu mundo recorrendo a cláusulas condicionais hipotéticas” (STEINER, 2003, p. 14). A arte inova justamente ao perguntar: *e se?* A variada gama de respostas possíveis coloca em jogo o virtual, o possível, o que não existe (ainda), o futuro.

O cinema é, então, uma criação de esperança na mesma medida em que a imaginação realiza uma função de esperança (DURAND, 1997). Engendra sonhos e pesadelos. Utopias e distopias. É abertura ao devir. Movimento. De certo modo, é o que Bergala (2008) almeja com a entrada do cinema na escola: que ele possa ser *criado* pelos alunos, por meio de exercícios e experiências com a câmera, mas também pelo estudo de como os cineastas criaram determinados planos e cenas. Seja como for, a criação ou a transcrição por meio da arte é uma gramática incontornável, pois entranhada na espécie (em conexão com o fundamento antropológico), é sua capacidade de inventar versões do que não aconteceu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitos modos de relacionar o cinema e a educação, como busquei mostrar na primeira parte deste artigo, desde abordagens mais conservadoras, que consideram o cinema como uma ferramenta didática a ser usada para o ensino em sala de aula, até abordagens mais ampliadas, que compreendem o cinema como produtor de sentidos. Há perspectivas sociológicas, didáticas, voltadas aos estudos culturais

e, também, à sua dimensão criativa e sensível. Enfim, as duas últimas décadas têm contribuído mais fortemente para a produção de massa crítica a respeito da relação cinema e educação e a tendência aponta para um crescimento cada vez mais intenso, principalmente quando, junto ao cinema, emparelha-se a ampliada produção audiovisual. A proliferação de telas em tempos atuais, como bem constataram Lipovetsky e Serroy (2009), impõe a necessidade de pesquisas que compreendam seu fenômeno, não só socialmente, mas também dos modos como produzem e fazem circular sentidos, bem como dos modos como os apreendemos e a eles resistimos. Nesse sentido, a visada hermenêutica aqui adotada se alinha a essa necessidade de compreensão, pois não se trata de empreender teorias que expressem interpretações mais ou menos adequadas à realidade, mas de entender que a realidade é constituída por nossas interpretações e que elas não estão isentas de esquematizações, paradigmas e perspectivas construídas cognitivamente, histórica e ideologicamente (GRONDIN, 2006, p. 123). Por essa razão, menos que julgar as abordagens aqui arroladas, buscou-se compreender suas motivações e as concepções que as ancoraram.

Com o intuito de enriquecer os debates, foram apresentados sete fundamentos educativos do cinema, engendrados hermeneuticamente, isto é, por um viés atento à pluralidade das interpretações e seus intentos de compreender a produção, a circulação e a recepção de sentidos. Menos que uma tentativa de sistematização que visasse adequar o fenômeno à teoria ou superar as abordagens estudadas na primeira parte do artigo, o objetivo foi cartografar caminhos possíveis, confirmando a potencialidade de abordar o cinema com uma visada educativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rogério de. Rashômon. In: ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. (Org.). **O Cinema como Itinerário de Formação**. São Paulo: Képos, 2011. p. 151-174.
- ALMEIDA, Rogério de. Meia-noite em Paris. In: ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. (Org.). **Cinema e Contemporaneidade**. São Paulo: Képos, 2012. p. 39-52.
- ALMEIDA, Rogério de. O imaginário cinematográfico e a formação do homem. In: RODRIGUES, A. J. (Org.). **Formação de professores: teoria e pesquisa**. São Paulo: Factash, 2013a. p. 179-195.
- ALMEIDA, Rogério de. Considerações sobre as bases de uma filosofia trágica. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 52-63, 2013b.
- ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades formativas do cinema. **Revista Rebeca**, São Paulo, v. 6, jul./dez. 2014a.

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. O cinema e as possibilidades do real: um prólogo ao diálogo. In: ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. (Org.). **O cinema e as possibilidades do real**. São Paulo: Képos, 2014b. p. 9-18.

ALMEIDA, Rogério de. Cópias sem original: o real em “Um alguém apaixonado”, de Abbas Kiarostami. In: ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. (Orgs.). **O cinema e as possibilidades do real**. São Paulo: Képos, 2014c. p. 55-70.

ALMEIDA, Rogério de. O duplo e a ilusão no filme “Clube da Luta”. **Revista Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, v. 19, n. 32, p. 26-34, 2014d.

AZEVEDO, Álvares. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 2. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000257.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Campinas-SP: Papirus, 2002.

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Geraldo (Org.). **Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía**. Buenos Aires: Manantial, 2004.

BECCARI, M. **Articulações simbólicas: uma filosofia do design sob o prisma de uma hermenêutica trágica**. 2015. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BORDWELL, David. **La narración en el cine de ficción**. Barcelona, Buenos Aires, Cidade do México: Paidós, 1996.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix: Pensamento, 1993.

CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus: mitologia primitiva**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de Educação**, Canoas, n. 32, p. 71-94, 2003.

COUSINS, Mark. **História do cinema: dos clássicos mudos ao cinema moderno**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Cinema: imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Cinema: imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 2.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa: Editorial Presença, 1981.
- ECO, Umberto. **Pós-Escrito ao Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ELIADE, Mircea. **O mito do eterno retorno**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.
- FAVARETTO, C. Arte Contemporânea e Educação. **Revista Iberoamericana de Educação**, Canoas, n. 53, p. 225-235, 2010.
- FAVARETTO, Celso F. Deslocamentos: entre a arte e a vida. **ARS**, São Paulo, v. 9, p. 94-109, 2011.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GIACCOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche: o humano como memória e como promessa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GRONDIN, Jean. **L'herméneutique**. Paris: PUF, 2006.
- JANELA indiscreta. Título original: Rear window. Direção: Alfred Hitchcock. EUA: Universal Pictures, 1954.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Tela Global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MARCELLO, Fabiana de A.; FISCHER, Rosa Maria B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Marcel. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 101-117.
- MIRANDA, C. E. A.; COPPOLA, G. D.; RIGOTTI, G. F. A Educação pelo cinema. **Educação e Cinema**, Campinas, 2006. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/olho/publicações.html>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América, 1973.
- MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica**. São Paulo: É Realizações, 2014.

- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: por que escrevo tão bons livros. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- ROSSET, Clément. **L'objet singulier**. Paris: Minuit, 1985.
- ROSSET, Clément. **Reflexiones sobre Cine**. Buenos Aires: El cuenco de Plata, 2010.
- STEINER, George. **Gramáticas da criação**. São Paulo: Globo, 2003.
- VATTIMO, G. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: opacidade e transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.
- ZIZEK, Slavoj. **Lacrimae Rerum**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

NOTAS

- ¹ Este artigo apresenta resultados de pesquisa financiada pela FAPESP.
- ² O trabalho mais citado, a título de exemplo, é o de Marcos Napolitano (2003), com 477 citações, e o menos citado é o de Miranda, Coppola e Rigotti (2006), com 13. Os demais variam entre 18 e 54 citações.
- ³ COMENIUS, João Amós. *Orbis Sensualium Pictus*. London: J. Kirton, 1659.
- ⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. O Cinema e a Nova Psicologia. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema*: antologia. Rio de Janeiro: Graal, Embrafilmes, 2003. p. 101-118.
- ⁵ GODARD, Jean Luc. Jean-Luc Godard par Jean Luc-Godart. In : *Cahiers du cinema*. Paris: éditions de L'Étoile, 1985.
- ⁶ LADRÃO de bicicleta. Título original: Ladri di biciclette. Direção: Vittorio De Sica. Itália: Produzioni De Sica, 1948.
- ⁷ JOYCE, James. *Finnegans wake*. London: Faber & Faber, 1966.

Submetido: 30/08/2015

Aprovado: 26/10/2016

Contato:

Rogério de Almeida

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Av. da Universidade, 308, Cidade Universitária,

São Paulo | SP | Brasil

CEP 05.508-040

ARTIGO

RETENÇÃO E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA

Juliana Maciel de Souza Lamers*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

Bettina Steren dos Santos**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre - RS, Brasil

Ramona Fernanda Ceriotti Toassi***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

RESUMO: Este artigo analisa a situação acadêmica e o significado das experiências de retenção e evasão na perspectiva de estudantes e professores do curso noturno de Odontologia, criado a partir do REUNI, em uma universidade federal no Sul do Brasil. Trata-se de estudo de caso, predominantemente qualitativo, realizado pela análise documental da situação acadêmica de estudantes (2010-2014) e por entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores (n=24). Dos 121 estudantes, 49 estavam em situação de retenção, especialmente por reprovação, e 24 evadiram do curso. A partir da análise das entrevistas, emergiram cinco categorias de significado de retenção e evasão: chegada e adaptação à universidade, conciliação trabalho-estudo, vivências em sala de aula, avaliação da aprendizagem e papel da instituição de ensino na permanência dos estudantes. Ações que contemplem as percepções de gestores, professores e estudantes devem ser consideradas para promover o sucesso acadêmico e a permanência dos estudantes no curso até sua conclusão.

Palavras-chave: Educação superior. Educação em odontologia. Evasão escolar. Políticas públicas.

*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Ensino na Saúde pela UFRGS. Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora do Núcleo Acadêmico da Faculdade de Odontologia da UFRGS. Grupos de Pesquisa: Educação na Saúde Bucal e Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação. E-mail: <juli.desouza@ufrgs.br> .

**Doutora. Decana Associada da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Grupo de Pesquisa: PROMOT (Processos Motivacionais em Contextos Educativos). E-mail: <bettina@puccrs.br> .

***Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora Pesquisadora e Coordenadora Substituta do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde (PPG EnSau) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Grupo de Pesquisa: Educação na Saúde Bucal. E-mail: <ramona.fernanda@ufrgs.br> .

RETENTION AND DROPOUT ON PUBLIC HIGHER EDUCATION: A CASE REPORT OF A DENTISTRY-EVENING COURSE

ABSTRACT: This paper analyzes the academic situation and the meaning of retention/dropout experiences from a student/professor perspective at a Dentistry-evening course created by REUNI at a Federal University in South of Brazil. This case study is qualitative in essence and was performed based on documental analysis of academic status of students between 2010 to 2014 and by structured interviews with students and teachers (n=24). The survey has involved 121 students and has indicated 49 students were on retention and 24 dropped out the course. Five categories have emerged from interviews: the arrival and adaptation to higher education; the imbalance between job vs school; the experiences of students at classroom; evaluation of the learning process; and the role of the Institution in the permanence of students in the Dentistry-evening course. Actions including the opinion of managers, of teachers and students are essential in order to achieve the academic success and the maintenance of students until the accomplishment of the course.

Keywords: Higher education. Dental education. Student dropout. Public policies.

DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS À POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR: O QUE MUDOU NOS CURSOS DE ODONTOLOGIA NO BRASIL?

O ensino superior no Brasil tem se caracterizado por intensas transformações que vão desde mudanças e inovações na organização dos currículos até novas formas de oferecimento de cursos de graduação e ampliação de vagas (MACEDO *et al.*, 2005; TRIGUEIRO, 2003).

Para os cursos da área da saúde, destacando-se a Odontologia, o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) representou uma mudança paradigmática no perfil da formação, a qual passou a priorizar o aprendizado por competências, orientado aos problemas mais relevantes da sociedade, comprometido com a concretização dos princípios do movimento da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde (FEUERWERKER; ALMEIDA, 2004). Além disso, as diretrizes enfatizaram a desconstrução da fragmentação do cuidado em saúde e a pouca ou nenhuma conexão entre o mundo real e a experiência vivida na graduação (FAGUNDES; BURNHAM, 2005).

Nesse contexto, o tema da inovação curricular constituiu-se uma tendência para os estudos sobre currículos em saúde no Brasil, mostrando propostas de mudanças ou de processos relacionados à implantação de projetos pedagógicos e currículos inovadores, integrados e interdisciplinares (BRAID; MACHADO; ARANHA, 2012).

O currículo inovador deveria articular um conjunto de alterações capazes de afetar pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário, além de contribuir para superar o paradigma conservador que tem caracterizado o ensino nas instituições superiores (KELLER-FRANCO; MASETTO, 2012; MASETTO, 2004). É um currículo que não se limita a um corpo de conhecimentos, mas que cria em torno de si campos de ação diversos com múltiplos agentes e possibilidades práticas (SACRISTÁN, 2000).

Entendendo o caráter aberto da inovação, capaz de adotar formas e significados conforme os contextos em que se insere, a Odontologia deu início ao processo de elaboração de projetos pedagógicos e reformulações curriculares para contemplar a formação de um egresso com perfil generalista, humanista, crítico, reflexivo, capaz de atuar em diferentes níveis de atenção à saúde e apto ao trabalho em equipe multiprofissional (TOASSI *et al.*, 2012; MORITA; KRIGER, 2004; BRASIL, 2002).

Na mesma perspectiva de avanço na educação superior, o governo federal propôs ações de ampliação do acesso a essa etapa de ensino no país, como a oferta de vagas em educação a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), o projeto Universidade Para Todos (ProUni), a regulamentação do Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse conjunto de ações retoma a meta de ampliar o acesso ao Ensino Superior para jovens de 18 a 24 anos, prevista no Plano Nacional de Educação de 2001 (SANTOS, 2009).

Proposto em 2007, o REUNI caracteriza-se como a mais recente política de ampliação e reestruturação do ensino público superior no âmbito federal (BRASIL, 2007). Ele é entendido como uma das estratégias para reduzir as desigualdades sociais, promover a inclusão social e melhorar a qualidade do ensino no sistema público de educação superior (ROBERTO, 2011).

Entre as dimensões apontadas pelo REUNI, destaca-se a ampliação da oferta de educação pública superior, com o aumento de vagas para ingresso na universidade federal, especialmente no período noturno (BRASIL, 2007). Tal enfoque do REUNI tem justificativa relevante para o Brasil, uma vez que, tradicionalmente, as instituições de ensino superior, em especial as instituições públicas, eram conhecidas pelo caráter diurno e pela rigidez seriada, estabelecendo-se como espaços ocupados por aqueles que não possuíam vínculo com o mundo do trabalho (ARROYO, 1991).

Mais do que uma preocupação governamental, a ampliação do acesso à universidade envolve a sociedade contemporânea, principalmente no que se refere ao aumento de vagas que permita a equidade e a formação de qualidade, com ênfase na responsabilidade social (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007). O investimento nas instituições federais justifica-se ainda mais, na medida em que estas concentram maior número de pesquisadores, com corpo docente composto na sua maioria por doutores, com grande potencial para oferecer ensino, pesquisa e extensão de qualidade no país (COSTA; COSTA; BARBOSA, 2013).

Impulsionada pela reestruturação curricular de 2005, baseada nas DCN (UFRGS, 2014a) e diante do cenário favorável de expansão e reestruturação do ensino superior estimulado pelo REUNI, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciou, no segundo semestre de 2010, um curso de Odontologia integralmente realizado no período noturno.

A proposta, até então inovadora para a Universidade, trouxe a possibilidade da inserção do estudante trabalhador no Ensino Superior e, de modo especial, no curso de Odontologia, atendendo à demanda de quem desenvolve suas atividades profissionais durante o dia e dispõe somente do horário noturno para realizar sua formação acadêmica.

O projeto pedagógico do curso noturno foi embasado no programa do curso diurno de Odontologia da mesma instituição, contemplando igual carga horária total (5040 horas), créditos obrigatórios (312 créditos), eletivos (8 créditos) e complementares (16 créditos). Como suas atividades de ensino obrigatórias acontecem exclusivamente no turno da noite, o curso contempla uma carga horária de 20 horas semanais de atividades obrigatórias presenciais, o que justifica sua duração de 16 semestres (UFRGS, 2014b).

Anualmente, 30 vagas são oferecidas para ingresso no curso noturno de Odontologia, com início no segundo semestre do ano. Para o curso diurno são oferecidas 44 vagas por semestre. O candidato deve fazer a opção pelo curso noturno ou diurno no ato da inscrição ao processo seletivo, não sendo possível cursar disciplinas obrigatórias de um turno ou outro durante a formação. A troca de curso (do noturno para o diurno ou o contrário) pode ocorrer somente mediante a realização de novo processo seletivo.

Apesar do inegável avanço em relação à oportunidade do acesso do estudante trabalhador ao Ensino Superior, seria um reducionismo considerar indiscriminadamente o acesso como sucesso escolar (ZAGO, 2006).

Entendendo que o sucesso acadêmico deva ir além do acesso ao Ensino Superior, o presente estudo se propôs a analisar a situação acadêmica dos estudantes do curso noturno de Odontologia da UFRGS, compreendendo o significado das experiências de retenção e evasão na perspectiva dos estudantes e professores do curso.

O estudo justifica-se pela importância que possui a criação de um curso noturno de Odontologia em uma instituição pública de ensino como a UFRGS – reconhecida por sua qualidade de ensino, pesquisa e extensão e que possui um curso de Odontologia em período integral com mais de um século de tradição universitária e excelência acadêmica. A intenção que o move vai além da constatação acerca da democratização do acesso, buscando elementos para consolidar a permanência do estudante do curso noturno no ensino superior.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa fundamentou-se nos preceitos metodológicos da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso (YIN, 2010). O campo de investigação foi o curso noturno de graduação em Odontologia da UFRGS¹.

Para responder aos objetivos propostos, a coleta de dados aconteceu em dois momentos:

1º momento – Identificação da situação acadêmica dos estudantes: análise de documentos relativos ao período de ingresso, trancamento de matrícula e histórico escolar de todos os estudantes que ingressaram no curso noturno de Odontologia de 2010 a fevereiro de 2014 (n=121).

As variáveis investigadas foram: seriação aconselhada, retenção por reprovação/trancamento e evasão. Quando houve reprovação, foram identificadas as disciplinas em que a reprovação aconteceu.

A seriação aconselhada de um curso, de acordo com a legislação da universidade (UFRGS, 2003), é definida como a sequência de etapas nas quais são apresentadas disciplinas oferecidas em um mesmo período letivo. Nesse sentido, a retenção observada neste estudo é entendida como a mudança na seriação aconselhada do estudante a partir daquela definida no semestre de ingresso, em virtude de reprovação, cancelamento, trancamento de matrícula ou afastamento, fazendo com que o estudante precise de mais tempo para concluir o curso.

A evasão é um fenômeno que pode se apresentar de diferentes formas, de acordo com: a instância de evasão (curso, instituição ou sistema), a autoria da decisão de evasão (do estudante

ou desligamento pela instituição), a forma de evasão (abandono, transferência, desligamento), o período de evasão (se temporária ou definitiva) e o momento do curso em que a evasão acontece (anos iniciais, intermediários ou finais) (POLYDORO, 2001). Neste estudo a evasão é entendida como a saída do estudante do curso noturno de Odontologia por abandono, transferência interna ou desligamento para ingresso por vestibular em outro curso (mesmo que o outro curso seja o diurno de Odontologia).

Os dados obtidos foram digitados no *software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* para *Windows*² e analisados por meio da distribuição de frequências para detectar o número de observações em cada variável do conjunto de dados.

2º momento – Significado das experiências de retenção e evasão na perspectiva de estudantes e professores: estudantes em situação de retenção e que haviam evadido do curso foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, assim como os professores das disciplinas do curso noturno de Odontologia em que houve a reprovação (amostra intencional). O contato inicial foi realizado por mensagem por meio de correio eletrônico.

As entrevistas foram realizadas na Faculdade de Odontologia, seguindo um roteiro previamente testado, de forma individual, gravadas em áudio, após o consentimento do(a) entrevistado(a) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as gravações foram transcritas na íntegra e enviadas, posteriormente, por correio eletrônico aos entrevistados para sua revisão. Foram gravadas aproximadamente 20 horas de entrevistas.

O roteiro da entrevista contemplou questões relacionadas ao perfil do entrevistado (idade, sexo, trabalho, carga horária e Ensino Médio em escola pública ou privada para estudantes, e idade, sexo e regime de trabalho para professores), aos motivos de escolha do curso, e à situação de retenção (motivos, apoio, sentimento e maneiras de se evitar) e de evasão (quando decidiu sair do curso, como foi esta decisão, motivos, sentimentos e como poderia evitar a saída).

Na entrevista semiestruturada, os tópicos do roteiro elaborado funcionam apenas como lembretes, devendo, na medida do possível, serem memorizados pelo pesquisador quando está em campo. O roteiro utilizado na pesquisa serviu de orientação e guia para o andamento da interlocução e foi construído de forma a permitir flexibilidade nas conversas e a absorção de novos temas e questões trazidas pelo interlocutor e entendidas como relevantes para o estudo, conforme recomendado por Minayo (2009).

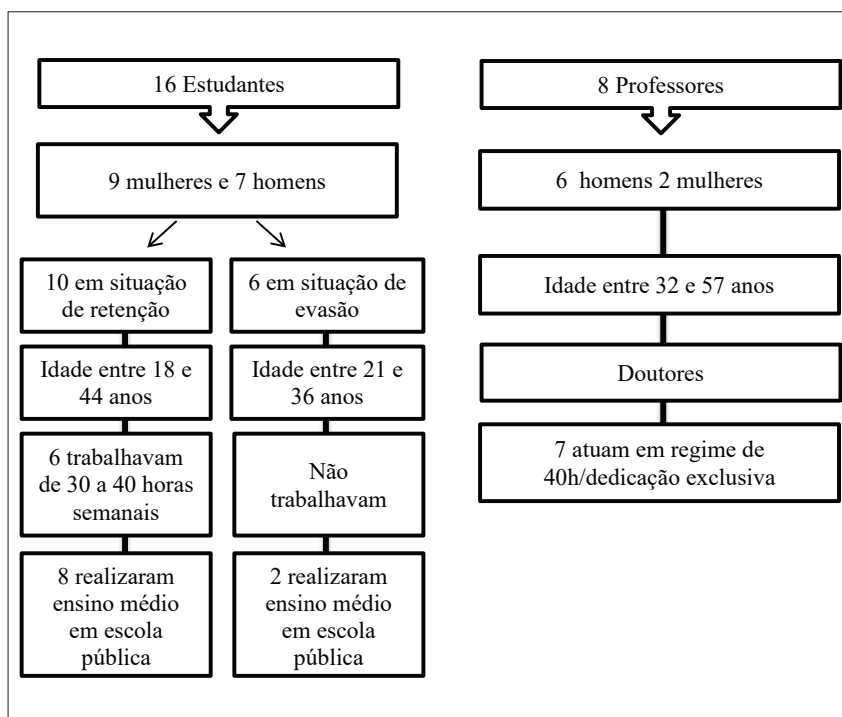
O tamanho da amostra foi definido pelo critério da saturação (FONTANELLA;RICAS;TURATO,2008), ou seja, quando se entendeu que novas falas passaram a ter acréscimos pouco significativos em vista dos objetivos propostos pela pesquisa e tornam-se expressivamente repetitivas, decidiu-se pelo encerramento das entrevistas.

Na medida em que os estudantes recebiam o convite e participavam das entrevistas, conversavam com seus colegas sobre o propósito do estudo e outros estudantes se interessavam e procuravam os pesquisadores para contribuir com seus relatos.

Ao final, foram entrevistados 16 estudantes e oito professores (n=24), conforme esquema apresentado na Figura 1.

O material textual obtido nas entrevistas, após a transcrição, foi importado para o *software ATLAS.ti (Visual Qualitative Data Analysis)*³ e interpretado por meio da análise temática de conteúdo proposta por Bardin (2011).

FIGURA 1 – Caracterização dos estudantes e professores do curso noturno de Odontologia/ UFRGS que participaram das entrevistas



Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA: SERIAÇÃO ACONSELHADA, RETENÇÃO E EVASÃO

A retenção e a evasão no Ensino Superior têm se constituído como questões relevantes na maioria dos países, desde os europeus até os da América Latina, demonstrando que o abandono e as sucessivas reprovações são fenômenos complexos e multidimensionais que constituem uma problemática educativa e social (VIDALES, 2009).

Ainda que os cursos de graduação em Odontologia no Brasil não apresentem índices de abandono tão elevados quando comparados a outros cursos universitários, a temática exige atenção, pois constitui investimento público que deixa de gerar benefícios – no caso das instituições públicas de Ensino Superior – além de prejuízo para cada estudante que abandona, reprova ou necessita de mais tempo do que o indicado para conclusão de seu curso (SALIBA *et al.*, 2006).

A análise da situação acadêmica dos 121 estudantes do curso noturno de Odontologia da UFRGS, no período de 2010 a fevereiro de 2014, pode ser observada na Figura 2.

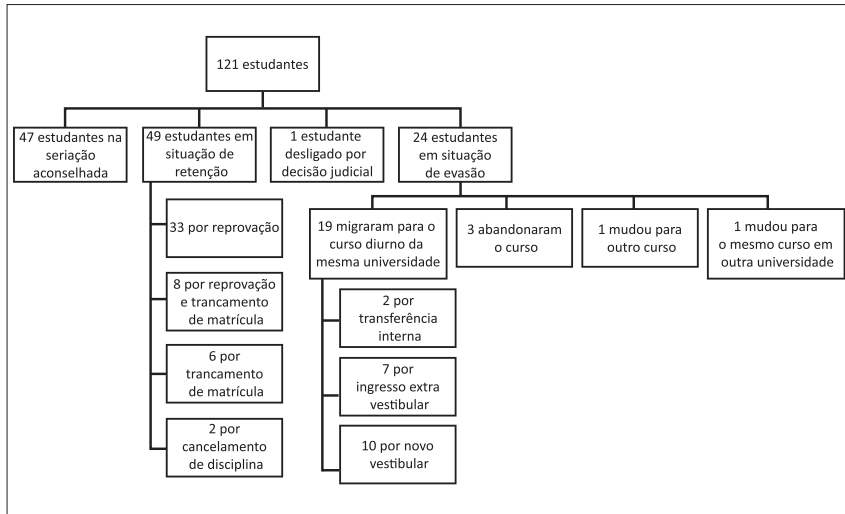
Destaca-se que 49 dos 121 estudantes estavam fora da seriação aconselhada (40,5% de retenção), sendo a maioria deles somente por reprovação em uma ou mais disciplinas (n=33). O percentual de evasão observado foi de 19,9% (n=24). Dos 24 estudantes evadidos, 19 cursam Odontologia no curso diurno da mesma instituição.

Há poucos relatos na literatura que tratam, de forma específica, da retenção e da evasão no ensino superior em Odontologia no Brasil.

Estudo realizado em uma universidade pública de São Paulo apontou um percentual de reprovação no curso de Odontologia de 1,6% no período de 1992-2002 (SALIBA *et al.*, 2006). Esse percentual de retenção por reprovação foi bem inferior aos 27,3% encontrados no curso noturno de Odontologia da UFRGS.

Já em relação à evasão, o índice de 19,9% de estudantes evadidos do curso noturno também foi superior ao identificado por outros estudos em cursos de Odontologia do Brasil – 9% em universidades públicas na década de 90 (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 1996); 11% em universidades brasileiras entre 2000 e 2005 (SILVA FILHO *et al.*, 2007); 2,2% na Faculdade de Odontologia de Araçatuba-UNESP entre 1992 e 2002 (SALIBA *et al.*, 2006) e 2% no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, entre 2001 e 2007 (GOMES *et al.*, 2010).

FIGURA 2 – Situação acadêmica dos estudantes ingressantes do curso noturno de Odontologia/UFRGS, 2010 a fevereiro de 2014



Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

Na UFRGS, cenário deste estudo, resultados de pesquisa realizada sobre a evasão em todos os cursos da área da saúde, entre 2008 e 2010, mostrou que o curso de Odontologia tinha o menor percentual de evasão observado (0,9%) (BUENO *et al.*, 2011). Naquele período, a instituição oferecia o curso de Odontologia somente em período integral. A primeira turma do curso noturno de Odontologia ingressou no segundo semestre de 2010.

Considerando que a maioria dos estudantes que evadiu do curso noturno não abandonou nem a universidade e nem a formação em Odontologia, o índice de evasão observado está contemplado na categoria de ‘evasão aparente’, aquela em que o estudante muda de um curso para outro, permanecendo no Ensino Superior. A ‘evasão real’ seria aquela em que o estudante desiste de cursar o Ensino Superior (CARDOSO, 2008).

Mesmo permanecendo na universidade, é importante a avaliação da ocorrência de evasão do curso noturno, pois a mudança de curso por parte do estudante gera uma vaga ociosa na instituição, que precisa ser preenchida. “As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos” (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 642).

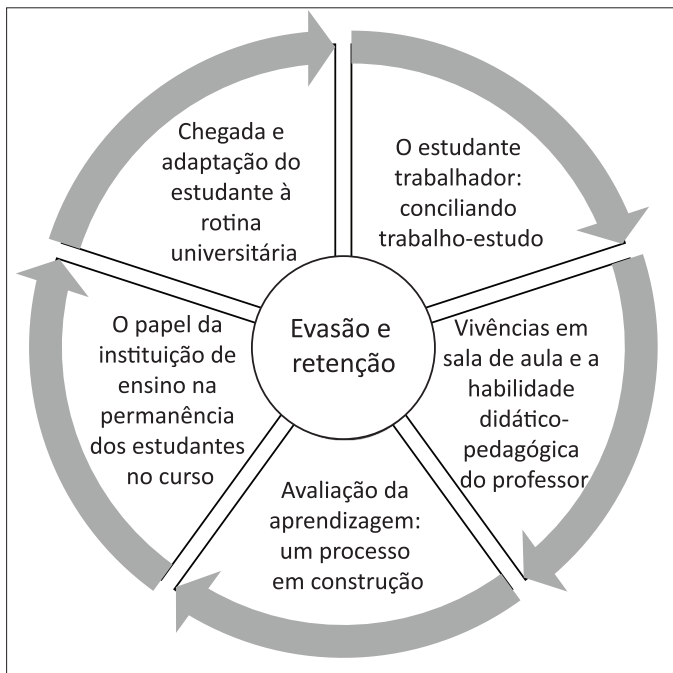
COMPREENDENDO O SIGNIFICADO DAS EXPERIÊNCIAS DE RETENÇÃO E EVASÃO NO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES

Compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, *compreendere*, abraçar junto, (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). [...] Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, 2000, p. 94-95)

Analisar processos de retenção e evasão de estudantes no Ensino Superior sempre mostra uma complexidade em virtude da existência de diferentes fatores que as determinam, podendo estar relacionadas a questões intrínsecas ou extrínsecas ao estudante, fatores pessoais, familiares e institucionais (FREITAS, 2009; DONOSO; SCHIEFELBEIN, 2007; YEPES *et al.*, 2007).

Ideias, percepções, sentimentos e avaliações dos estudantes e professores entrevistados com relação à retenção e evasão no curso noturno de Odontologia são apresentados em cinco categorias emergentes, como é possível verificar na Figura 3.

FIGURA 3 – Categorias emergentes das falas de estudantes e professores em relação à retenção e à evasão no curso noturno de Odontologia/UFRGS, 2010 a fevereiro de 2014



Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

Chegada e adaptação do estudante à rotina universitária

O primeiro ano na universidade caracteriza-se como um período crítico, potencializador de crises e desafios, sendo determinante dos padrões de desenvolvimento do estudante ao longo de sua trajetória universitária (ALMEIDA; SOARES, 2003).

Ao chegarem ao curso noturno de Odontologia, os estudantes sentiram-se afetados pela ‘nova’ exigência de estudo que caracteriza a rotina universitária, marcada pela grande quantidade de conteúdos em diferentes disciplinas. A diferença entre a rotina de estudos no Ensino Médio e, depois, na universidade, também foi destacada. A forma de estudar foi tida como determinante para o desempenho do estudante nas disciplinas, levando inclusive a uma reprovação e consequente retenção no curso. A solução encontrada pelos estudantes para facilitar o momento inicial de adaptação ao curso focou-se na mudança da forma de organizar sua rotina de estudos.

Eu deixei acumular matéria e não tinha como eu dar conta para as provas finais. Acumulou, daí eu fui mal, eu achei que ia conseguir recuperar na segunda prova e não consegui, até chegar à reprovação. [...] a rotina de estudos muda muito, eu saí direto do colégio, fiquei um ano e depois entrei para a faculdade, então tinha aquela rotina assim, estuda uns dois dias antes, dou uma lida no capítulo e... não dá! [...] Comecei a me organizar melhor, porque é muita matéria e é pouco tempo, e às vezes o que tu vê dentro de sala de aula não é o suficiente, tem que se inteirar sozinho. [...] que não dá para deixar acumular, e isso era normal no colégio, deixar as coisas mais pra última hora. Isso está sendo uma adaptação, assim, se programar, se organizar, ter cronograma de estudos, ter cronograma dos trabalhos, para fazer com uma certa antecedência para não dar errado. (Estudante 5)

No estudo realizado por Teixeira e colaboradores (2008), sobre a experiência de adaptação de ingressantes de diferentes cursos à universidade, os estudantes expressaram a necessidade de assumir uma postura ativa frente à aprendizagem, buscando formas de aprender e oportunidades além das aulas. Eles afirmaram que o ingresso na universidade acarretou mudanças de comportamento que repercutiram na vida pessoal e profissional, o que também foi relatado pelos estudantes do curso noturno de Odontologia da UFRGS.

Os professores, por sua vez, observaram que o maior espaço de tempo entre o término do Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior também constituiu um desafio, uma vez que os estudantes que estavam há mais tempo longe da escola apresentaram dificuldades para relembrar conhecimentos do ensino básico que são necessários à sua formação de cirurgião-dentista.

[...] muitos alunos têm dificuldade, especialmente nos primeiros semestres, quando nós tínhamos alunos de mais idade, talvez até porque eles já tenham esquecido o que aprenderam,

já faz tanto tempo que fizeram o ensino médio, e a [...] área que requer a base de química, de física, de matemática, precisa desses conhecimentos um pouco mais disponíveis, um pouco mais próximos, um pouco mais presentes. Eu percebo bastante dificuldade com os alunos que fizeram o ensino médio há mais tempo em relação a isso. (Professor 8)

Os mesmos problemas foram verificados por Silva *et al.* (2010) ao investigarem fatores que influenciavam o desempenho acadêmico entre estudantes de Odontologia da Universidade Federal de Goiás. Os resultados mostraram um melhor desempenho relacionado ao menor tempo entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso dos estudantes na graduação. Já o estudo de Vargas e Paula (2013) sobre a inclusão do estudante trabalhador na universidade verificou que, entre os professores, foi recorrente a percepção de que o ensino básico não possibilitou a base necessária para a continuidade dos estudos no Ensino Superior e considerou que a fragilidade do ensino básico é, sim, um dos fatores condicionantes para o desempenho acadêmico, mas não é o único. O desempenho no ensino básico também foi citado por coordenadores de curso da Universidade Federal do Mato Grosso – campus Cuiabá como fator de interferência no desempenho na graduação, podendo se refletir em evasão (VELOSO; ALMEIDA, 2002).

Outra questão destacada pelos estudantes que passaram por reprovação no curso de Odontologia foi a expectativa de vivências em atividades curriculares práticas relacionadas com a profissão, desde o início do curso, o que não foi percebido, levando o estudante a um distanciamento do curso.

[...] às vezes en acho que essa parte mais prática, mais dinâmica da Odontologia falte e talvez isso faça com que eu me distancie, fique em cima só de livro, fazendo que a cadeira daquele semestre me pegue. [...] realmente, para mim foi bem maçante essas partes mais teóricas. (Estudante 5)

Cunha e Carrilho (2005) reforçam a importância das vivências dos estudantes no primeiro ano do curso superior, tanto em nível pessoal quanto em termos de realização acadêmica, o que pode afetar o desempenho dos estudantes no curso.

O estudante trabalhador: conciliando trabalho e estudo

O Projeto Pedagógico do curso noturno de Odontologia da UFRGS prevê a inserção do estudante trabalhador na universidade na formação em saúde. A sua meta é o desenvolvimento de habilidades e competências para trabalhar em equipe, bem como fazer análise crítica do seu desempenho individual e na equipe, contribuindo para a melhoria da sua formação profissional e dos serviços de saúde (UFRGS, 2014b).

A literatura aponta que conciliar a condição de estudante e de trabalhador é considerado um fator complicador para a permanência e a conclusão do curso, diferentemente da condição de estudante de tempo integral, que tem grande disponibilidade de tempo para realizar seus estudos (VARGAS; PAULA, 2013; ARROYO, 1991).

Para os estudantes que exerciam atividades profissionais formais durante o dia, o cansaço, o sono e até o esgotamento após o dia de trabalho, além da falta de tempo para estudar, foram fatores que interferiram no desempenho das disciplinas cursadas.

Acho que eu poderia ir melhor, mas dentro do que eu consigo, dos meus horários, eu procuro sempre estar lendo... sobrou um intervalo no meu trabalho eu procuro ler, eu acho que eu poderia, se eu tivesse mais tempo disponível. (Estudante 12)

Os professores também percebiam, entre os estudantes que trabalhavam, a dificuldade relacionada ao tempo para dedicação aos estudos e o cansaço, a diminuição da concentração com a aproximação do horário de término da aula do turno da noite, influenciando o rendimento da turma.

Eu chamo eles bastante para a aula, mas tem que ser observado é que ali pelas 21:30, 21:20, a turma já está aérea, alguns com aquela cara de sono, e aí a coisa fica bem complicada, e o rendimento cai bastante a partir de 21:20, 21:30... [...] Chega uma hora que eles não rendem mais. [...]. (Professor 4)

Apesar da falta de tempo do estudante trabalhador, os professores reconheceram a atenção que esse estudante dedica às aulas e perceberam que ele valorizava o momento presencial das atividades de ensino durante sua permanência em sala de aula.

[...] Por não terem tempo para estudar em outros momentos, esses alunos estão tentando prestar atenção o máximo possível. Aluno que trabalha, que tem uma jornada de oito horas por dia, que está lá no batente e depois vai ainda estudar à noite, a gente percebe claramente o desempenho desse aluno durante a aula, ele presta muito mais atenção naquilo que o professor fala, porque ele sabe que aquele é o único momento que ele vai ter condição de acessar o conteúdo, porque final de semana tem família, tem outras atividades para fazer e também precisa descansar. (Professor 1)

Soares e Sampaio (2013) questionaram o preparo da Universidade para acolher o estudante trabalhador. Em sua pesquisa, estudantes destacaram que o vínculo com o trabalho não atrapalha os estudos, porém exige maior organização, sendo que o resultado acadêmico vai depender muito do esforço e da organização pessoal. A condição de estudante trabalhador vai além da frequência às aulas ou da realização de estudos ou tarefas, demandando a formação de

vínculos, diálogos e a realização de tarefas com outros estudantes. Tais atividades demandam tempo e se tornam um desafio maior para aqueles que precisam repartir o tempo entre a vida profissional, familiar e de estudante (COULON, 2008, citado por SOARES; SAMPAIO, 2013).

Para os professores, a ideia de conciliar trabalho e estudo e a meta de ter um prazo para concluir a formação e ingressar no mercado de trabalho podem ser fatores de motivação para melhorar o desempenho no curso e os estudantes deveriam se esforçar ao máximo para conseguir isso. Os professores percebem que o estudante trabalhador sabe o que procura no curso noturno de Odontologia, tem um objetivo bem estabelecido desde o início da graduação.

[...] se percebe claramente que o estudante que trabalha sabe o porquê está fazendo o curso. Ele tem como objetivo seguir a carreira odontológica, realização de vida ou qualquer que seja a razão, mas ele tem objetivo específico. (Professor 1)

Para o estudante-trabalhador, a obtenção do diploma de ensino superior poderá traduzir-se em uma inserção em nível mais elevado no mercado de trabalho, levando a uma melhor condição de vida e a uma mudança na situação socioeconômica (TERRIBILI FILHO, 2008). Os conhecimentos agregados durante o curso de graduação, as vivências pessoais e as relações construídas com colegas e professores também constituem aprendizagens que prepararão o estudante-trabalhador para ingressar no mercado de trabalho na sua área de formação (TERRIBILI FILHO; NERY, 2009).

Outro aspecto importante a ser discutido é a perspectiva dos estudantes que também são trabalhadores, conseguem ingressar no Ensino Superior e ter acesso ao curso de Odontologia da UFRGS enquanto grupo social subalterno à universidade pública.

Os grupos desiguais têm estado na pauta das preocupações do Estado, o qual propõe alternativas compensatórias e redistributivas para coletivos desiguais sem identidade, sem rosto. Os desiguais são pensados como problemas. Porém, as alternativas propostas para incluir os desiguais são pensadas como pontes, passarelas que somente poderão ser atravessadas por aqueles que se dedicarem, demonstrarem esforço, merecimento, êxito. Tais políticas usualmente desconsideram que as desigualdades são produzidas pelas “condições de viver, de emprego, de sobrevivência, de exploração no trabalho” (ARROYO, 2010, p. 1390).

Pensando na redução das desigualdades é fundamental que as instituições de Ensino Superior ampliem a presença de pessoas com diferentes origens e condições sociais em seus espaços educativos, “tornando-as mais plurais e diferenciadas, social e culturalmente” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 23).

A ampliação do acesso à educação superior se deu fortemente a partir do REUNI. Já a diversificação do acesso trata-se de pauta da política de ações afirmativas (BRASIL, 2012). Porém, as vagas públicas oferecidas em período noturno ainda estão fortemente concentradas nos cursos das áreas de Ciências Humanas, de modo especial, na Educação (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008; BARREIRO; TERRIBILLI FILHO, 2007).

Observa-se que as oportunidades de o estudante trabalhador ter acesso a cursos de outras áreas, como a da saúde, por exemplo, ainda são menores no ensino público. A diferença de oferta de vagas entre as áreas de conhecimentos no turno da noite ressalta as limitações que o estudante trabalhador enfrenta na escolha do curso superior. Nesse contexto de estratificação social que existe no ensino superior público da rede federal, poder optar por cursar e concluir Odontologia em uma destacada universidade federal do sul do Brasil torna-se ainda mais relevante para a redução das desigualdades existentes.

Vivências em sala de aula e a habilidade didático-pedagógica do professor

Ao falarem sobre as vivências em sala de aula, os estudantes observaram que sua participação nas aulas, fazendo comentários e perguntas para esclarecer dúvidas, potencializava a atenção e facilitava o entendimento do assunto estudado, tornando a aula mais dinâmica, aspecto este também observado pelos professores.

Quando comecei a faculdade aqui, eu não perguntava muito [...] só que eu percebi, em algumas perguntas que saíram, que vieram respostas, vieram explicações, assim... muito interessantes e proveitosas, aí eu penso 'oh vou perguntar também!' (Estudante 7)

[...] a aula se torna mais legal, mais agradável porque às vezes se só tu fala perde muito, se eles [os alunos] perguntam, colaboram, contribuem de alguma forma, não só com perguntas, mas até com opiniões, aí a aula cresce. (Professor 5)

A participação dos estudantes esteve associada à habilidade didático-pedagógica do professor durante as aulas, facilitando, estimulando e demonstrando preocupação com a aprendizagem do grupo. O tempo em sala de aula deve se constituir no que Méndez (2011, p. 258) chamou de um “tempo de aprendizagem compartilhada”, em que o professor entende a importância de adequar os tempos de ensino e de aprendizagem para que esta última tenha melhores chances de acontecer. “Saber dar a todos o tempo adequado de aprender é uma das funções da docência” (ARROYO, 2014, p. 216).

Estudo de Souza e Reinert (2010) com estudantes do curso noturno de Administração em uma instituição pública de Ensino

Superior mostrou que a didática do professor e os métodos de ensino empregados nas aulas foram uma das causas mais citadas para a insatisfação discente. O papel dos professores e os recursos de aprendizagem também foram fatores significativos para o desempenho de estudantes de Odontologia pesquisados por Al-Amri e colaboradores (2012) em uma instituição pública de Ensino Superior da Arábia Saudita. Cavalcanti e colaboradores (2010) verificaram, em estudantes de Odontologia da Universidade Estadual da Paraíba, que a insatisfação com o corpo docente do curso foi inclusive uma das causas de evasão do Ensino Superior.

O uso de esquemas e fluxogramas do conteúdo abordado e a realização de exercícios e revisões de conteúdos em aula foram estratégias metodológicas de ensino que mobilizaram o interesse do grupo no curso noturno e favoreceram o aprendizado pela clareza com que os conteúdos foram trabalhados pelo professor.

Os esquemas de conexão entre os conteúdos abordados, assim, eu sou uma pessoa muito visual para estudar, então ela trabalhava muito com cores, com fluxograma para a gente entender da onde uma coisa vem, para onde ela vai. E ela explicava várias vezes, tu fazia uma pergunta, ela conseguia pegar na tua pergunta que tu tinha entendido outra coisa e ela já explicava aquilo, ela disponibilizava questionários para a gente fazer, esclarecer dúvidas, eu passei a gravar as aulas e ouvir de novo e... bem diferente assim, um linguajar simples[...]. (Estudante 8)

A precisão e a clareza dos conteúdos de aprendizagem, aliadas à apresentação do material utilizado pelo professor também foram considerados aspectos importantes por estudantes universitários da Universidade de Granada, na Espanha, para motivar o estudo, podendo levar a um bom desempenho acadêmico (MORA *et al.*, 2015).

Já aulas expositivas, com tempo prolongado, para uma turma com estudantes que chegam à universidade cansados por conta da jornada de trabalho, ou aulas com a utilização de recursos ‘antigos’ e pouco atrativos foram consideradas como fatores negativos, desmotivadores, conforme relato do estudante entrevistado:

[...] uma turma cansada do trabalho numa sala à meia luz e uma voz por duas horas, isso deve ser repensado. Nesse caso não está sendo priorizado o aprendizado do aluno e sim o cumprimento de cronograma, ‘despejando’ o conteúdo sem qualquer preocupação que isto seja compreendido. (Estudante 7)

A aula expositiva é largamente utilizada não só por fazer parte da cultura didático-pedagógica, como também por ser econômica, flexível, versátil, rápida e com ênfase no conteúdo, podendo contemplar também recursos atuais como vídeos, imagens, animações. Porém, o estudante que trabalhou durante o dia e enfrentou desafios

com transporte, trânsito, alimentação, precisa que o professor ofereça algo mais desafiador e motivador em sala de aula, com a utilização de estratégias, técnicas e dinâmicas que complementem a aula expositiva, podendo inclusive relacionar a teoria à sua prática profissional quando já atua na área de formação (TERRIBILI FILHO; NERY, 2009).

Segundo Bordenave e Pereira (2010), a escolha da metodologia a ser empregada em aula deve contemplar desde os objetivos e conteúdos até a interação com a turma de estudantes, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e consistente. Essa escolha deve responder ao objetivo que se pretende alcançar, criando situações e abordando os conteúdos de forma que permita ao estudante vivenciar as experiências necessárias para sua transformação.

Para tanto, é fundamental que a instituição de Ensino Superior invista em uma educação permanente de seus docentes e estimule suas habilidades pedagógicas e investigativas para vincular de maneira mais efetiva os estudantes a seus processos de aprendizagem (FAÚNDEZ; MUÑOZ; CORNEJO, 2012).

Avaliação da aprendizagem: um processo em construção

Para os estudantes que já passaram por reprovação no curso noturno de Odontologia, a grande quantidade de conteúdos que compõe cada uma das disciplinas e o acúmulo de conteúdo entre as avaliações feitas no semestre interferiram no seu desempenho.

[...] dividir mais a matéria, acho que ele poderia organizar mais, talvez botar em três blocos, porque ficava a grande parte da matéria na primeira prova e duas ou três matérias na segunda, então acho que ficava muita matéria acumulada pra primeira prova, podia ter dividido mais. (Estudante 16)

Os professores, por sua vez, reconheceram a grande quantidade de conteúdos, mas argumentam que os estudantes, de modo geral, não estudam de forma contínua ao longo do semestre, o que acaba influenciando o seu desempenho nas avaliações.

[...] Todo semestre eu aviso 'gente é muita matéria, não adianta estudarem três dias antes, não adianta, tem que começar estudar pelo menos uma semana antes'. [...] reservo um tempo para eu dar uma revisão... ou várias vezes eu dou revisão. Começo a perguntar coisas e começo a ficar deprimido antes de corrigir a prova. Porque é um silêncio total... daí é aquela coisa, eles não estudaram, pelo menos não ainda o suficiente. (Professor 4)

Outro aspecto destacado na fala dos estudantes foram as avaliações com ênfase na memorização do conteúdo. Tanto estudantes quanto professores ressaltaram a importância de ir além da 'mera' memorização e também entendem que a memorização é

uma etapa importante para o aprendizado de conteúdos específicos da formação do cirurgião-dentista.

A memória é um importante elemento no processo educativo, sendo necessário considerar o tempo de contato com determinado assunto para que ele seja ‘trabalhado’ pela memória. Portanto, mais do que planejar situações de aprendizagem para a sala de aula, é necessário planejar o tempo de reflexão sobre essas atividades (ARROYO, 2014).

O processo de avaliação deve, mais do que verificar o que o estudante foi capaz de memorizar, constatar se o estudante é capaz de proceder a análises e sínteses, verificar o nível de compreensão do que foi ensinado e de transferência daquilo que foi aprendido para outras situações (GIL, 2010).

O papel da instituição de ensino na permanência dos estudantes no curso

Vargas e Paula (2013) entendem como fundamental que a instituição de ensino se prepare para o desafio de oferecer um curso noturno, com relação às condições oferecidas ao estudante do curso noturno, ao significado de estudar à noite e trabalhar, à comparação entre cursos diurno e noturno e à equalização das oportunidades de estudo que o curso oferece ao estudante trabalhador e não trabalhador.

Aspectos relacionados à biblioteca, aos laboratórios, às salas de aula e aos equipamentos, além de espaços de convivência, como cantina, centro acadêmico e áreas de vivência, podem se constituir como motivadores ou não para que o estudante deseje frequentar a instituição de ensino (TERRIBILI FILHO, 2004).

Para os estudantes participantes deste estudo, o curso noturno ainda parece estar deslocado dentro da Faculdade de Odontologia, com pouca integração à vida acadêmica e distante do curso diurno. Estudantes que mudaram para o curso de período integral demonstraram satisfação com a possibilidade de participar de atividades acadêmicas extracurriculares.

Acho bem dividido, sim, o diurno e o noturno. Isto não é bom porque é odontologia, e parece que ao invés de ser o curso de odontologia é o diurno e o noturno. Aliás, é o contrário, parece que é o noturno e a odonto. Parece que é separado assim. (Estudante 15)

Os professores, da mesma forma, observaram diferenças entre a vida acadêmica dos cursos diurno e noturno, percebendo uma dificuldade de participação e integração do estudante do noturno nas diferentes atividades oferecidas pela Universidade.

Eu acho que eles ficam muito reduzidos, pelo menos aqueles que de fato trabalham, que não têm tempo de vir durante o dia, eles ficam um pouco mais isolados à noite, me dá essa sensação, [...] muitas das atividades da universidade, eu acho que o aluno, pelo menos que trabalha, ele tem dificuldade de se inserir. Mobilidade acadêmica, alguns eventos, acho que eles ficam mais reduzidos. (Professor 5)

Ao tratarem da integração entre os dois cursos, os professores demonstraram preocupação com o papel do curso noturno na instituição, o qual foi proposto com o objetivo de inserir o estudante trabalhador que quer cursar Odontologia e não tem a possibilidade de frequentar um curso de período integral.

[...] é um contexto diferente, são alunos diferentes, mas não sei se a instituição poderia fazer alguma coisa diferente do que já está sendo feito, a não ser esta questão de que todo mundo tem que se dar conta de que esse curso noturno existe, de que ele é igual ao curso diurno, que é o mesmo corpo docente, e que a gente, talvez, a gente tenha que oferecer mais oportunidades para eles. (Professor 8)

Ainda em relação à instituição de ensino, os estudantes apontaram como dificuldades para seu desempenho no curso questões específicas da estrutura física da instituição (salas de aula sem iluminação adequada para a utilização de equipamento de projeção à noite), a organização dos horários das disciplinas (disciplinas com grande carga horária concentrada em um único dia da semana) e a matrícula anual e não semestral nas disciplinas do curso noturno. Essa característica do curso faz com que os estudantes que reprovam tenham que esperar transcorrer um semestre inteiro para poder fazer a disciplina novamente.

Além de oferecer um curso desafiador e significativo para o estudante, a universidade deve comprometer-se com a melhoria permanente das estratégias de ensino-aprendizagem e contemplar programas contínuos que auxiliem os estudantes a identificar usos para as habilidades e os conhecimentos que eles desenvolveram durante a graduação (SON; COTTER; JOY, 2011).

Entre os estudantes que saíram do curso noturno, o principal motivo relatado para sua evasão foi o tempo de duração de oito anos (16 semestres), considerado muito longo quando comparado ao curso diurno de Odontologia da mesma instituição, que tem a duração de cinco anos (10 semestres). “Com certeza, eu só troquei para o dia porque é um curso mais curto, só por isso, só por isso. (Estudante 11)”. Os estudantes entrevistados neste estudo e que evadiram do curso noturno estão, atualmente, cursando Odontologia no curso diurno da UFRGS e apresentavam bom desempenho acadêmico no curso noturno.

Essa mudança sugere a segurança dos estudantes pela escolha da formação profissional, conforme dados encontrados na

caracterização do perfil dos estudantes ingressantes neste curso, turmas de 2010 a 2012, dos quais 81,8% sentiam-se seguros ou completamente seguros em relação à escolha profissional (SOUZA; WESCHENFELDER; TOASSI, 2014). São estudantes que readaptaram sua trajetória na Universidade, de acordo com suas condições e disponibilidade de tempo para dedicar-se aos estudos.

Para o estudante, a mobilidade de um curso para outro pode ser considerada uma evasão positiva, visto que, em razão de seu amadurecimento na instituição, ele tem condições de direcionar melhor sua formação (VELOSO; ALMEIDA, 2002). Também Ristoff (1999) defende a ideia de que a saída de um curso para outro não se caracteriza como uma evasão negativa, uma exclusão, já que o estudante não abandonou o Ensino Superior, mas sim, fez uma adaptação, um investimento na busca de sucesso ou felicidade.

ESTRATÉGIAS PARA A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE NO CURSO NOTURNO

A redução no tempo de formação foi a estratégia mais citada entre os estudantes e professores para promover a permanência no curso noturno. Para isso, sugeriram aulas aos sábados, oferecendo a possibilidade de o aluno cursar, no semestre seguinte, a disciplina em que foi reprovado, oferta de disciplinas utilizando a modalidade da educação a distância ou durante o período das férias acadêmicas.

Foi sugerido, também, que a organização dos horários das disciplinas com maior carga horária fosse repensada de forma a possibilitar um melhor aproveitamento por parte dos estudantes. Nesse sentido, o horário das disciplinas poderia ser dividido em dias diferentes para aulas teóricas e aulas práticas, ou dar prioridade às disciplinas com maior carga horária para o início da semana.

Outro aspecto abordado pelos entrevistados como facilitador da permanência no curso foi a possibilidade de o estudante poder fazer a disciplina em que reprovou no próximo semestre, seja pela mudança de matrícula anual para semestral ou pela possibilidade de o estudante cursar a disciplina no turno inverso, desde que haja vaga nas turmas do curso diurno, para que o conteúdo visto em um semestre possa ser revisado e recuperado no semestre seguinte.

A realização de outras atividades acadêmicas, além das atividades de ensino de caráter obrigatório, foi citada como enriquecedora da formação e facilitadora da permanência no curso, porém a falta de tempo dos estudantes para participar e, também, o número reduzido de atividades ofertadas à noite foram aspectos destacados nas falas dos

entrevistados. Nesse sentido, estudantes e professores recomendam que a oferta de atividades voltadas para pesquisa e extensão possam também contemplar os estudantes do curso noturno dentro do horário em que eles estão na faculdade ou aos sábados.

A permanência no curso também foi associada por estudantes e professores a aspectos relacionados à estrutura física e ao funcionamento do curso noturno e da Faculdade de Odontologia como um todo, tais como a ampliação do horário de funcionamento da biblioteca, do diretório acadêmico e da lanchonete, oferta de armários para guardar o instrumental do aluno desde os semestres iniciais do curso, mais iluminação no prédio e melhor funcionamento dos computadores disponíveis nas salas de aula.

Por fim, os professores destacaram a necessidade de continuar acompanhando o curso noturno para identificar suas necessidades, avaliar possíveis mudanças e promover seu desenvolvimento, tendo em vista a particularidade do ensino clínico voltado ao atendimento de pacientes, que o diferencia de outros cursos ofertados no turno da noite que não possuem essa característica.

CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA: TRAJETÓRIA ACADÊMICA EM CONSTRUÇÃO

O curso noturno de Odontologia da UFRGS está inserido no contexto da política de expansão e reestruturação do Ensino Superior. É um curso recente, que ainda não possui nenhuma turma de concluintes e a trajetória acadêmica de seus estudantes está sendo construída a cada semestre.

No período de 2010 a fevereiro de 2014, o curso apresentou um número de estudantes fora da seriação aconselhada, principalmente por reprovação em uma ou mais disciplinas, que merece destaque. Já entre os estudantes que evadiram do curso noturno, grande parte optou por seguir o curso diurno de Odontologia da mesma instituição, caracterizando uma evasão aparente.

Estudantes e professores entendem que as experiências de retenção e evasão no curso noturno de Odontologia estão ligadas: a) à chegada e adaptação do estudante à rotina universitária, o que exigiu a construção de novas rotinas de estudo; b) à conciliação entre estudo e trabalho e à superação do cansaço após o dia de trabalho para dedicar-se aos estudos; c) à importância de vivências didático-pedagógicas mais dinâmicas, que incentivem a participação dos estudantes e favoreçam a aprendizagem; d) a um processo de avaliação voltado para a aprendizagem do estudante; e) ao papel da instituição

de ensino no que se refere à distribuição e organização de horários das disciplinas, oferta anual de atividades de ensino obrigatórias, ao distanciamento entre cursos diurno e noturno e, de modo especial, ao tempo de duração do curso, considerado muito longo.

Os achados desta pesquisa sinalizam a necessidade de ações compartilhadas entre gestores, professores e estudantes que promovam a permanência dos estudantes no curso noturno de Odontologia, tais como redução no tempo estabelecido para sua conclusão, oferta semestral das disciplinas obrigatórias, adequação da organização e distribuição dos horários das disciplinas na carga horária semanal, maior integração do curso noturno ao diurno e às atividades acadêmicas da universidade. Melhorias no espaço físico, relatadas por estudantes e professores, também devem ser consideradas.

REFERÊNCIAS

AL-AMRI, M. *et al.* Significance of primary factors influencing students' performance at the College of Dentistry, King Saud University, Saudi Arabia. **J. Pak Med. Assoc.**, Karachi, v. 62, n. 8, p. 816-821, Aug. 2012.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003.p. 15-40.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior** públicas. NDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

ARROYO, M. G. A universidade, o trabalhador e o curso noturno. **Univ. Soc.**, Brasília, v. 1, p. 25-32, fev. 1991.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BARREIRO, I. M. F; TERRIBILLI FILHO, A. Educação superior no período noturno: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, jan./mar. 2007.

BITTAR, M.; ALMEIDA, C. E. M.; VELOSO, T. C. M. A. Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante trabalhador. **Educ. Quest.**, Natal, v. 33, n. 19, p. 279-304, set./dez. 2008.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRAID, L. M. C.; MACHADO, M. D. F. A. S.; ARANHA, A. C. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. **Interface comun. saúde educ.**, Botucatu, v.16, n. 42, p. 679-692, 2012.

BRASIL. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Resolução CNE/CES n. 3/2002, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Diretrizes Gerais. Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BUENO, D. *et al.* **Coordenação da formação, dos saberes e das políticas públicas**: uma forma de trabalhar a evasão e a retenção na universidade. Porto Alegre: PROGRAD-UFRGS, 2011. 27 p.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CAVALCANTI, A. L. *et al.* Motivos de ingresso e de evasão dos acadêmicos de odontologia de uma instituição pública. **Rev. Odontol. UNESP**, Araraquara, v. 39, n. 2, p. 95-99, mar./abr. 2010.

COSTA, D. M.; COSTA, A. M.; BARBOSA, F. V. Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. **Rev. GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 106-127, 2013.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico: adaptação e rendimento acadêmico. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-222, 2005.

DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. **Estud. Pedagóg.**, Valdivia, v. 33, n. 1, p. 7-27, 2007.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, T. F. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Interface comun. saúde educ.**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 105-114, 2005.

FAÚNDEZ, F.; MUÑOZ, K.; CORNEJO, F. Percepción sobre el modelo educativo basado en competencias y su contribución a la retención de estudiantes de la universidad de Talca. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS, 2012. p. 738-744.

FEUERWERKER, L.; ALMEIDA, M. Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! **Rev. ABENO**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 14-16, 2004.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 17-27, 2008.

- FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, M. J. *et al.* Evasão acadêmica no ensino superior: estudo na área da saúde. **Rev. bras. pesqui. saúde**, Vitória, v. 12, n. 1, p. 6-13, 2010.
- KELLER-FRANCO, E.; MASETTO, M. T. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. **Rev. Triângulo (Online)**, Uberaba, v. 5, n. 2, p. 3-21, 2012. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/377/pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- MACEDO, A. R. *et al.* Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. educ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, 2005.
- MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. **Interface comun. Saúde educ.**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, 2004.
- MÉNDEZ, J. M. Á. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- MORA, J. C. de. *et al.* Aceptación de la institución universitaria desde el punto de vista del alumnado. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Tempe, v. 23, n. 3, p. 1-24, 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORITA, M. C.; KRIGER, L. Mudanças nos cursos de odontologia e a interação com o SUS. **Rev. ABENO**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 17-21, 2004.
- NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.
- POLYDORO, S. A. J. *et al.* Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **Psico USF**, Bragança Paulista, v. 6, n. 1, p. 11-17, 2001.
- RISTOFF, D. A tríplice crise da universidade. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROBERTO, R. F. O programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais: o caso REUNI na Universidade Federal de Viçosa. **Rev. Adm. Pública Gestão Soc. – APG**, Viçosa, v. 3, n. 3, p. 300-323, jul./set. 2011.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SALIBA, N. A. *et al.* Organização curricular, evasão e repetência no curso de odontologia: um estudo longitudinal. **Rev. Odontol. UNESP**, Araraquara, v. 35, n. 3, p. 209-214, 2006.
- SANTOS, B. L. P. A representação do REUNI no debate do ensino superior enquanto direito. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-44, 2009.

SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão na Universidade Brasileira. In: M. C. L. Peixoto; A. V. Aranha (Org). **Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação**. Minas Gerais: UFMG, 2008.

SILVA, E. T. *et al.* Factors influencing students' performance in a brazilian dental school. **Braz. Dent. J.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 80-86, 2010.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SOARES, M. L. A.; SAMPAIO, S. M. R. Reflexões acerca de ser um estudante trabalhador em uma universidade pública brasileira. **Revista Congreso Universidad**, La Habana, v. 2, n.2, p. 1-9, 2013.

SOUZA, J. M.; WESCHENFELDER, H. C.; TOASSI, R. F. C. Expansão da educação superior no Brasil a partir do REUNI: o curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Rev. GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 63-78, 2014.

SOUZA, S. A.; REINERT, J. N. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 159-176, mar. 2010.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Rev. semest. assoc. bras. psicol. esc. educ. (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008.

TERRIBILI FILHO, A. Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional. **Educação (UFMS)**, Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 21-36, 2004.

TERRIBILI FILHO, A. Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar? **Pensam. real.**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 43-65, 2008.

TERRIBILI FILHO, A.; NERY, A. C. B. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. **RBPAE**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 61-81, 2009.

TOASSI, R. F. C. *et al.* Currículo integrado no ensino de Odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde. **Interface comun. saúde educ.**, Botucatu, v. 16, n. 41, p. 529-542, abr./jun. 2012.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. **Resolução n. 9/2003**, de 19 de março de 2003. Regulamenta o ordenamento de matrícula. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-09-2003-de-19-03-2003>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. **Projeto Político Pedagógico do Curso Diurno de Odontologia**. Porto Alegre, 2014a. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/odontologia/ensino/odonto/graduacao/projeto-pedagogico-do-curso-diurno/view>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. **Projeto Político Pedagógico do Curso Noturno de Odontologia**. Porto Alegre, 2014b. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/odontologia/ensino/odonto/graduacao/projeto-pedagogico-do-curso-noturno/view>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação na Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Sér. Estud. Per. Mestr. Educ. UCDB**, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, jan./jun. 2002.

VIDALES, S. El fracaso escolar em la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. **Rev. iberoamericana calidad, eficacia cambio educ.**, Madrid, v. 7, n. 4, p. 321-341, 2009.

WILLCOXSON, L.; COTTER, J.; JOY, S. Beyond the first-years experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. **Stud. high. educ.**, Dorchester on Thames, v. 36, n. 3, p. 331-352, May 2011.

YEPES, F.L. *et al.* Factores causales de la deserción estudiantil en el pregrado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia de 1997 a 2004. **Rev. fac. odontol. univ. antioq.**, Medellín, v. 19, n. 1, p. 35-48, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. bras. educ.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

NOTAS

¹ A pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade (CAAE 12567113.8.0000.5347 – parecer nº 241.514).

² Statistical Package for Social Science (SPSS®). Statistical Analysis Using SPSS. Chicago, 2001.

³ Visual Qualitative Data (ATLAS.ti®). Scientific Software Development. Berlin, 1997.

Submetido: 22/09/2015

Aprovado: 16/02/2016

Contato:

Juliana Maciel de Souza Lamers
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),
Faculdade de Odontologia
Rua Ramiro Barcelos, n. 2492. Bairro Santa Cecília
Porto Alegre | RS | Brasil
CEP. 90.035-003

ARTIGO

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A PRODUÇÃO RECENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES

Marília Costa Morosini*

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre - RS, Brasil

Lorena Machado do Nascimento**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre - RS, Brasil

RESUMO: A internacionalização é inerente ao ente universidade, contudo é a partir do fim do século passado que a produção sobre o tema se expande e passa a abarcar não só a ciência, mas a educação superior de forma geral. Este texto analisa a produção sobre internacionalização da educação superior em pesquisas produzidas no Brasil entre 2011 e 2014. A metodologia utiliza princípios de estado de conhecimento e tem como fonte principal o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os resultados apontam a complexidade e ambiguidade do conceito de internacionalização da educação superior e para uma pequena produção, em programas de diferentes áreas de conhecimento, principalmente, ciências humanas e ciências sociais aplicadas, distribuída, de forma quase similar, entre as dimensões: global/regional, nacional e institucional. Merece destaque a discussão das categorias temáticas de entendimento da produção sobre internacionalização da educação superior na perspectiva de jovens pesquisadores.

Palavras-chave: Internacionalização da educação superior. Estado de conhecimento. Teses e dissertações. Brasil.

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: RECENT PRODUCTION IN MASTER THESES AND PH.D. DISSERTATIONS

ABSTRACT: Internationalization is inherent to the university. However, it was not until the last century that the production on this subject has been expanding and embraces not only the sciences, but the higher education generally. This article analyzes what has been written about internationalization of higher education in researches in Brazil, between 2011 and 2014. The methodology

*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutorado no Texas no Lozano Long Institute of Latin American Studies – LLILAS –, Universidade do Texas. Professora Titular da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior – CEES/PUC-RS. Bolsista 1A Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: <marilia.morosini@puers.br> .

**Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação da Escola de Humanidades. Membro dos grupos de pesquisa Processos Motivacionais em Contextos Educativos – Promot – e Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES. E-mail: <lorena.nascimento@acad.puers.br> .

uses the principles of the state of the knowledge and mainly relies on the Capes database of dissertations. The results demonstrate the complexity and ambiguity of the concept internationalization of higher education and a small number of theses and dissertations, in graduate programs of different areas, mainly in the humanities and applied social sciences, distributed in an almost similar manner, between the global/regional, national and institutional dimensions. The debate about the thematic categories of understanding of production on the internationalization of higher education under the perspective of young researchers deserves special attention.

Keywords: Internationalization of higher education. State of the knowledge. Theses and dissertations. Brazil.

INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior vem se constituindo em um dos principais motes da universidade na contemporaneidade. Via de regra, ela está relacionada à qualidade, à excelência, à inovação, ao conhecimento e a outros diferentes temas, destacando-se, na grande parte das vezes, a contribuição positiva dessa presença.

Isso pode ser constatado nas produções dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) (MOROSINI, 2012), assim como em inúmeros artigos e livros de circulação internacional, voltados para as estratégias destinadas ao sucesso da internacionalização. Paralelamente, outros organismos, de caráter mais humanista e de solidariedade com nações não desenvolvidas, também se expressam na defesa à internacionalização da educação, e alguns artigos e livros são publicados.

No Brasil, a internacionalização da educação superior vem carregada de tensões (OLIVEIRA, 2011; AZEVEDO; CATANI, 2013) entre uma postura global e uma postura local. Mesmo que a incidência da produção no país seja pequena, carrega uma visão positiva e possibilita prever o crescimento da importância da internacionalização na educação. Esse fato é acirrado pela força do Estado nas determinações do Ensino Superior no país e se reflete nos marcos regulatórios nacionais. Pode-se citar a internacionalização como critério basilar para a avaliação de qualidade em programas de pós-graduação de excelência; movimentos para que a internacionalização se torne critério de qualidade na avaliação de instituições e cursos de graduação no bojo dos Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, ainda, as determinações do Plano

Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) quanto à internacionalização para o futuro próximo da nação brasileira.

Nesse contexto, o artigo tem como objetivo analisar a produção científica sobre internacionalização da educação superior em teses e dissertações produzidas, recentemente, no Brasil. Ou seja, analisar a incidência e o objeto sobre internacionalização da educação superior, defendidos entre 2011 e 2014, pela comunidade de alunos em suas monografias de conclusão, em programas de pós-graduação *stricto sensu* credenciados no país. Aupetit e Escobar (2014, p. 14, tradução nossa), analisando o estado da arte sobre internacionalização na América Latina, afirmam “[...] seria importante estudar... quem são os jovens investigadores que se interessam pelo tema (recopilando, por exemplo, as teses recentes de doutorado sobre esse assunto)”¹. Para tal, utilizam-se princípios do estado de conhecimento assim entendido:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI, 2015, p. 102)

Busca-se ir mais além dos “processos de operação dos programas mediante indicadores, mas em perspectivas qualitativas”² (AUPETIT; ESCOBAR, 2014, p. 9, tradução nossa), que são destaques encontrados em análises similares sobre a América Latina.

Gatti (2015) reforça a importância dessa metodologia no contexto das pesquisas em educação:

O que eu sinto falta é que... nós temos muito estudos válidos e precisaríamos fazer o que se faz em outros países: ter pesquisadores que pudessem olhar um conjunto de estudos sobre uma problemática e produzir uma análise que integre esses estudos e mostre características importantes que possam ser levadas em conta tanto em políticas como em práticas educacionais. Os estudos ficam dispersos e nós não temos esses estudos que se chamam estados de conhecimento. (Informação verbal).³

A construção de um estado de conhecimento é guiada por identificação da temática, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); identificação de fontes e constituição do *corpus* de análise (MOROSINI, 2015).

Como fonte de dados, utilizou-se o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), selecionado por sua representatividade na acreditação oficial da produção de teses e dissertações, no Brasil, e pela abrangência nacional, pois inclui todos os programas de pós-graduação credenciados no país e oferece livre acesso na *web*. A coleta de

informações ocorreu entre março e maio de 2015, utilizando-se a expressão *Internacionalização da Educação Superior*⁴, consagrada internacional e nacionalmente como descritor.

O banco de teses da Capes, depois de um largo período disponível na *web*, está sofrendo uma revisão de seus documentos. Oferecia, até então, no momento da coleta de dados, a consulta das dissertações e teses defendidas entre 2011 e 2014. Numa primeira fase, utilizou-se o filtro busca básica e, numa segunda fase, o filtro busca avançada. Trabalhou-se com as palavras internacionalização, educação superior e internacionalização da educação superior, de forma articulada e combinada, no título, no resumo e nas palavras-chave. Exemplificando: utilizou-se a palavra internacionalização como resumo e educação superior nas palavras-chave e vice-versa. Assim, foram encontrados sete trabalhos, sendo que, destes, quatro tinham como foco a educação superior e ainda não haviam sido identificados nas buscas anteriores. Em outras palavras, a seleção do Banco de Dados Internacionalização da Educação Superior (BDIES) é um artesanato intelectual (MILLS, 2009) no qual a vivência, o rigor científico, a formação histórica, a paciência investigativa das pesquisadoras foi fundamental para a construção do *corpus* de análise. Cada monografia foi examinada a partir do descritor e de sua combinação, considerando o foco na área da educação superior.

Para atualizar os documentos identificados na Capes, realizou-se uma busca direta nos repositórios dos bancos de teses e dissertações dos programas *stricto sensu* de excelência (nota 6 e 7 na Capes), a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), utilizando as mesmas estratégias metodológicas já apresentadas. O critério de seleção dos programas de excelência é o pressuposto de que estes, que têm a internacionalização como critério avaliativo, podem ter produção sobre o tema e, como critério limitador, a impossibilidade de consultar o repositório de cada um dos muitos programas *stricto sensu*.

Buscando complementar a coleta, consultou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).⁵ Nessa fonte, não foram identificadas novas produções com o descritor internacionalização da educação superior.

Dessa forma, concluiu-se a pesquisa nos diferentes bancos, e as monografias selecionadas passaram a constituir o Banco de Dados Internacionalização da Educação Superior (BDIES/Brasil).

Diante da complexidade do uso de um único descritor e/ ou de descritores imbricados que permitiram a seleção de monografias *stricto sensu* para a constituição do BDIES, é importante registrar que tal critério não minimiza a recomendação para que outros estudos busquem a identificação de mais algum(ns) descritor(es). Com essa postura, poder-se-á ampliar a abrangência da temática e aprofundar o entendimento da produção local.

Dando continuidade à construção do estado de conhecimento, o *corpus* de análise (BDIES/Brasil) foi trabalhado, a partir de uma leitura flutuante, para identificação das bibliografias: anotada (relação das teses ou dissertações, selecionadas e organizadas por referência bibliográfica completa e respectivo resumo, e a busca da monografia na sua íntegra, via diferentes repositórios e/ ou e-mail dos autores); sistematizada (relação das teses ou dissertações a partir de: ano de defesa, instituição e programa de pós-graduação, autor, título, nível da pós-graduação, objetivo, metodologia e resultados); e categorizada (reagrupamento da bibliografia sistematizada segundo temas). Posteriormente, utilizou-se a construção de categorias temáticas no bojo de perspectivas teóricas.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Quando comparada com a produção internacional, a produção científica sobre internacionalização da educação superior em dissertações e teses, no Brasil, é pequena. Esta apresenta trajetória já consolidada e com suporte de associação voltada à educação internacional, como a European Association on International Education e o periódico temático *Journal of Studies in International Education*, entre outros.

O *corpus* de análise está constituído por 23 monografias, sendo 12 de mestrado e 11 de doutorado. Em 2011, foram identificadas cinco monografias; em 2012, ocorreu um aumento significativo para 11 monografias; em 2013, quatro trabalhos; e, em 2014, três. A maioria, 74% das teses e dissertações, foi produzida em programa de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste, refletindo o panorama nacional da pós-graduação. Foram produzidas quatro monografias na região Nordeste; uma na região Centro-Oeste e uma na região Norte. Doze monografias

foram produzidas em diferentes Instituições de Ensino Superior (IESs), cinco na UFRGS, três na USP, duas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e duas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

A produção sobre internacionalização da educação superior não tem uma área de conhecimento exclusiva. As duas maiores incidências estão nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais Aplicadas. A distribuição das monografias segundo as áreas de conhecimento, utilizando a tabela classificatória da Capes, são: Ciências Humanas (Antropologia, Educação e Geografia), 11 (48%); Ciências Sociais Aplicadas (Administração⁶, Ciências Jurídicas e Sociais, Turismo, sete (30%); outros (Ciências Sociais e Relações Internacionais), três (13%); Linguística, Letras e Artes, uma (4%); e Ciências da Saúde (Saúde Pública), uma (4%).

Buscando ir mais além do analisado e procurando atender à construção de um estado de conhecimento que imbrigue o teórico instituído e o material produzido nas teses e dissertações, identificaram-se níveis conceituais e definições de trabalho para o processo de internacionalização (KNIGHT, 2004), a saber: nacional, com a inclusão do setorial e do institucional. Jane Knight (2004) entende que o nível nacional/setorial se constitui por meio de políticas, financiamentos, programas e marcos regulatórios e o nível institucional é onde ocorre o processo real de internacionalização.

Para o caso brasileiro, um estudo sobre a literatura da internacionalização (SAMPAIO; SAES, 2014) identifica temas básicos para futuras recomendações: internacionalização das IES; mobilidade acadêmica; geopolítica, como o Mercosul e a Bolonha; processos de comercialização da educação superior.

Nesta pesquisa, dando prosseguimento a estudos anteriores, as categorias temáticas são construídas em três dimensões, com a seguinte incidência de monografias: dimensão global/regional (35%), dimensão nacional (26%) e dimensão institucional (39%) – Quadro 1. As produções se distribuem de forma mais ou menos similar, com uma leve tendência para os estudos institucionais.

Knight (2004, p. 17) concebe como nível “institucional, políticas que tratam de aspectos específicos da internacionalização e/ou políticas que integram e apoiam a dimensão internacional na missão primária e nas funções da instituição”. A dimensão institucional, aqui apresentada, congrega trabalhos que envolvem temas como programas acadêmicos, intercâmbio de estudantes e professores, estudo de idiomas estrangeiros, currículo internacionalizado, processo de ensino e aprendizagem, capacitação intercultural, palestrantes e visitantes internacionais, entre outros. Em termos de

produção internacional, os países desenvolvidos registram uma larga predominância de estudos institucionais. A internacionalização é dada como positiva e a discussão refere-se à resolução de problemas e à construção de estratégias para que o processo ocorra da melhor maneira possível. Na categoria da Internacionalização da Educação Superior Institucional do BDIES/Brasil, foram identificados trabalhos sobre a internacionalização em IES ou cursos.

Knight (2004, p. 17) identifica que o nível nacional tem “políticas de educação e outras políticas de nível nacional relacionadas à dimensão internacional do Ensino Superior; outras políticas incluem setores como cultural, ciência, imigração, comércio, emprego e cultura”. Envolve ainda programas nacionais ou sub-regionais que promovem ou facilitam a dimensão internacional do Ensino Superior. Podem ser providos por diferentes setores governamentais ou por organizações não governamentais. Na dimensão setorial, estão arroladas as “políticas relacionadas ao propósito, funções, financiamentos e regulação da educação pós-secundária” (KNIGHT, 2004, p. 17). E estão incluídos os programas oferecidos pelo e para o setor educacional de forma específica. Esses programas podem ser sustentados por qualquer órgão governamental ou organização pública ou privada.

A dimensão nacional reflete discussões quanto à presença do estado avaliador (NEAVE, 1998) e, mais recentemente, quanto ao patamar internacional (AFONSO, 2014) em contextos de liberalização da educação. No caso brasileiro, retrata a forte presença do estado nacional na educação superior, construção histórica do período colonial, quando da criação das instituições de ensino universitário no país. Reflete posturas paradigmáticas da formação de recursos humanos de alto nível para competir num mercado internacional no qual o trânsito por países desenvolvidos exige qualificação. Representa, também, em menor escala, a abertura para os países latino-americanos e africanos num paradigma de solidariedade. Nessa dimensão, estão classificados estudos sobre mobilidade acadêmica sul-norte ou sul-sul e um trabalho sobre a Internacionalização do Currículo – IoC.

A dimensão global/regional no Brasil reflete as discussões que marcaram os anos 1990 com uma reordenação da ordem econômica e com a presença forte da globalização em diferentes níveis, inclusive no educacional. Essa discussão ocupa um percentual significativo de monografias produzidas no Brasil. Nestas, foram identificados trabalhos sobre a concepção de internacionalização da educação como serviço/regulação e como integração cultural.

A partir desse exercício de categorização, pelo qual são identificadas três grandes dimensões, pode-se supor que os autores

das monografias em estudo não necessariamente consideraram um mesmo conceito para internacionalização da educação superior. No Quadro 1 e nas análises subsequentes, constata-se que há monografias que compreendem a internacionalização da educação superior na dimensão global/regional; outras que a incluem na dimensão nacional; e outras ainda que a inserem na dimensão institucional.

QUADRO 1 – Categorias e subcategorias, internacionalização da educação superior, teses e dissertações, BDIES/Brasil, 2011- 2014

Categorias	Subcategorias	nº
Internacionalização da educação superior	Internacionalização da educação superior Serviços/regulação	6
	Internacionalização da educação superior Integração cultural	2
Subtotal	8 (35%)	
Internacionalização da educação superior	Internacionalização da educação superior Mobilidade Sul-Norte e Sul-Sul	5
	Internacionalização da educação superior Internacionalização do currículo	1
Subtotal	6 (26%)	
Internacionalização da educação superior	Internacionalização da educação superior Instituição – IES	4
	Internacionalização da educação superior Cursos/programas	5
Subtotal	9 (39%)	
Total	23 (100%)	

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do BDIES/Brasil.

A internacionalização da educação superior: a produção na dimensão global/regional

A perspectiva global presente nas teses e dissertações reflete as diferentes concepções sobre internacionalização e as tensões

decorrentes destas, ou seja, o entendimento da educação superior como bem público ou a concepção como serviço e as diferentes nuances entre as duas posições. Na primeira, são defendidos princípios de democratização (acesso), relevância social e equidade, enquanto, na segunda, a educação é vista como mercadoria, integrada à Organização Mundial de Comércio – OMC – e regrada pelo Acordo Geral de Comércio e Serviços – AGTS.

Altbach (2013) afirma que, no século XXI, o pêndulo tem se direcionado para a concepção da educação superior como serviço. Por essa perspectiva e considerando a necessidade de circulação de atores e títulos acadêmicos, a garantia da qualidade do ensino de terceiro grau precisa ser preservada. Para tal, são necessários padrões, o que conduz à necessidade de regulação dos sistemas de educação superior.

Essa regulação nos sistemas locais, segundo Demarchi (2012, p. 14), em sua tese de doutorado em Ciências Jurídicas e Sociais, 301 páginas, ocorre a partir de uma “agenda global de Educação estabelecida por organismos internacionais [...] estabelecendo o que se pode entender por um Direito Transnacional da Educação”. O mesmo autor conclui que “é possível uma regulação universal (global) para a educação superior, através do Direito, com diretrizes criadas por organismos que concentram o conjunto de Estados nacionais [...] deve respeitar as características de cada Sociedade” (DEMARCHI, 2012, p. 273).

Demarchi (2012, p. 273), entretanto, afirma que:

Pensar a regulação numa visão unificada somente seria possível em uma realidade totalitária, onde os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e educacionais fossem estruturados da mesma forma, condição que se apresenta incompatível frente à diversidade das sociedades e do homem.

Mückenberger (2014), em tese da área de Administração, com 595 páginas, referente a um sistema de educação superior confessional internacional, aborda as motivações, as respostas, os processos, as ações e a gestão da internacionalização do sistema em diferentes continentes. Conclui que os aspectos denominacionais (confessional), fortemente ligados ao pioneirismo internacional do sistema no passado, representam ainda hoje parte das principais motivações, mas também parte dos obstáculos e riscos mais importantes à internacionalização e sugere:

[...] apenas as motivações nacionais ou apenas as motivações políticas parecem não impulsionar uma IES denominacional à internacionalização. A não ser que estejam expressas na forma de leis ou de requisitos obrigatórios para obtenção de reconhecimento ou *status* universitário. Fora isso, a menos que haja motivações econômico-denominacionais associadas, pouco efeito terão. (MÜCKENBERGER, 2014, p. 582)

Duas monografias se detêm na internacionalização, na perspectiva comparativa Brasil/ Portugal com suporte no processo de Bolonha. Zuleide Silveira (2011) analisa em sua tese em Educação, com 439 páginas, a reforma da educação superior em curso no Brasil, desde os anos 1990, comparando com o Ensino Superior em Portugal e sua reforma a partir do processo de Bolonha, com foco no desenvolvimento das políticas de ciência e tecnologia:

Difunde-se o ideário do arranjo institucional que envolve três elementos fundamentais da 'Hélice Tripla', quais sejam, Estado, universidade, empresas públicas e privadas, como um contributo indispensável à produção de conhecimento inovador e, por conseguinte, à modernização do aparelho científico-tecnológico e, ainda, ao desenvolvimento econômico nacional e regional e à inserção competitiva do Estado e respectivo bloco regional na economia mundializada. (SILVEIRA, Z. 2011, p. 389)

Constata também que: “[...] traz em sua essência a marca do modelo anglo-saxão modernizado [...] sinalizando para a privatização da produção do conhecimento novo e inovador, que assume caráter internacionalizado” (SILVEIRA, Z. 2011, p. 390).

Freitas (2011), em sua tese em Educação, com 278 páginas, compara os sistemas de avaliação da educação superior no Brasil e em Portugal, com relação às características de homogeneização e padronização de critérios avaliativos. Ressalta que o “Brasil precisa melhorar o nível de internacionalização do seu sistema de educação e avaliação [...], mas que ainda precisa avançar muito para que se assemelhe ao Processo de Bolonha” (FREITAS, 2011, p. 260). Destaca ainda:

No Brasil, há fraca internacionalização da avaliação e ainda não há integração do sistema com os demais países do Mercosul. Em Portugal, a avaliação incide com maior intensidade sobre os cursos em geral, não havendo um mecanismo que faça uma análise estratégica de cada instituição como entidade organizacional. (FREITAS, 2011, p. 9)

A regulação é também o foco de um trabalho de mestrado (FERREIRA, 2012). Em sua dissertação em Ciências Sociais, Ferreira parte da constatação de que o processo de integração regional configurado com a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) vem adicionando exigências “às instituições universitárias com vistas à mobilidade acadêmica, à acreditação de cursos e ao reconhecimento de títulos e diplomas” (FERREIRA, 2012, p. 8). A autora observa a importância desses critérios de qualidade para que “todos os envolvidos com determinado programa ou curso possam orientar-se quanto aos aspectos do processo de avaliação e realizar escolhas ou sugerir mudanças, conforme cada caso” (FERREIRA, 2012, p. 139), mas ressalva que:

Os protocolos educacionais firmados no âmbito do Mercosul deveriam aproximar as instituições e tornar mais ágeis os mecanismos de cooperação. Construído, porém, sobre as bases de sistemas educacionais heterogêneos, o Setor Educacional do Mercosul avança com dificuldades. (FERREIRA, 2012, p. 8)

Para o Brasil, identifica-se a tese em *Relações Internacionais (Ciências Sociais)*, de Taschetto (2014), com 249 páginas, sobre o desenvolvimento da regulação internacional de comércio de serviços educacionais. O autor chega à conclusão de que “mesmo sem acordos de comércio, o mercado brasileiro já se encontra significativamente liberalizado no que diz respeito aos investimentos estrangeiros em Educação Superior, sem qualquer restrição ao ingresso de capital internacional” (TASQUETTO, 2014, p. 23). Ainda assim, a regulação internacional do comércio de serviços aprofundaria esse processo. Ele destaca:

Apesar do grau já existente de abertura comercial, o setor educacional demanda uma liberdade regulatória inerente a um bem público, em especial para medidas emergenciais e controle de qualidade. Questões relacionadas à internacionalização da educação podem ser solucionadas em outros fóruns, sob uma perspectiva essencialmente educacional, por meio de canais tradicionais de cooperação educacional, acordos bilaterais específicos, para o reconhecimento de diplomas... Não há a necessidade de um fórum comercial para tanto. Deve-se buscar a internacionalização da educação superior como meta, mas não necessariamente a internacionalização do setor. (TASQUETTO, 2014, p. 214)

No BDIES/Brasil, também são encontrados trabalhos que relacionam a internacionalização da educação superior à integração cultural. Esta é uma outra postura da internacionalização: vai mais além da dimensão de educação como serviço e postula a educação superior como contribuição à quebra de barreiras culturais, promovendo a integração entre países, e, em último patamar, a utilização de estratégias de solidariedade entre as nações.

Santiago (2012), em seu doutorado em Educação, na tese com 317 páginas, analisa o ensino de História da América, no Brasil e na Argentina, no período de 1995 a 2010, com o fito de comparar a política de integração regional e a de construção de uma identidade latino-americana. Para tanto, ouve os professores desses países sobre “as ações que são postuladas pelos currículos e pelas propostas do Mercosul Educacional, e para o que efetivamente produzem no contexto da sala de aula” (SANTIAGO, 2012, p. 33). Ele conclui:

Apesar das propostas curriculares, no Brasil e na Argentina, se constituírem como estratégias que, postuladas por um lugar de poder, determinam uma forma de veicular os conteúdos e dominem a maior parte das ideias que as pessoas têm sobre o que seja realmente aprendido, vimos que os professores dão outros

signos, outras representações e utilizam táticas para que os alunos se apropriem de determinado conteúdo. Ao emitir certas ações, neste processo de aprendizagem do tema da América Latina, os professores criaram espaços de ressignificação de certos conteúdos, que possibilitam a formação da identidade e a integração regional. (SANTIAGO, 2012, p. 224)

Flores (2012), em sua dissertação em Letras, analisa o processo de uma escola intercultural bilíngue de fronteira e suas práticas pedagógicas, apontando a necessidade de novas políticas linguísticas em virtude do plurilinguismo e pluriculturalismo existentes na região de fronteira, tendo em vista sua influência na construção identitária dos seus habitantes. Assegura que:

[...] o ensino de língua espanhola no território brasileiro e da língua portuguesa nos países hispano-americanos deve abarcar conhecimentos que vão além dos gramaticais, deve abarcar conhecimentos das relações humanas, vivenciadas e contextualizadas no meio em que se inserem. (FLORES, 2012, p. 112)

Os trabalhos produzidos pelos jovens cientistas na área da regulação da educação superior têm como preocupação uma perspectiva global/ regional, com base no processo de Bolonha e no Mercosul e em uma perspectiva de Brasil. Afirmam a presença de uma agenda global de internacionalização e a identificam no processo de Bolonha via Reforma Educativa, no sistema de avaliação/ regulação Brasil-Portugal, no Mercosul e em estudos de rede confessional transnacional. Para o caso Brasil, identificam a não existência de marcos regulatórios impeditivos da internacionalização da educação superior e a possibilidade de arranjos binacionais. Paralelamente, alguns estudos apontam a importância da integração cultural pelo estudo da língua e da história das Américas como fatores consolidadores da integração latino-americana.

A internacionalização da educação superior: a produção na dimensão nacional

A dimensão nacional tem fundamento no estado-nação, caracterizado pela soberania jurídica, com vistas ao bem comum de um determinado povo em um determinado território (DALLARI, 2000). Nesse entender, adquire um papel importante, pois é a definidora da abrangência da internacionalização no país. No Brasil, o estado-nação tem um forte peso como indutor de políticas (LAUS; MOROSINI, 2005) e isso se reflete no campo da educação superior de forma especial. No BDIÉS/Brasil, as políticas estatais são tema de estudo nas teses e dissertações e se consubstanciam, basicamente, em programas

governamentais de fomento à mobilidade estudantil. Essa produção, reconhecida internacionalmente, referenda a importância das políticas estatais para os programas de mobilidade (PERNA *et al.*, 2015).

Dois trabalhos abordam o intercâmbio para o norte, avaliando-o como positivo. Um deles, a dissertação em Educação em Ciências, com o título *Cooperação acadêmica internacional da Capes na perspectiva do programa Ciência sem Fronteiras*, sem dúvida, o maior programa de mobilidade estudantil na graduação. A autora (SILVA, 2012), em coleta de dados nas agências que cooperam com a Capes, na Cooperação Internacional e na gestão do programa, afirma:

A Cooperação Internacional pode se tornar uma estratégia efetiva de qualificação de pessoal, educação profissional e desenvolvimento de projetos de pesquisa, a fim de aumentar a produção científica nacional em temas de pesquisas emergentes no país e no exterior e de melhorar a qualidade da pós-graduação brasileira. (SILVA, 2012, p. 110)

O segundo trabalho é de Tamiao (2011), em sua dissertação em Turismo, a qual se deteve no intercâmbio de alunos em uma IES privada de São Paulo. Para os participantes da experiência internacional, o processo de intercâmbio estudantil é um diferencial satisfatório para o atual mercado profissional e que atua como “um multiplicador de culturas na ação daquele que pratica como também no país que o recebe” (TAMIAO, 2011, p. 8).

Na perspectiva da mobilidade estudantil na América Latina, Costa (2014) estuda o programa Escala/AUGM/UFRGS, em sua tese com 231 páginas, na qual constata que:

A mobilidade na região e a opção dos estudantes pela América Latina podem ser compreendidas como uma alternativa que permite dar ‘visibilidade’ às experiências do Sul, possibilitando uma viagem de (auto) descobrimento de ‘si’ enquanto ‘ser latino-americano’ e de resignificação das concepções sobre educação superior. (COSTA, 2014, p. 211)

No entanto, o autor registra algumas dificuldades: “A falta de domínio da língua espanhola, questões referentes à bolsa de estudos (baixo valor e atraso no pagamento, informações insuficientes, documentos necessários e local de residência no país de destino)” (COSTA, 2014, p. 209).

Ainda nos trabalhos referentes à mobilidade estudantil Sul-Sul, são identificadas duas dissertações da área de Antropologia, que analisam o Brasil como polo de atração de internacionalização. Uma delas, de autoria de Morais (2012), intitula-se *Múltiplos regressos a um mundo cosmopolita: moçambicanos formados em universidades brasileiras e a construção de um sistema de prestígio em Maputo*. A autora afirma que a vinda para o Brasil

tem um papel potente na obtenção do prestígio e estabelecimento de um padrão de vida em que impera o reconhecimento e o esforço, mas principalmente [...] “as imagens vinculadas ao Brasil são utilizadas por eles como parte da construção de seus exercícios diários de diferenciação” (MORAIS, 2012, p. 166). Na segunda, Feijó (2013) se detém na avaliação positiva de estudantes Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) sobre a sua experiência de formação de excelência no país. A autora aponta aspectos facilitadores como a “maior atenção e reconhecimento de suas experiências vividas no âmbito do PPG e, também, dificuldades, como o rigor do inverno e o preconceito racial na cidade” (FEIJÓ, 2013, p. 6). Destaca ainda a possibilidade de os egressos fixarem residência no Brasil e se tornarem “veículos importantes nas parcerias entre instituições brasileiras e estrangeiras, com o potencial de ajudar na realização de acordos e eventos científicos com a participação de pesquisadores de ambos os países” (FEIJÓ, 2013, p. 100).

A posição acima apresentada coloca na mobilidade estudantil não só a preparação para o exercício profissional, mas para o *entendimento* do mundo lá fora, o *respeito* às diferentes culturas e a habilidade de *trabalhar* efetivamente em outras culturas. Incorpora uma relação não somente com o conhecimento dos outros, mas com o conhecimento de si mesmo – sentimentos pessoais, valores, atitudes e autoconsciência, fatores esses engajados com o nível emocional e de conhecimento intelectual (LEASK, 2010).

Na dimensão nacional, mais uma estratégia governamental é tema de tese em Educação. Esta não está referida à mobilidade acadêmica, como as monografias aqui citadas e integrantes da dimensão nacional, mas pode ser incluída como suporte à IoC. A Internacionalização do Currículo – IoC – (LEASK; BEELEM; LOVENEES, 2013) apresenta a perspectiva de os estudantes da instituição poderem usufruir da dimensão internacional via currículo, mesmo que desenvolvido no local. Assim, estende-se a todos os estudantes de um determinado curso, além de poder incluir aqueles que não tiveram uma experiência internacional – Internacionalização em Casa (IaH) ou Internacionalização para Todos (HAUG, 2010). A IoC é direcionada, prioritariamente, a preparar o estudante para se constituir em cidadão global (CLIFFORD, 2013). O termo é aceito por diferentes perspectivas de internacionalização, contudo a questão é a complexidade do conceito de cidadão global.

A monografia identificada nessa categoria é a referente à política estatal da Capes, com o objetivo de internacionalizar a produção científica de qualidade, por meio do Portal de Periódicos.

Este abre o mundo da produção científica qualificada aos alunos e professores da pós-graduação brasileira e, mais recentemente, aos alunos da graduação. Almeida (2013, p. 131) reconhece o papel do Portal de Periódicos da Capes no crescimento da produção de artigos científicos e artigos de revisão:

A evolução da ciência tem a ver diretamente com o papel da Capes [...] essa evolução passou para um patamar superior quando da disponibilização do Portal de Periódicos da Capes; a produção científica brasileira de artigos científicos originais cresceu 19 vezes de 1981 a 2010; essa mesma produção para artigos de revisão cresceu 151 vezes neste mesmo período, influenciada pela garantia de acesso ao acervo do Portal de Periódicos.

Na perspectiva da produção científica internacional, a categoria IoC é vista prioritariamente na perspectiva “in”, ou seja, na forma de acolhimento aos estudantes estrangeiros no país ou na instituição, com destaque para a atração destes e para a sua permanência. Por um largo período, a internacionalização do currículo foi voltada à profissão e dependente das disciplinas do conhecimento. Hoje, adquire uma amplitude maior pelo foco na oportunidade de desenvolver habilidades críticas, conhecimento e atitudes para a vida e para a profissão⁷, resumidas por Knight (2004) em *outcomes*, sendo o termo mais amplo do que competências. Paralelamente, há perspectivas que incluem uma visão social do conceito de cidadão global⁸ e do processo de internacionalização (ROBSON, 2011).

A subcategoria IoC é quase inexistente na produção dos jovens pesquisadores brasileiros. No país, provavelmente, deverá adquirir importância perante a expansão da educação superior cruzada com a desigualdade econômica inerente à nação: tais razões, entre outras, identificam o pequeno número de estudantes brasileiros que podem ter uma experiência internacional via mobilidade. Pode-se ilustrar essa afirmação com dados provenientes do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2013, para a área da saúde e da tecnologia: 96% dos respondentes ao questionário do estudante somente não haviam tido uma experiência internacional durante a sua graduação e 1% teve uma experiência internacional não institucionalizada (MOROSINI; GRIBOSKI, 2014).

Internacionalização da educação superior: a produção na dimensão institucional

A internacionalização institucional reflete a implementação das políticas e programas de educação superior na(s) universidade(s). No BDIES/Brasil, para essa dimensão, a maioria das teses e dissertações

é produzida em programas de Administração. Estas analisam o processo de internacionalização da instituição como um todo (quatro trabalhos) ou em cursos/ programas (cinco trabalhos), apresentando retrospectiva teórica de modelos organizacionais, majoritariamente, de Knight (2005)⁹ e suas releituras.

Na análise da internacionalização na instituição como um todo, são identificadas duas modalidades: aquelas que se detêm em conjunto de IES e aquelas que estudam a internacionalização em uma única IES. No tocante ao conjunto de instituições, são encontrados dois estudos. Bezerra (2012, p. 107), em sua dissertação na área de Administração, estuda nove instituições do Rio Grande do Norte e constata que:

[...] apenas uma concebe a internacionalização como fator estratégico de desenvolvimento institucional, pois a inclui em sua missão como política institucional e apresenta estratégias que conduzem a um processo bastante avançado rumo à institucionalização da internacionalização.

O outro estudo, uma tese em Educação, realizada por Vilalta (2012), destaca a importância de criação e estruturação de um escritório internacional em quatro instituições de educação superior privadas e verifica que o cerne dos processos de internacionalização está concentrado na mobilidade discente e conclui:

Que o ensino e a pesquisa em um processo de internacionalização trazem capacitação para seus alunos e é fonte para desenvolvimento de novos conhecimentos e estas ações conjugadas podem trazer desenvolvimento econômico e social ao país. Se adotada corretamente pode contribuir para construir ao longo do tempo uma imagem de prestígio entre seus pares sendo um diferencial competitivo de mercado. (VILALTA, 2012, p. 217)

Com referência ao estudo da internacionalização em uma única instituição, são identificadas duas monografias. A dissertação de Ribeiro (2015) em Geografia, sobre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), e a tese em Administração de Laus (2012), sobre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Na primeira, o autor analisa o impacto que a criação e a implantação de uma universidade de modelo internacional causa no seu entorno e as expectativas futuras para essa cidade em relação ao seu crescimento urbano. A Unilab representa o modelo institucional central de internacionalização, compreendido como “processo que incorpora uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da instituição” (WIT, 2002, p. 113) e que identificou, em artigo (a tese na íntegra não foi encontrada), que “[...] a dinâmica da cidade foi modificada em seu dia a dia [...] tudo na esperança que o desenvolvimento local se concretize a partir desse

momento e que a cidade se recupere depois de muito tempo de total esquecimento” (RIBEIRO, 2015). “A criação de uma universidade internacional [...] pode ser ilustrada no choque de cultura que ali ocorrerá, mediante o número de estudantes africanos que viverão na cidade e que, através do contato diário com as pessoas, transmitirão e receberão cultura” (RIBEIRO, 2015).

Já a segunda monografia aborda a internacionalização em uma universidade federal do país e representa o modelo mais usual de internacionalização, o periférico (WIT, 2002), compreendido pela presença de atividades internacionais em alguns setores da IES. A autora identifica desafios nesse processo de implantação:

O estabelecimento de uma política formal de internacionalização, uma abordagem clara e explícita da questão na missão da universidade, a oferta de uma opção de segunda língua nos currículos acadêmicos, oferta de cursos em língua estrangeira, a ampliação dos programas de dupla titulação, da oferta de informações sobre captação de recursos nacionais e internacionais para professores/pesquisadores, criação e oferta de fundos institucionais para o co-financiamento de projetos internacionais [...], ampliação da participação acadêmica em atividades internacionais, melhoria na infraestrutura de suporte à integração de estudantes internacionais, ampliação e melhoria das condições de oferta de alojamentos a estudantes estrangeiros, melhoria no investimento na qualificação de recursos humanos para gestão da cooperação internacional e implantação de política de contratação de especialistas para suas estruturas de gestão da cooperação internacional. (LAUS, 2012, p. 258)

Na dimensão institucional, também é identificada a internacionalização em cursos ou programas de pós-graduação (37%). Na perspectiva de cursos de graduação, verifica-se Christino (2013), em sua tese com o título *Internacionalização de ensino superior: estudo de casos em cursos de Administração de instituições públicas de ensino superior*. A autora analisa como ocorre o processo de internacionalização na USP, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na UFMG. Como resultados, apresenta:

As estratégias organizacionais abrangem o apoio da reitoria ao processo de internacionalização; a criação de plano de trabalho ou planejamento estratégico; e a criação de escritórios internacionais. [...] No contexto destas escolas, a inexistência de uma política formal não inviabiliza as suas iniciativas, em que são desenvolvidas de forma não institucionalizada e descentralizada, estratégias programáticas e organizacionais. (CHRISTINO, 2013, p. 210)

Teixeira (2012), em dissertação em Gestão e Desenvolvimento Regional, estuda a internacionalização das instituições de Ensino Superior brasileiras, com base no processo de Bolonha e no curso de Administração da Universidade de Taubaté – Unitau. Após analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), bem como

o modelo europeu e o curso da instituição em estudo, manifesta-se “pela convergência do Processo de Bolonha com as diretrizes da educação superior brasileira, que permitem o fácil reconhecimento e transferência de formações realizadas, reforçando a mobilidade nacional e internacional de estudantes” (TEIXEIRA, 2012, p. 119).

Cesa (2011), em dissertação na área de Educação, considera a expansão do processo de internacionalização e objetiva apontar a estrutura organizacional necessária à formação do profissional de Relações Internacionais. O autor conclui que o perfil não está associado à área em que irá atuar – seja pública ou privada – e que é viável a elaboração de um modelo de matriz curricular:

[...] transformando o sistema de grades de disciplinas em um sistema de núcleos de estudos articulado e flexível, estruturado nas habilidades necessárias ao desempenho profissional e, ao mesmo tempo, respaldado na legislação brasileira vigente. (CESA, 2011, p. 104)

No âmbito de cursos de pós-graduação, é identificada a dissertação em Relações Internacionais de Mueller (2013, p. 138), que estuda cinco programas de excelência de pós-graduação e identifica “a existência de uma estrutura formada por ilhas de excelência com significativa inserção internacional”. A autora chega à conclusão de que a concepção de internacionalização ainda é pouco clara na instituição e:

Há necessidade da cooperação recíproca: da mobilidade acadêmica; da relação intercultural; da inserção da universidade no cenário internacional; do entendimento da internacionalização como um objetivo a ser alcançado pela instituição; da importância do aspecto global para uma definição deste tema. (MUELLER, 2013, p. 135-136)

Constata a fragmentação nos casos analisados, o que identifica um processo institucionalizado com base na realidade dos programas avaliados e nas características da estrutura da universidade.

Márcia Silveira (2011), em dissertação na área de Saúde Pública com o título “Internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* da Fiocruz, tomando como referência o Programa de Moçambique” analisa as competências estratégicas para esse processo. O trabalho se apoia na abordagem das competências via estruturação da cooperação em saúde:

[...] Em uma aproximação com a internacionalização de empresas, a Fiocruz atua de forma incrementalista, valendo-se de seus recursos e competência organizacional para obtenção de vantagem competitiva – neste caso o lugar de principal órgão executor da cooperação em saúde realizada entre Brasil e África. (SILVEIRA, M., 2011, p. 89)

A autora destaca ainda a perspectiva intercultural como integrante do processo de internacionalização de empresas: “[...]”

a cooperação com a África, em especial com os países lusófonos, condiz com a ideia de um processo gradual de internacionalização a partir de laços culturais comumente adotados na estratégia de internacionalização de empresas” (SILVEIRA, M., 2011, p. 77).

No BDIES/Brasil, identifica-se a predominância de estudos com objeto em programas da área da Administração, usando apoio teórico de autores consagrados da área e metodologia de estudo de caso. Estes, voltados ao estudo da organização universitária e com direção Sul-Norte (países desenvolvidos), mas também Sul-Sul, que se caracteriza pelo respeito à diversidade e aos interesses dos países e blocos envolvidos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A produção científica reflete o pensamento de pesquisadores de um determinado território em um determinado espaço de tempo e apresenta influências dos contextos a que esse indivíduo pertence. Os estudos sobre internacionalização da educação superior revelam o momento de transição entre um modelo de universidade tradicional e um modelo de universidade do século XXI que caracteriza os contextos emergentes (MOROSINI, 2014). Identificam-se, por um lado, estudos produzidos por e para uma realidade sócio-histórica desenvolvida; e, por outro, poucos estudos, nos quais a busca da equidade é o princípio dominante, que se voltam a realidades marcadas por contradições sociais/ econômicas internas. Nestes, a internacionalização tem a potencialidade de exercer um papel de auxílio à construção de uma identidade local e ao desenvolvimento socioeconômico.

É nesse solo complexo que se podem destacar os achados desta pesquisa, que objetivou analisar a produção científica sobre internacionalização da educação superior, em teses e dissertações, produzida recentemente, no Brasil: a presença da temática internacionalização da educação superior nas teses e dissertações; a produção científica sobre internacionalização da educação superior disciplinando em diferentes áreas do conhecimento, destacando-se as ciências humanas ou sociais aplicadas, como Educação e Administração; a pouca produção em comparação com a internacional, mas com tendência a aumento ante o caráter positivo da presença da internacionalização; e a força do estado-nação brasileiro nas políticas nacionais de educação superior.

O objeto de estudo sobre internacionalização da educação superior se direciona para a função ensino e não somente atende à função pesquisa (ciência). Esta é bem mais fácil de ser internacionalizada, pela autonomia do pesquisador e pela consolidada crença da quarta era da pesquisa – marcada pela construção do conhecimento em redes

internacionais (ADAMS, 2013). A função educação superior tem sido bem mais difícil de ser internacionalizada, pela cartorialidade que a sustenta e que implica não somente a formação de recursos humanos de alto nível, mas se revela no mercado de trabalho. Entretanto, com o processo de globalização e com a necessidade de livre circulação de títulos e diplomas, a garantia de qualidade dessa formação se faz necessária. Esse processo está registrado neste século e suas estratégias são consubstanciadas. Tal movimento já vem se refletindo na produção nacional sobre internacionalização da educação superior.

Esse estado de conhecimento sobre internacionalização da educação superior, nas teses e dissertações em programas de pós-graduação credenciados pela Capes, possibilitou a emergência de três dimensões analíticas: a global/ regional, a nacional e a institucional, com um leve predomínio nas dimensões institucional e global. Esta última reflete as tensões existentes entre a concepção de internacionalização, como regulação ou como bem público, e um direcionamento à integração cultural.

A dimensão institucional apresenta monografias sobre práticas de internacionalização na instituição universitária, que são refletoras de pesquisas, via de regra, de países e/ ou regiões desenvolvidas, como Estados Unidos, Austrália, União Europeia. A maioria dessas monografias é oriunda da área disciplinar da Administração e se apoia no modelo analítico de Knight (2004), aplicado à compreensão da internacionalização na instituição ou em cursos ou programas de pós-graduação. Nos estudos da internacionalização na instituição, a grande maioria se volta à organização administrativa e tem como empiria um conjunto de IES ou uma única IES. Já nos segundos – cursos ou programas, embora o pano de fundo seja também a organização administrativa –, o foco se diferencia pelas características que esses níveis apresentam no país. A saber: os estudos sobre a pós-graduação, embora estejam dirigidos à formação de recursos humanos, retratam também uma realidade de internacionalização da pesquisa e da alocação da internacionalização, de forma fragmentada, em ilhas de excelência. Para o caso da graduação, estes refletem questões quanto a estruturas organizacionais, mobilidade acadêmica, circulação de títulos e diplomas, credenciamento e a questão curricular para a internacionalização. A dimensão institucional identifica uma visão positiva da internacionalização, mas, ao mesmo tempo, um desconhecimento do processo organizacional para tal e o levantamento dos desafios que se colocam.

Já a dimensão nacional, embora com um menor número de trabalhos, é significativa e reproduz as características do sistema

de educação superior no país, que é controlado pela União. Nessa dimensão, dominam as análises das políticas e dos programas governamentais, sob o prisma da mobilidade de estudantes. Ou seja, a produção nas teses e dissertações do país se refere a um modelo clássico de internacionalização (KNIGHT, 2015) pelo qual a universidade internacionalizada se caracteriza por uma diversidade de parcerias, estudantes e professores internacionalizados, múltiplas atividades colaborativas internacionais e interculturais no local ou no exterior. Há uma avaliação positiva do processo de internacionalização e o relato de experiências de internacionalização voltadas à mobilidade Sul-Norte, Sul-Sul, com destaque para América Latina e África.

É de ressaltar que a produção internacional na Internacionalização do Currículo – IoC –, incluindo a Internacionalização em Casa – IaC –, é aquela que pode atingir a maioria dos estudantes da educação superior. Ambas buscam a formação do cidadão global. Na produção brasileira, esse foco não aparece de forma explícita. Verifica-se uma política governamental de acesso ao que é produzido em periódicos internacionais de qualidade e que propicia a formação de um cidadão global.

Para concluir o estudo, acentua-se a certeza da complexidade do conceito de internacionalização da educação superior e sua ambiguidade nos estudos em análise. Postula-se um necessário afastamento de conceitos dogmáticos e idealistas de internacionalização e a compreensão da internacionalização em seus significados (WIT, 2002), como MEIO para um fim.

Reforçando, pressupõe-se que a educação possa contribuir para um processo de integração cultural que, além da produção do conhecimento e da formação de recursos humanos que levem ao desenvolvimento socioeconômico, conduza à abertura das relações para o cultivo do respeito e da igualdade de direitos entre as diferentes culturas.

Um dos méritos deste estudo é a construção das categorias interpretativas da internacionalização da educação superior, na perspectiva de jovens pesquisadores, entretanto é importante que outras pesquisas se realizem para o tensionamento destas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, J. Research: international aspects; scientific cooperation. **Nature**, v. 497 n. 7451, p. 557, may 2013.

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação** [on-line], Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

ALMEIDA, E. C. **A evolução da produção científica nacional**: os artigos de revisão e

o papel do Portal de Periódicos da Capes. 2013. 139 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF, 2013.

ALTBACH, P. Os papéis complexos das universidades no período da globalização. In: GUNI. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Tradução de Vera Muller. Porto Alegre: EDPUCRS, 2013. p. 31-36.

ALTBACH, P. (Ed.). **International Higher Education: an encyclopedia**. New York: Garland, 1991.

ANDERSON, L. **International encyclopedia of teaching and teacher education**. UK: Cambridge, 1995.

AUPETTI, S.; ESCOBAR, V. (Org.). **Internacionalizacion de la Educacion Superior y las ciencias em America Latina: un estado del arte**. Venezuela: Iesalc/Unesco, 2014. 220 p.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Educação Superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Interação**, UFG, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mar. 2013.

BEZERRA, M. das G. D. **O processo de internacionalização da educação como fator estratégico de desenvolvimento institucional: um olhar sobre as ações de internacionalização desenvolvidas em instituições de ensino superior do Rio Grande do Norte**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Potiguar, Natal - RN, 2012.

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lci/L13005.htm>. Acesso em: 25 maio 2015.

CESA, G. **O perfil profissiográfico do internacionalista como parâmetro para elaboração da estrutura organizacional dos cursos de Relações Internacionais no Brasil**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Tubarão - SC, 2011.

CHRISTINO, A. M. **Internacionalização de ensino superior: estudo de casos em cursos de Administração de instituições públicas de ensino superior**. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto - SP, 2013.

CLARK, B.; NEAVE, G. **Encyclopedia of Higher Education**. Oxford: Pergamon Press, v. 4, 1995.

CLIFFORD, V. **The elusive concept of internationalisation of the curriculum**. Oxford: Oxford Center for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University, 2013. Disponível em: <<https://www.brookes.ac.uk/services/cci/definitions.html>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

COSTA, B. S. **Viagem de (auto)descobrimto: experiências de mobilidade estudantil de graduação no Programa Escala/AUGM/UFRGS**. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, 2014. 231 p.

DALLARI, D. **Elementos da teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2000.

DEMARCHI, C. **Direito e educação: a regulação da Educação Superior no contexto transnacional**. 2012. 301 f. Tese (Doutorado em Ciência Jurídica) – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí - SC, 2012.

FEIJÓ, R. N. **A internacionalização da Educação Superior no Brasil: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS**.

2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, 2013.

FERGUSON, R. (Ed.). **Word Education Encyclopedia: a survey of educational system worldwilde**. Detroit: Gale Group, 2002.

FERREIRA, M. C. **Assim caminha o Mercosul: o conflito entre qualidade e efetividade no Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o exercício de atividades acadêmicas**. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo - PR, 2012.

FLORES, O. V. **O programa escola intercultural bilingue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2012.

FREITAS, A. A. da S. M. de. **Avaliação na Educação Superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2011.

GATTI, B. **Pesquisa em educação: metodologias quali-quantitativas Entrevista concedida a Shirley Silva**. (IV Semana da Mostra de Pesquisas Científicas da Pós-Graduação na Educação Especial). São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NXGzxZ-NYQM>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

HAUG, G. La internacionalización de la Educación Superior: más allá de la movilidad europea. En: MICHAVILA, F. (Dir.). *Políticas universitarias para una nueva década* [monográfico en línea]. **La Cuestión Universitaria**, Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, **Madrid**, v. 1, n. 6, p. 1-29, dic. 2010. Disponível em: <<http://polired.upm.es/public/journals/21/06.pdf>>. Acesso em: 17 de maio de 2015.

HUSÉN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. **The international encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1995.

KNIGHT, J. International universities: misunderstanding and emerging models? **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, California, v. 19 (2), p. 107-121, abr. 2015.

_____. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, Hans *et al.* **Internationalization of Higher Education in Latin America: the international dimension**. Washington: World Bank, 2005. p. 1-38.

_____. An internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in Higher Education**, Sage Publications, Standford, v. 8, n. 1, p. 5-31, spring 2004.

KNOWLES, A. (Ed.). **The International Encyclopedia of Higher Education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977.

LAUS, S. **A internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2012.

LAUS, S.; MOROSINI, M. C. L'internasionalisation de la enseignement supérieur au Brésil. In: OCDE. **L'enseignement supérieur em Amérique Latine: la dimension internationale**. Paris: The World Bank, Editions OCDE, 2005. p. 117-156.

LEASK, B. Internationalization the curriculum in an interconnected world. In: CROSLING, G.; THOMAS, L.; HEAGNEY, M. (Org). **Improving student retention in Higher Education: the role of teaching and learning**. New York: Routeledge, 2010.

LEASK, B.; BEELEM, J.; LOVENEES, K. Internationalisation of the curriculum: international approaches and perspectives. In: WIT, H. *et al.* (Ed). **Possible futures: the next 25 years of the internationalisation of Higher Education**. The Netherlands: European Association

for International Education (EAlE), 2013. Acesso em: 7 sept. 2015. Disponível em: <http://www.academia.edu/10267470/Internationalisation_of_the_curriculum_international_approaches_and_perspectives>.

MILLS, W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORAIS, S. S. **Múltiplos regressos a um mundo cosmopolita**: moçambicanos formados em universidades brasileiras e a construção de um sistema de prestígio em Maputo. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, DF, 2012.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, M. Qualidade e internacionalização da Educação Superior: estado de conhecimento sobre indicadores. In: BROILO, C.; CUNHA, M. (Org.). **Qualidade da Educação Superior**: grupos investigativos internacionais em diálogo. Araraquara: Junqueira & Marin Eds., 2012. p. 29-62.

MOROSINI, M. C. O Professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICHIONE, D. **Sete olhares sobre a educação superior**. Porto Alegre: Ed PUCRS, 2006a.

MOROSINI, M. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. p. 93-161. (Glossário, 2 v.).

MOROSINI, M. *et al.* (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003. 434 p.

MOROSINI, M.; GRIBOSKI, C. Estudo nacional sobre internacionalização e permanência de concluintes da graduação no Brasil. In: XXXIII INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION: LASA2015: PRECARIIDADES, EXCLUSIONES, EMERGENCIAS, 33, 2015, Puerto Rico. Puerto Rico: San Juan, 2015. p. 1-13. Disponível em: <<https://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congress-papers/Past/lasa2015/files/19047.pdf>> Acesso em: 7 maio 2015.

MÜCKENBERGER, E. **Processo de internacionalização do Ensino Superior**: um estudo de casos múltiplos em um sistema de Ensino Superior confessional internacional. 2014, 623 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, 2014.

MUELLER, C. V. **O processo de internacionalização do Ensino Superior**: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2013.

NEAVE, G. The evaluative state reconsidered. **European Journal of Education**, Carfax Publishing, European Union, v. 33, n. 3, p. 265-284, set. 1998.

OLIVEIRA, J. (Org.) O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado das Letras, 2011. 207 p.

OXFAM DEVELOPMENT EDUCATION PROGRAM. Education for global citizenship: a guide for schools. In: CLIFORD, V. **The elusive concept of internationalisation of the curriculum**, 2006. Disponível em: <<https://www.brookes.ac.uk/services/cci/definitions.html>>. Acesso em: 17 de maio de 2015.

PERNA, L. W.; OROSZ, K.; JUMAKULOV, Z. *et al.* Understanding the programmatic and contextual forces that influence participation in a government-sponsored international student-mobility program. **Higher Education**, v. 69, p. 173-188, feb. 2015.

- RIBEIRO, F. Arranjos e práticas espaciais em Redenção - CE: a Unilab como promotora do desenvolvimento local. **Revista de Geografia** (UFPE), Recife, v. 32, n. 1, s/p., 2015.
- ROBSON, S. Internationalization: a transformative agenda for Higher Education? **Teachers and Teaching**, London: Routledge, v. 17, n. 6, p. 619-630, oct. 2011.
- SAMPAIO, H.; SAES, P. Internationalization of Higher Education: a balance of the literature in Brazil. In: AUPETI, S.; ESCOBAR, V. **Internacionalización de la Educación Superior y las ciencias en América Latina: um estado del arte**. Caracas: Iesalc, 2014. p. 49-76.
- SANTIAGO, L. A. da S. **Ensino de História da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana**. 2012. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2012.
- SILVA, S. M. W. da. **Cooperação acadêmica internacional da Capes na perspectiva do programa Ciência sem Fronteiras**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2012.
- SILVEIRA, M. M. da. **Competências organizacionais na internacionalização da pós-graduação da Fiocruz: o programa de Moçambique**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.
- SILVEIRA, Z. S. da. **Concepções de educação tecnológica na reforma da Educação Superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010): estudo comparado Brasil e Portugal**. 2011. 439 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.
- TAMIAO, T. S. **Por um lugar nunca antes visitado: o intercâmbio estudantil em São Paulo**. 2011, 117 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Turismo) – Universidade Anhembí Morumbi, São Paulo, 2011.
- TASQUETTO, L. da S. **Educação e comércio internacional: impactos da liberalização comercial dos serviços sobre a regulação da Educação Superior no Brasil**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, 2014.
- TEICHLER, U. Higher education. In: SMELZER, N.; BALTES, P. **International encyclopedia of the social & behavioral sciences**. Amsterdam: Oxford, 2001.
- TEIXEIRA, L. de A. **Internacionalização das instituições de Ensino Superior brasileiras: um estudo com base no processo de Bolonha**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté - SP, 2012.
- VILALTA, L. A. **A internacionalização do Ensino Superior brasileiro: conceito e características do processo em instituições privadas de Ensino Superior**. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- WIT, H. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis**. Massachusetts: Boston College, 2002. 270 p.

NOTAS

¹ “[...] seria importante estudar... quienes son los jóvenes investigadores que se interesan por el tema (recopilando, por ejemplo, las tesis recientes de doctorado al respecto)”.

² “los procesos de operación de los programas mediante indicadores más que em perspectivas cualitativas”.

³ Comentário da Profa. Bernadette Gatti, em entrevista à Profa. Shirley Silva, na IV Mostra de Pesquisas na Área Temática de Educação Especial da Pós-Graduação.

⁴ O descritor internacionalização da educação superior está consolidado como o termo que identifica, de forma mais ampla, esse processo. Morosini *et. al.* (2003) e Morosini (2006b) escrevem um excerto e um capítulo respectivamente sobre esse descritor e identificam uma série de enciclopédias que têm como conceito central a internacionalização da educação superior. Merece destaque o apoio na produção de autores consagrados da educação superior, como Altbach (1991), Anderson (1995), Clark e Neave (1995), Ferguson (2002), Husén e Postlethwaite (1995), Knowles (1997), Teichler (2001).

⁵ A BDTD tem por objetivo “integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos”. Utiliza as tecnologias do Open Archives Initiative (OAI) e adota o modelo baseado em padrões de interoperabilidade (BDTD, 2015).

⁶ Aupetit e Escobar (2014, p. 13), analisando um período mais extenso e mais abrangente (incluíram a produção sobre ciência e ensino superior e livros, artigos etc.), registram que a produção na América Latina está dominada por administradores, com aspectos de interesse nos processos de internacionalização e mercantilização ligada ao funcionamento do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

⁷ A IoC leva em consideração a diversidade presente na sala de aula, a natureza global dos pesquisadores e do valor global depositado no ensino e na pesquisa colaborativa, bem como nos atributos dos graduados que a indústria e a administração requerem num meio nacional em rápida mudança e que necessita consideráveis esforços físicos e intelectuais. É onde as redes e parcerias internacionais podem ser um bom mecanismo para engajar os professores (LEASK, 2010).

⁸ Congrega a consciência de papel como um cidadão do mundo; o respeito e a valorização da diversidade; compreensão do funcionamento econômico mundial, político, social, cultural, tecnológico e ambiental; indigna-se com a injustiça social; participa e contribui para a comunidade, do local ao global; dispõe-se a agir para tornar o mundo um lugar mais sustentável; e assume a responsabilidade por suas ações (OXFAM, 2006).

⁹ O Ciclo da internacionalização da educação superior propõe: análise de contexto interno e externo em documentos e declarações de políticas; consciência da necessidade, propósitos e benefícios da internacionalização para estudantes, funcionários, professores e para a sociedade; compromisso dos administradores seniors, conselho diretor, professores, funcionários e estudantes com a internacionalização; planejamento, com a identificação de necessidades e recursos, propósitos e objetivos, prioridades e estratégias; operacionalização de atividades acadêmicas e serviços; fatores organizacionais; princípios orientadores; implementação de programas e estratégias organizacionais; revisão para avaliar e melhorar a qualidade e o impacto das iniciativas e do progresso da estratégia; reforço, com o desenvolvimento de incentivos, reconhecimentos e prêmios pela participação dos professores, funcionários e estudantes; e efeito integrador, por meio do impacto no ensino, na pesquisa e nos serviços.

Submetido: 07/12/2015

Aprovado: 25/02/2016

Contato:

Marília Costa Morosini

Rua Cel. Bordini, 1307 apto. 1202, Bairro Auxiliadora

Porto Alegre | RS | Brasil

CEP: 90.440-001

ARTIGO

APRENDENDO A SER AFETADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisco Ângelo Coutinho*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Maria Inês Mafra Goulart**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Alexandre Fagundes Pereira***

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

RESUMO: O vínculo entre educação científica e educação infantil tem se constituído de modo tímido. Isso porque, muitas vezes, pensa-se equivocadamente que a maneira como a criança pequena interroga e investiga o mundo à sua volta não é apropriada. No entanto, fazendo uso da teoria ator-rede e de sua concepção de aprendizagem, analisamos episódio no qual crianças de 4 e 5 anos estavam engajadas na exploração de pistas deixadas em um jardim de uma Unidade Municipal de Educação Infantil. Nossos achados indicam que as crianças participam ativamente de atividades investigativas e aprendem a ser afetadas pelos elementos constitutivos do espaço designado para a exploração. Além disso, as crianças foram capazes de transformar os objetos tecnológicos disponibilizados em instrumentos científicos. Nossa análise foi possível por romper com uma concepção de aprendizagem como apropriação conceitual. Nesse sentido, procuramos entender a aprendizagem como capacidade de ser afetado e, portanto, como construção de um corpo.

Palavras-chaves: Educação infantil. Aprendizagem de ciências. Teoria ator-rede. Afecção.

*Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da UFMG. Membro do Grupo de pesquisas sobre os Processos e Relações na Produção e Circulação do Conhecimento. E-mail: <coutinhogambarra@gmail.com> .

**Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Membro do núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI). E-mail: <marinesmg@gmail.com> .

***Licenciado em Ciências Biológicas. Mestrando em Educação pela UFMG. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI). E-mail: <alexandre210490@yahoo.com.br> .

LEARNING TO BE AFFECTED: CONTRIBUTIONS TO SCIENCE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The link between Science Education and Early Childhood Education has been constituted in a timid way. This is because it is often thought that the way the young child investigates the world around him/her is wrong or not appropriate. However, using the actor-network theory and its conception of learning in this study, we analyze an episode in which children aged 4 and 5 years old were engaged in the exploration of clues left in the courtyard of a Municipal Unit of Early Childhood Education. Our findings indicate that children actively participate in investigative activities and learn to be affected by the constituent elements of the designated space for exploration. More over, children were able to turn technological objects available on scientific instruments. Through our analysis, we were able to break away from the concept of learning as conceptual appropriation. In that sense, we sought to understand learning as an ability to be affected and, therefore, as building a body.

Keywords: Early Childhood Education. Science learning. Actor-network theory. Affected theory.

INTRODUÇÃO

O vínculo entre educação científica e educação infantil tem se constituído de modo tímido. Muitas vezes porque se nega às crianças a oportunidade de participar produtivamente de práticas de ensino/aprendizagem de ciências, pois se pensa equivocadamente que a maneira como a criança pequena interroga e investiga o mundo à sua volta não é apropriada. Roth e colaboradores (2013, p. V) argumentam que muito dessa visão pode ser creditada aos trabalhos de Piaget que, ao invés de estudar as crianças no contexto do seu próprio mundo, a via a partir das lentes da ciência dos cientistas. Tese semelhante é defendida por French e Woodring (2013, p. 182, tradução nossa), segundo os quais

[...] um grande obstáculo ao ensino de ciências na primeira infância tem sido a dependência da teoria piagetiana como uma abordagem principal para a compreensão do desenvolvimento infantil articulada com uma definição de ciência que envolve alguma combinação de princípios abstratos e experimentação controlada com múltiplas variáveis.¹

Igualmente, Metz (1995), em um trabalho de revisão, já apontava para o fato de que os estudos que focam a incapacidade das crianças de aprenderem ciência estarem assentados ou em uma falsa concepção sobre o processo de desenvolvimento das crianças ou em uma visão ingênua sobre a natureza da ciência. Esses estudos

criticados por Metz (1995) também se ancoram no legado da epistemologia de Piaget, que toma o processo de conhecer como a construção progressiva de estruturas cognitivas mentais realizada pelo indivíduo apartado da sua experiência cotidiana. Desse ponto de vista, parece razoável se pensar que as crianças pequenas não estão aptas a uma educação científica, pois elas ainda não possuem estruturas cognitivas condizentes com os conceitos científicos, gerando, como consequência, uma visão de mundo equivocada, alternativa, provisória, inacabada. Essa ótica caracteriza a criança como incompleta ou, no máximo, possuidora de concepções intuitivas.

Devemos lembrar que, especialmente durante as décadas de 1980 e 1990, os estudos sobre as concepções alternativas dominaram a pesquisa sobre educação em ciências e matemática. Segundo Mortimer (2000), apesar da grande variedade de diferentes visões que aparecem na literatura sob o mesmo rótulo, existem pelo menos dois aspectos que parecem ser compartilhados pelas diferentes abordagens:

[...] a aprendizagem se dá através do ativo envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento; as ideias prévias dos estudantes desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, já que essa só é possível a partir do que o aluno já conhece. (MORTIMER, 2000, p. 36)

A partir desse modelo de aprendizagem, desenvolveu-se um modelo de ensino para lidar com as concepções dos estudantes que procurava transformá-las em conceitos científicos: o modelo da mudança conceitual. Proposto como um modelo para explicar ou descrever “as dimensões substantivas do processo pelo qual os conceitos centrais e organizadores das pessoas mudam de um conjunto de conceitos a outro, incompatível com o primeiro” (POSNER et al., 1982, p. 211). “Mudança conceitual”, na década de 1980 e em parte da década de 1990, “tornou-se sinônimo de aprender ciência” (NIEDDERER; GOLDBERG; DUIT, 1991).

O presente trabalho caminha na direção oposta a essa, mobilizando alguns referenciais teóricos e metodológicos e, a partir de estudos empíricos, propõe acompanhar os processos de aprendizagem de ciências e sobre a ciência na Educação Infantil. Porém, levar a efeito uma aproximação entre educação científica e educação infantil não significa acreditar ingenuamente que as crianças participam em atividades científicas do mesmo modo que adolescentes ou adultos. De fato, o desafio que nos colocamos é justamente o de não pressupor que o adulto seja o parâmetro para avaliar a aprendizagem e a participação das crianças. Dito de outro modo, não partimos de uma concepção *a priori* do significado de aprender ciências; pelo contrário,

nos interessa possibilitar condições e situações de aprendizagem e convidar as crianças a explorar suas formulações.

O que aqui se propõe, portanto, é um olhar que busca compreender os processos de aprendizagem de ciências por meio dos valores e conhecimentos produzidos no universo cultural das próprias crianças. Desse modo, ao invés do foco em processos de apropriação de uma nova cultura, da aquisição de conceitos ou de formas de pensamento, nosso intento é analisar os modos de participação das crianças dentro de suas possibilidades de agir.

A CRIANÇA EM SEUS PRÓPRIOS TERMOS

Como vimos, durante a década de 1980, com o apogeu dos estudos envolvendo concepções alternativas dos estudantes e modelos de mudança conceitual para lidar com essas concepções no processo de ensino-aprendizagem, os pesquisadores tenderam a enfatizar o processo individual de construção de conhecimento. Uma preocupação era estudar como as concepções alternativas dos estudantes poderiam ser modificadas, por exemplo, por meio da criação de conflitos entre essas concepções e os resultados experimentais ou entre diferentes estruturas cognitivas relacionadas aos mesmos fatos (MORTIMER, 1995).

Na década de 1990, no entanto, alguns pesquisadores começaram a perceber que essa abordagem não dava conta da complexidade das relações envolvidas no processo de aprendizagem em sala de aula (MORTIMER, 1995). Alguns desses trabalhos procuravam incorporar a dimensão sócio-interacionista à análise do processo de ensino (EDWARDS; MERCER, 1987; MORTIMER, 1995; MORTIMER; CARVALHO, 1996; NEWMAN; GRIFFIN; COLE, 1989; ROMANELLI, 1992; SCOTT, 1992). Segundo esses trabalhos, a construção do conhecimento em sala de aula passa por um processo no qual os alunos apropriam-se dos significados e da linguagem do professor na construção de um conhecimento compartilhado. Dessa perspectiva, a visão é a de que, para a superação dos obstáculos à aprendizagem dos conceitos científicos, faz-se necessário um processo de interações sociais mediadas pelo discurso, no qual o professor tem o papel fundamental de representante da cultura científica. Assim, aprender ciências é visto não como um processo de transmissão de conhecimentos, mas como um fenômeno de “enculturação” (DRIVER et al., 1994; HODSON; HODSON, 1998), ou seja, a entrada numa nova cultura, diferente da cultura de senso comum.

Embora amplamente divulgada e aceita (veja-se, por exemplo, CAPECCHI; CARVALHO, 2006; CARVALHO, 2007) essa ideia de aprendizagem de ciências enquanto um fenômeno de enculturação, no que diz respeito à Educação Infantil, traz sérios problemas. Isso porque, nesse segmento da educação, ressaltamos a visão de criança como competente e participativa bem como procuramos inverter o foco do processo de escolarização. Isso significa enfrentar tanto o problema da transmissão do conhecimento quanto o da enculturação e pensar o espaço educacional como um ambiente que emerge de uma construção coletiva entre todos os envolvidos. Nesse processo, o professor procura adentrar no universo infantil, ser afetado pela experiência do grupo de crianças, potencializá-la e fortalecê-la.

Em trabalho anterior, Goulart e Roth (2010) já anunciam essa concepção quando apresentam um estudo em que uma prática coletiva entre crianças e professoras faz emergir um tópico curricular de exploração do mundo da natureza. O que chamou atenção nesse estudo foi a entrada da professora nos modos de ordenação com que as crianças interpretam o mundo e sua capacidade de potencializar sua demanda de conhecimento. Assim, não houve nesse processo uma pretensão de transmitir um conhecimento científico ou mesmo de trazer as crianças para uma presumida cultura científica.

Em outro estudo que também esboça um caminho diferente daqueles apresentados anteriormente, Coutinho e colaboradores (2014) investigaram crianças entre quatro e cinco anos enquanto utilizavam uma lupa para observar materiais coletados no jardim da escola. Nesse estudo, a ótica também se inverte e é possível examinar a formação de uma rede sociomaterial (constituída por humanos e não humanos), que oportunizou às crianças bem pequenas expandir suas formas de ver e de sentir o mundo. Nesse estudo, o que se percebe não é um processo de enculturação, mas a emergência de uma cultura científica própria das crianças na escola. Dito em outras palavras: por meio de uma ação coletiva, as crianças foram capazes de produzir uma interpretação própria sobre a natureza, uma interpretação que, ao mesmo tempo, se aproximava e se distanciava da forma concebida pelos adultos.

A ideia de aprendizagem de ciências como um fenômeno de enculturação também não se conforma com os achados do campo da sociologia da infância que destacam a necessidade de considerar as crianças como atores sociais plenos e, com isso, a ideia de enculturação apaga a complexidade de relações que se estabelecem entre as crianças, seus pares e os artefatos culturais que elas manipulam e exploram (veja-se, por exemplo, CORSARO, 1997).

Em trajetória argumentativa semelhante, Pinto e Sarmento (1997, p. 20) ressaltam a necessidade de se considerarem as “culturas da infância”, ou seja, a capacidade das crianças de produzirem interpretações próprias e distintas dos adultos sobre o mundo natural e social. Segundo os autores, as crianças são atores sociais que constroem sistemas organizados de conhecimentos e, portanto, são sujeitos capazes de produção simbólica e de crenças fundadas. O que se coloca então é a necessidade de focar como as culturas infantis produzem significações próprias, distintas das culturas adultas (veja-se, por exemplo, BARBOSA, 2007).

Entre as propostas de estudos da infância, devemos destacar, ainda, a obra de Alan Prout. Esse autor também enfatiza que os novos modos de falar, escrever e representar a infância reconstróem a criança como mais ativa, socialmente participativa e capaz de produção de conhecimentos do que o que era permitido pelos antigos discursos que viam as crianças a partir de seus déficits (PROUT, 2005). Fazendo uso do conceito latouriano de “redes heterogêneas do social” (LATOURET, 1994, p. 6), Prout reconhece que a infância possui um caráter híbrido, não podendo ser dita nem natural, nem cultural. As ideias de Prout nos levam então à próxima seção, em que desenvolvemos os principais conceitos da teoria ator-rede de Latour.

A TEORIA ATOR-REDE COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ANÁLISE DAS ORDENAÇÕES DA INFÂNCIA

Segundo Prout (2010), a teoria ator-rede (TAR) de Latour fornece uma linguagem analítica para falar sobre a ordenação da infância que abandona as divisões e categorizações *a priori* e torna pensáveis as redes sociomateriais que hibridizam pessoas, adultos, crianças, corpos, mentes, artefatos, animais, plantas, arquiteturas etc. (PROUT, 2010). A TAR assevera que tudo o que existe são actantes² (humanos e não humanos) que só podem ser definidos performaticamente, ou seja, por aquilo que fazem em uma rede híbrida de interações. O que define um actante como tal não é uma essência ou um conjunto de propriedades necessárias e suficientes inerentes a ele, mas as relações entre as diversas entidades em ação (HARMAN, 2009, p. 17). Portanto, um actante nunca pode ser compreendido como uma entidade isolada. Actantes estão sempre imersos em suas relações (HARMAN, 2009, p. 17) e devem ser compreendidos por suas “interferências interativas” (BENNETT, 2010, p. 21). Quando um actante se torna indispensável, de tal modo que vários outros se

interligam a ele, dizemos que ele se tornou um ponto de passagem obrigatório (LATOURE, 2000, p. 214).

O pressuposto básico da TAR é que “social” deve ser definido como associação e compreendido em termos de rede, ou ator-rede, o que envolve uma heterogeneidade de elementos humanos e não humanos. Da perspectiva da TAR, o social e o cultural não são instâncias privilegiadas da realidade ou substâncias ou causas que explicam como as pessoas agem ou se relacionam. Pelo contrário, a sociedade e a cultura é que devem ser explicadas (LATOURE, 2005, p. 17-18).

Latour argumenta que a o pesquisador deveria, ao invés de utilizar categorias gerais como “social”, “psicológico”, “cultural”, “ideológico” etc. para explicar os mais variados fenômenos que ocorrem na vida dos humanos, se deter na busca do entendimento das associações que estes estabelecem entre si e com os não humanos e de como estas associações se estabilizam gerando o social, o psicológico, o cultural, o ideológico etc. (veja-se, por exemplo, LATOURE, 2005, p. 45). O projeto analítico da TAR, portanto, é investigar como os actantes tornam-se relacionados a outros actantes formando redes e como, em certos casos, esse processo leva a estabilizações relativamente duráveis e extensas (BLOCK; JENSEN, 2011, p. 167).

As redes ou os atores-redes são formados por aquilo que Latour chama de “processos de translação”, ou seja, um processo em que dois ou mais actantes tornam-se de tal modo relacionados que um exerce força sobre o outro. Isso significa que, para fazer parte de uma rede, os actantes devem ser reunidos de modo a trabalharem juntos, o que pode significar mudanças nas formas em que atuam (SISMONDO, 2010, p. 82).

LEVANDO A TEORIA ATOR-REDE AOS DOMÍNIOS DA APRENDIZAGEM

No início do presente artigo acreditamos ter dito o suficiente para apontar nossa discordância em relação à concepção de aprendizagem como transmissão de conhecimento, mudança conceitual, aquisição de formas de pensamento ou mesmo enculturação. Como já argumentamos, esta última torna-se problemática quando lidamos com crianças pequenas e quando nos atermos à teoria ator-rede. Em primeiro lugar, essas crianças possuem modos próprios de interação com o mundo, com seus pares e com as instituições das quais fazem parte, criando nessas relações uma cultura própria. Em segundo lugar, com Prout e Latour, vimos que utilizar o conceito de cultura para entender o processo de aprendizagem é “colocar o carro

na frente dos bois”²³. Cultura é algo que deve ser explicado e não uma força ou entidade que cimenta a realidade dos humanos.

O que aqui se propõe, portanto, é um olhar que busca compreender os processos de aprendizagem de ciências por meio dos valores e conhecimentos produzidos no universo cultural das próprias crianças. Ao invés do foco em processos de apropriação de uma nova cultura, da aquisição de conceitos e de formas de pensamento, nosso intento é analisar os modos de participação das crianças em atividades de observação e exploração do ambiente.

Para essa análise precisamos, em primeiro lugar, apresentar o que se entende por aprendizagem segundo a TAR. Nessa abordagem, a aprendizagem não é identificada como um atributo humano individual. Melhor, o conhecimento é gerado e distribuído por meio de assembleias/reuniões de actantes (FOX, 2009, p. 31).

Para entendermos isso melhor, vamos recorrer a um exemplo estudado pelo próprio Latour (2004). Nesse estudo, Latour analisa o treinamento de experimentadores de fragrâncias para a indústria de perfumes; ou, nas palavras de Latour, treinamento “de narizes para a indústria” (LATOUR, 2004, p. 206). Segundo Latour, esse treinamento, que dura uma semana, é feito por meio de um kit de odores (*malettes à odeurs*), que contém uma “série de fragrâncias puras nitidamente distintas, dispostas de forma a poder passar-se do contraste mais abrupto ao mais suave” (LATOUR, 2004, p. 206), com o acompanhamento de um professor experiente. A partir de um nariz que não consegue identificar mais do que odores doces ou fétidos, rapidamente se obtém um “nariz” (*un nez*), ou seja, alguém capaz de discriminar um número crescente de diferenças sutis, e de distingui-las entre si, mesmo quando estão disfarçadas ou misturadas com outras.

A partir desse exemplo, Latour argumenta que as partes do corpo são aquisições progressivas “ao mesmo tempo em que as ‘contrapartidas do mundo’ vão sendo registradas de nova forma” (LATOUR, 2004, p. 207). Diz Latour: “Adquirir um corpo é um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível” (LATOUR, 2004, p. 207). Assim, vale notar que, para Latour, o kit de odores torna-se coextensivo ao corpo do aprendiz. Graças ao kit e ao professor os aprendizes podem sensibilizar-se para distinções cada vez mais sutis. Nesse caso, ainda segundo Latour, o que os alunos aprenderam não foi tornarem-se mais atentos, mas a serem afetados, ou seja, efetuados pela influência das fragrâncias. “Antes do treino, os odores atingiam os aprendizes mas não os faziam agir” (LATOUR, 2004, p. 207).

Na concepção de Latour, a aprendizagem nos campos científicos é igualmente uma forma de “aprender a ser afetado”. Também os químicos, físicos e biólogos precisam de professores, salas de aula, de instrumentos, da literatura, das conferências, dos laboratórios e de toda aquela coleção de coisas necessárias para que eles adquiram um corpo. Aprender ciência é aprender a ter um corpo, a ser posto em movimento por “novas entidades cujas diferenças são registradas de formas novas e inesperadas” (LATOUR, 2004, p. 209). Assim, continua Latour, “quanto mais artifícios estiverem presentes, mais sensações, mais corpos, mais afecções, mais realidades serão registradas” (LATOUR, 2004, p. 212). Isso porque, quanto mais mediações existem, se torna mais fácil adquirir um corpo que seja sensível aos efeitos de mais entidades diferentes. Para resumir em um vocabulário latouriano: quanto mais translações, mais o mundo se torna vasto⁴.

A leitura da TAR alinha-se, portanto, com outras abordagens que procuram desnaturalizar a noção de aprendizagem como um fenômeno mentalista, simbólico, imaterial. Nesse caso, como vimos, a TAR enfatiza que objetos, tecnologias, forças naturais, professores, alunos, merenda, amizades etc. estão todos suturados intimamente dentro do processo (FENWICK; EDWARDS; SAWCHUK, 2011, p. 117). O fenômeno da aprendizagem, portanto, é visto como um efeito de rede, como alguma coisa que emerge continuamente através de negociações, lutas e provas de força em inúmeros nós de possíveis conexões entre humanos e não humanos (FENWICK; EDWARDS; SAWCHUK, 2011, p. 117).

No que diz respeito à aprendizagem, portanto, a TAR assume uma posição monista da realidade. Em outras palavras, assume a impossibilidade de distinção substancial e funcional entre mente e matéria, entre sujeito e meio. Desse modo, precisamos pensar os não humanos como coparticipantes das ações e relações de aprendizagem, como coextensivos aos nossos corpos, e não meramente como meios de transporte entre o interno e o externo.

Essa postura é coerente com outras abordagens que emergiram nas últimas décadas. Hutchins (1993), por exemplo, desenvolveu uma abordagem conhecida como “cognição distribuída”, segundo a qual a cognição não é uma propriedade de mentes individuais, mas uma ação dinâmica e contextualizada e localizada em relações distribuídas entre indivíduos e fontes sociais e físicas (por exemplo, livros, manuais, colaboradores, computadores, instrumentos de navegação etc.). Estudando como a navegação de uma embarcação é realizada, Hutchins percebeu que havia um esforço de cooperação entre os tripulantes e as ferramentas disponíveis no navio. Cada tripulante tem responsabilidades específicas e manipula ferramentas apropriadas para

a tarefa que executa. O resultado dessa cooperação é o conhecimento da comunidade sobre como navegar o navio. É o conhecimento do grupo, bem como as ferramentas no navio, que permitem a navegação da embarcação. Hutchins concluiu que mentes individuais não podem ser consideradas como o lócus de estruturas que organizam o pensamento.

ANÁLISE DOS PROCESSOS DE EXPLORAÇÃO DO MUNDO NATURAL: APRENDENDO A SER AFETADO

Até este momento, discutimos as questões teóricas sobre a aprendizagem de ciências por crianças pequenas, apontando o referencial teórico da TAR como potente ferramenta analítica para esta discussão. Nesta seção, fazemos uma breve apresentação acerca da produção dos dados empíricos da pesquisa. Apresentamos também o evento selecionado para análise que nos possibilitou discutir uma concepção de aprendizagem baseada na noção de ser afetado.

A PESQUISA COLABORATIVA/FORMATIVA

Os dados que serão apresentados e analisados a seguir foram obtidos a partir de uma pesquisa colaborativa/formativa, ainda em andamento. Essa abordagem tem por objetivo levar a pesquisa para dentro da Escola Básica com vistas à provocação de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Na perspectiva da Pesquisa Colaborativa, como aponta Ibibaina (2008), os participantes trabalham coletivamente, desenvolvendo tarefas e buscando objetivos comuns. O resultado desse trabalho conjunto são ações conduzidas pelo grupo, que se organiza por meio de uma liderança compartilhada. Assim, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade (professores e alunos) e professoras da Educação Infantil da rede pública, procuramos refletir sobre a prática em curso criando uma rede propícia para o aprendizado de todo grupo.

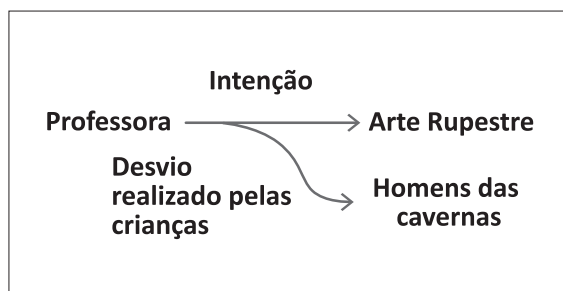
Este estudo vem sendo realizado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), localizada na cidade de Belo Horizonte. A metodologia colaborativa conta com a participação de professores da Faculdade de Educação, alunos da graduação e da pós-graduação dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Ciências Biológicas bem como de professoras da própria escola que, juntas, buscam captar a demanda de conhecimento das crianças expressa por meio da curiosidade infantil e transformá-la em atividades de investigação.

O desenho da investigação contou com um aporte etnográfico tanto no que se refere ao tempo de permanência na escola (um ano e meio, no total) quanto à aceitação do grupo de professoras e crianças (CORSARO, 1997; CORSARO, 2002). Em coerência com esta forma de pesquisar, também a apresentação de nossas observações procurou seguir um relato etnográfico. Os dados produzidos para o presente artigo foram registrados durante três meses de permanência em uma turma de crianças entre 4 e 5 anos durante o segundo semestre de 2014. A gravação em vídeo das atividades realizadas com as crianças constituiu-se como o principal material de análise dos dados. As conversas nas reuniões de professoras e todo o material produzido pelas crianças – desenhos, fotos, cartazes – constituíram-se como fontes secundárias para a triangulação dos dados. É dentro desse contexto que iremos descrever e analisar alguns aspectos de um projeto desenvolvido com crianças entre 4 e 5 anos, denominado pela turma de “Arte Rupestre”.

A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE PISTAS

O projeto teve início por uma provocação da professora ao explorar com as crianças o material de artes da escola que fica armazenado em uma sala. Com o objetivo de introduzir as crianças nos primórdios da produção artística humana, a professora decidiu iniciar o projeto, apresentando aquela que é considerada uma das primeiras manifestações artísticas da história, a pintura rupestre. Mas o que realmente chamou a atenção das crianças foi a existência desse um momento singular da humanidade, ou seja, o “homem das cavernas”. Procurando ter uma escuta apurada da curiosidade da turma, mudamos o curso do projeto e passamos a construir atividades que dialogassem com as questões trazidas pelo grupo. Podemos ilustrar esta fase do projeto conforme a Figura 1.

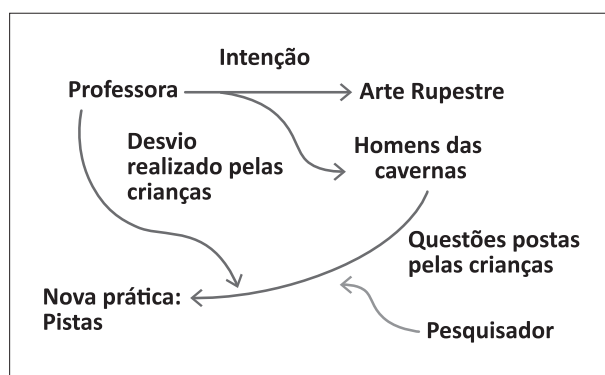
FIGURA 1 – Desvio realizado pelas crianças quanto às intenções do projeto



Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Assim, ao fazer a primeira provocação com a apresentação da pintura rupestre, a professora abriu um campo de possibilidades para ser explorado pelas crianças. Essas, por sua vez, redimensionaram a proposta ao focar a atenção questionando os hábitos de vida dos homens das cavernas: “como eles faziam para cuidar dos machucados se não havia *band-aid*?” “Como tomavam banho e escovavam os dentes?” Colocadas como prioridade, as questões das crianças deram novos direcionamentos ao projeto. Um ponto essencial, apresentado pela turma, foi o questionamento sobre a possibilidade de se obter todo esse conhecimento uma vez que os homens das cavernas viveram há muitos anos. Foi então que um dos pesquisadores participantes, da área de biologia, trouxe o elemento-chave de investigação para as crianças: a partir da investigação das pistas deixadas pelos homens das cavernas podíamos deduzir e entender seus hábitos de vida. Assim, as novas questões postas pelas crianças, o desvio da professora e do projeto inicial e a entrada de um novo actante, o pesquisador, dão um novo rumo ao projeto, como se pode ver na Figura 2.

FIGURA 2 – Desvios e associações mobilizados pelas crianças e construção de uma nova prática investigativa

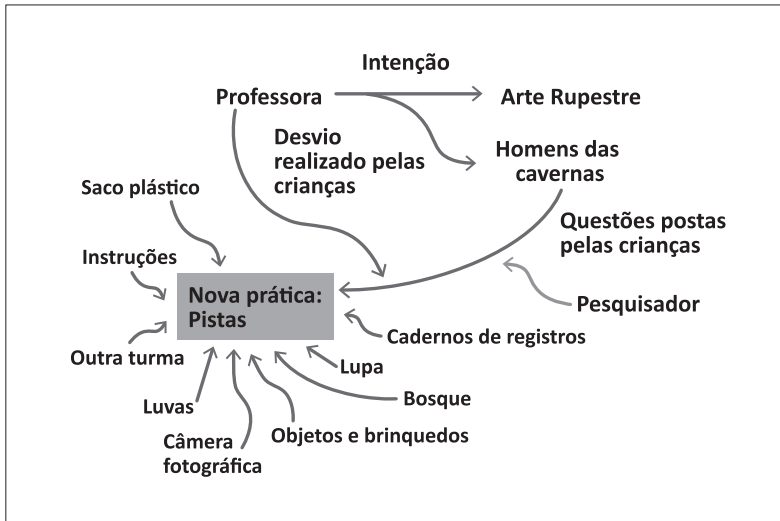


Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Com o objetivo de aprofundar e vivenciar o que seria uma pista, ampliando a explicação dada, propusemos a prática de investigação no bosque da UMEI para que as crianças pudessem experienciar o fato de que as pistas contam histórias. Para isso a professora mobilizou outra turma de crianças que brincaram no bosque no dia anterior e lá deixaram os objetos e brinquedos, que se transformaram em pistas para serem investigadas. No dia seguinte, as crianças foram separadas em duplas para proceder à investigação no bosque. Cada dupla recebeu como instrumentos de investigação um par de luvas, uma lupa, uma câmera

fotográfica e um saco plástico, para que pudessem observar, registrar e coletar as pistas. Foram dadas instruções básicas de como eles deveriam manusear as pistas encontradas, relacionando a prática com o trabalho dos cientistas. O destino do projeto inicial e os novos e imprevistos actantes mobilizados nesse momento podem ser vistos na Figura 3.

FIGURA 3 – Reconfiguração do projeto inicial e a entrada de novos e imprevistos actantes



Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Após receberem as instruções, foram para o bosque e começaram a busca por todo e qualquer elemento que julgavam ser uma pista, sem nenhum tipo de orientação dos adultos ali presentes; brinquedos, paus, pedras, folhas, mangas inteiras, cascas e caroços de mangas, pegadas e marcas de mãos, penas, entre outros. As pistas foram então guardadas, e, a partir daí, em outro momento, as crianças tiveram a oportunidade de separá-las em duas categorias: pistas humanas e pistas da natureza e elaborar hipóteses sobre a história do que havia acontecido no bosque no dia anterior.

APRENDENDO A SER AFETADO

Nesta seção analisaremos um episódio que foi selecionado para ilustrar o processo empreendido especialmente pela participação ativa de duas crianças, Gustavo⁵ e Eliane, que buscam dar significado para a ideia de pista. Nesse processo, podemos observar: a formação de uma rede híbrida de interações composta por crianças, câmeras

fotográficas, brinquedos, pedras, muros, pessoas; as condições pelas quais as crianças foram afetadas – movimentação de seus corpos, manipulação de instrumentos, mediações pela fala com outras crianças e adultos, encantamento; a aprendizagem das crianças, ou seja, o efeito, produzido pela rede em constante negociação, que gerou conhecimentos que tornaram o mundo das crianças mais vasto.

Formação da rede híbrida

O episódio se inicia com a turma descendo para o bosque (pátio da escola com chão de terra e que possui algumas árvores, denominado pela comunidade escolar de “bosque”), aos 19min52s do início da atividade. Nos 15 minutos iniciais, as crianças, em roda, retomaram pontos importantes que já haviam sido explorados no projeto e se prepararam para a descida até o bosque. O pesquisador, junto com a professora, deu instruções de como as crianças deveriam fazer ao se deparar com uma provável pista: observar atentamente, fotografar, coletar e estocar em um saco plástico. Para isso as crianças foram separadas em duplas e ganharam alguns artefatos: uma lupa para ampliar as possibilidades de observação do objeto, uma câmera fotográfica, uma luva para coletar o material achado e um saco plástico para estocagem.

Gustavo e Eliana formam uma dupla para investigar as pistas deixadas por outras crianças no dia anterior. Aos 19m52s, já no bosque, eles iniciam a busca e, em seguida, acham uma primeira possível pista: uma madeira com formato retangular. Eles a observam, registram, tirando uma foto, e a recolhem. A madeira possui algo peculiar: colada em sua superfície, há alguma coisa parecida com duas patinhas de uma pequena ave. Esse primeiro achado, de certa forma, misterioso, coloca a dupla dentro da proposta da professora.

Nesses primeiros movimentos, podemos perceber a formação da rede híbrida de interações: a roda de crianças na sala, as instruções dos adultos, a formação de duplas, a distribuição de artefatos, o traslado da sala ao bosque passando pelo corredor, pela escada, pelo refeitório até chegar ao bosque. Ali o lugar se transforma. Ao invés de ser um espaço para o brincar, há uma investigação a ser conduzida. Gustavo e Eliane acham uma primeira pista. São membros ativos daquela comunidade formada por pessoas, instrumentos, objetos, árvores, pedras, muros. Esse movimento está registrado na Figura 4.

FIGURA 4 – Formação da rede de interações



Legenda: Pesquisador orienta as crianças sobre os procedimentos da atividade (A); Formação das duplas e distribuição dos artefatos (B); Crianças chegando ao bosque (C); Início da investigação (D); Primeira pista encontrada pela dupla Gustavo e Eliane (E). Neste momento, todos os actantes dessa rede (crianças, professoras, pesquisadores, artefatos, bosque, pistas) estão mobilizados para descobrir a história que o bosque tem para contar.

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Mobilizando corpos, registrando novas realidades

Depois de examinar e guardar o material no saco plástico, Gustavo se depara com o muro do bosque repleto de marcas de mãos feitas pelas crianças. Nesse momento, estabelece-se um diálogo entre Gustavo, pesquisadora e professora, conforme transcrito no Trecho 1.⁶

Trecho 1. 20m35s.

Gustavo: OLHA AQUI, MINHA GENTE! Uma mão!

Pesquisadora: Olha!

Professora e pesquisadora: Tira foto! Tira foto!

[Gustavo e Eliana se aproximam do muro. Gustavo tira uma foto]

Pesquisador: Aí, esta pista, a gente não consegue guardar ela; então a gente vai só tirar a foto.

Gustavo: (inaudível) Agora eu vou achar outra coisa.

Nesse momento, Gustavo e Eliana começam a dar sentido ao que veem e ao que tocam. A madeira e as marcas das mãos no muro começam a ganhar novos significados. Eles iniciam uma tarefa de abstração, transformando coisas em signos (LATOURE, 2001). Ao dizer “Olha aqui, minha gente! Uma mão!”, podemos inferir, pela entonação de sua fala, que Gustavo está perplexo com sua descoberta. Para ele, o muro do bosque da escola também se transforma em signo. As marcas

de mãos feitas com o barro no muro, fruto de uma brincadeira, se transformam em sinais, em pistas que fazem com que o nosso pequeno desbravador vá articulando, por meio das palavras, de sua câmara, de sua colega e também dos pesquisadores, uma história vivida por outras crianças no dia anterior. Essa descoberta afeta Gustavo, que se mobiliza para prosseguir em sua investigação: “Agora eu vou achar outra coisa.”

Gustavo e Eliana se afastam daquele local. Eles permanecem fora das imagens capturadas pela câmara por 45 segundos. Ao retornar, vemos Gustavo caminhando pelo bosque com Eliana, o saco plástico em mãos, contendo brinquedos de plástico recolhidos pela dupla, que interage com a professora e o pesquisador. Em seguida, eles se afastam dos adultos novamente, dizendo que irão achar outras coisas. Eliana sugere procurar ao redor da árvore, sugestão que é descartada por Gustavo, que diz que ali não tem pistas. Eliana permanece explorando ao redor da árvore enquanto Gustavo se afasta. Ele percebe que Eliana fica para trás e a chama para explorar outra parte do bosque. O menino já entende que o bosque se transformou: ali (ao redor da árvore) não tem pistas. Não será produtivo explorar aquele lugar. Para ele, o bosque não é mais um lugar de brincadeiras e sim um espaço de investigação. O espaço, o entorno, afeta Gustavo, que já faz escolhas e julgamentos tendo por base um novo referencial (“aí não tem pistas”).

Gustavo prossegue e olha para o chão pelas lentes da câmara. Menino e câmara se misturam, se hibridizam. Transformam-se em um novo actante. O novo “meninocâmera” tem seu corpo afetado: levemente curvado, olhos voltados para o chão, olhar que atravessa as lentes da câmara fotográfica. Esse momento pode ser visto na Figura 5.

FIGURA 5 – “Meninocâmera”

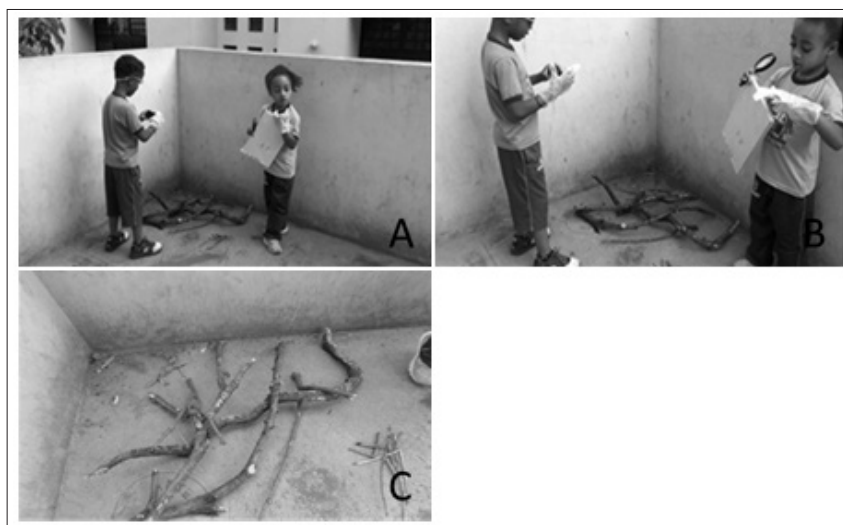


Legenda: O híbrido Gustavo e câmara em ação. Seu olhar agora perpassa o artefato cultural (A, B e C).

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Juntamente com Eliana, vai explorando outras áreas do bosque e se depara com vários gravetos dispostos como se fosse uma fogueira. Ele fotografa seu achado (Figura 6), interage com a pesquisadora e solicita ajuda da professora. Eles conversam sobre a possibilidade de ser uma fogueira que poderia ser acesa com o fogo feito a partir da fricção de duas pedras. Concluem serem galhos e coletam uma pequena amostra colocando-a no saco de plástico. Os dois se afastam do local, encontram com outra dupla e comunicam seu achado: “uma fogueira!” As quatro crianças trocam informações sobre o que acharam. A essa altura, podemos dizer que já temos indícios fortes de que a dupla foi afetada pela atividade de busca de pistas no bosque. “Agora vou procurar outra coisa”, diz Gustavo que se afasta novamente olhando para o chão através das lentes da câmera fotográfica. Nosso “meninocâmera” está impregnado por instrumentos, materiais, sentidos, pessoas. A tarefa de abstração, de transformação de coisas em signos prossegue.

FIGURA 6 – Gustavo e Eliana encontram mais uma pista



Legenda: uma porção de gravetos agrupados que eles deduzem ser uma fogueira (A e B). Fotografia tirada pela criança (C).

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Gustavo e Eliane caminham pelo pátio – ele, na frente, olhando o chão através da lente da câmera e ela, um pouco mais atrás, empunhando sua lupa, carrega o saco contendo o material coletado. Caminhando atento, algo chama a atenção. Ele afasta o olhar da cena e caminha um pouco mais. Ao olhar para trás para chamar sua dupla: “Vem aqui, Eliane”, Gustavo percebe algo. Vira todo seu corpo

e sai correndo em direção ao objeto que lhe chamou a atenção. Gustavo grita: “O que é isso?” (Veja-se a sequência no conjunto de fotos da Figura 7). Ele corre e se depara com uma formação de pequenas pedras e uma pequena manga enfileiradas no chão (Figura 8).

Trecho 2. 25m45s.

Gustavo: O QUE É ISSO? Olha isso aqui [apontando para o chão e falando para os pesquisadores. Eliana corre junto com Gustavo]. Outra pista.

Pesquisadora: O quê?

[Gustavo abaixa e fotografa a fileira de pedras. Recolhe um dos objetos e o coloca no saco plástico].

Pesquisadora: Isso, põe no seu saquinho. O que é isso que você achou aí?

Gustavo: Ué! Eu acho que é uma pista.

[O pesquisador se aproxima e interage com Gustavo].

Pesquisador: O quê? O quê que isso parece?

Gustavo: Uma manga.

Pesquisador: Uma manga?

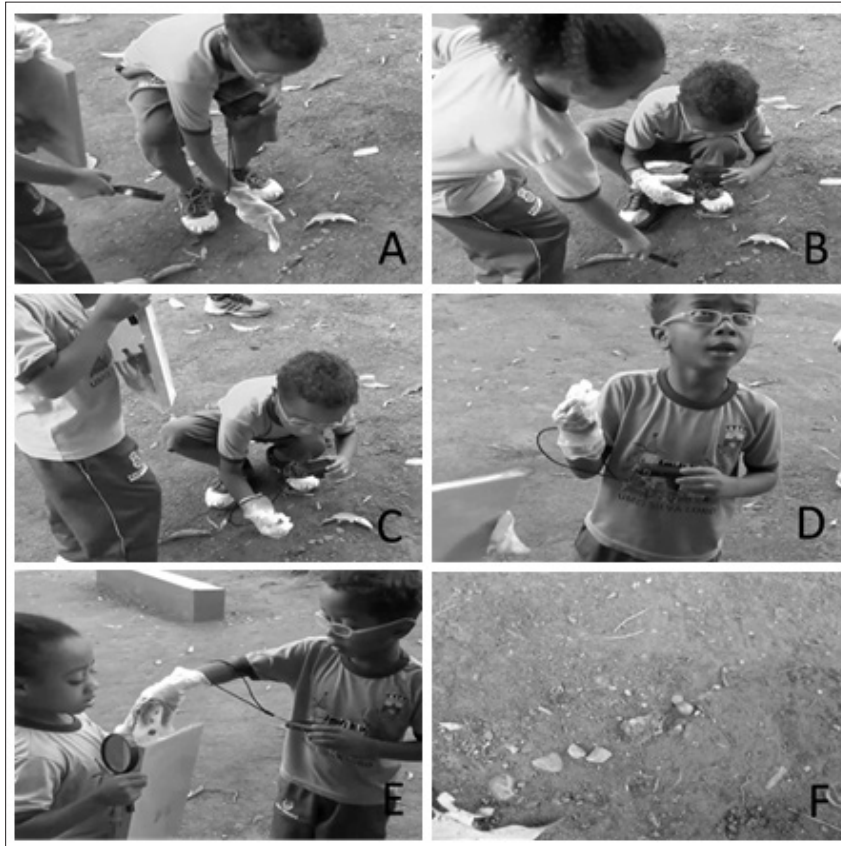
Pesquisadora: Parece uma manguinha?

FIGURA 7 – Momento em que Gustavo percebe uma alteração no ambiente que pode ser uma pista





Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho

FIGURA 8 – Gustavo se depara com a fileira de pedras

Legenda: Aqui Gustavo demonstra que sua atenção está voltada para aspectos específicos do ambiente. Ainda, ele observa (A), inclusive utilizando um gesto dêitico (delimitando o foco de atenção), registra (B) e coleta o material encontrado (C, D, E). Em F mostramos a pista encontrada por Gustavo.

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Gustavo está imerso na tarefa de achar pistas. Seu corpo, sua percepção, seu olhar, seu instrumento (a câmera fotográfica) e seu encantamento estão completamente voltados para o cumprimento da tarefa. Os pesquisadores, entretanto, encontram-se engajados na tarefa de observar as crianças, e não as pistas. Com isso, nenhum deles se atenta para o detalhe de que as pedras, ou pequenas mangas, estão enfileiradas: o que pode ser um indício de terem sido colocadas ali propositadamente por algum adulto ou criança, no intuito de deixar uma pista. Gustavo parece perceber isso de imediato, uma vez que denomina seu achado como “uma pista”. Ele está inteiro na

tarefa. Entretanto, os comentários dos pesquisadores contradizem o que a criança observa. Eles alegam que é uma pista da natureza: uma pequena manga que caiu da árvore aleatoriamente. Gustavo tira uma foto e estoca o pequeno fruto no saco de plástico. A criança já sabe o que faz e não se perturba com o comentário impróprio dos adultos. Ele já foi afetado e o que emerge, no comentário dos adultos, não é suficiente para fazê-lo vacilar. Somente depois, pela foto tirada por Gustavo, é que os pesquisadores percebem ser esta uma pista deixada pelas crianças.

Gustavo se afasta do local, ficando longe do alcance da filmadora por dois minutos. Quando ele e Eliane aparecem, estão participando do achado de alguns colegas: marcas de pegadas no chão. Todos discutem sobre a procedência da pegada. Quem teria feito? Seria uma pegada deixada propositadamente, como uma pista, ou impressa no chão aleatoriamente, resultado de suas próprias caminhadas pelo bosque? As crianças se afastam e acabam achando um passarinho ferido que é recolhido pelo pesquisador e observado pelas crianças. Cerca de dois minutos depois, vemos novamente a dupla Gustavo e Eliana observando e fotografando o passarinho. Gustavo anuncia novamente que irá continuar procurando mais pistas. Acha uma manga apodrecida no chão. Fotografa, recolhe e a coloca no saco plástico. Ele acha, ainda, um pedaço de cadarço que fotografa e recolhe. A atitude de pesquisa de Gustavo prossegue. Passos lentos, olhos atentos através das lentes da câmera, corpo inclinado para o chão. Algumas crianças percebem agora marcas de mãos no muro do bosque, que foram observadas por Gustavo logo no início do episódio (aos 20min35s) e mostram para o pesquisador. A professora chama as crianças para retornarem à sala de aula.

Aos 35min06s, logo após a professora anunciar o retorno para a sala de aula, vemos Gustavo sozinho, totalmente concentrado na tarefa de fotografar o muro. A pesquisadora aproxima-se do garoto e o interroga: “O que você está fotografando aí?” Nesse momento, o menino observa acuradamente as marcas de mãos feitas no muro do bosque (Figura 9).

FIGURA 9 – Momento em que Gustavo se depara com as marcas no muro

Legenda: As marcas no muro mobilizam a atenção da criança (A). A seguir, o momento em que a criança mobiliza seu artefato cultural para registrar o que observa (B).

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Gustavo prossegue sua investigação, agora com mais atenção. Através das lentes de sua câmera fotográfica, o “meninocâmera” percebe que as marcas das mãos fazem um movimento no muro, indo de uma extremidade à outra. Nesse instante, ele corre até o corredor de entrada do bosque e aponta para outras marcas de barro na parede, estabelecendo diálogo com a pesquisadora, conforme o Trecho 3.

Trecho 3. 35min36s:

Pesquisadora: O quê que você viu?

Gustavo: Na terra, uma mão na terra até ali.

Pesquisadora: Mãos. Ah, as mãos vão chegando até aqui, é isso?!

Gustavo: Não, ela acabou até aqui ó [apontando para o final das marcas de mão].

Pesquisadora: Entendi, então é a mão (interrompe a fala).

Gustavo: OLHA!! (inaudível) [ele corre até o outro lado do muro].

Gustavo: Vai até aqui ó [apontando para o outro lado do muro].

Pesquisadora: Vai até aí?!

[Gustavo registra a última marca de terra na parede tirando fotos].

As marcas de mãos feitas na parede saltam aos olhos de Gustavo. Elas o atraem e o menino segue seu percurso (Figura 10). Há um diálogo íntimo e silencioso entre elas e o garoto e outro diálogo de superfície entre o garoto e a pesquisadora. Diálogos que possibilitam uma coalizão ontológica entre a criança, o muro, as marcas e a pesquisadora. Gustavo toma a iniciativa nessa conversa expressa e silenciosa ao mesmo tempo. Ele corre daqui e dali, aponta, observa, retrata, constata. E prossegue, conforme o Trecho 4.

Trecho 4. 36min18s

Gustavo: NOSSA! O que que é isso? [continua fotografando].

[Gustavo permanece 4 segundos em silêncio observando e conclui]:

Gustavo: Eu não sei o que é isso aqui (inaudível)

[Mais 3 segundos se passam e ele reflete, concluindo]:

Gustavo: Oh, eu acho que o menino desenhou até aqui e ele foi correndo até aqui assim.

Pesquisadora: O menino, o que?

Gustavo: Ele pintou isso aqui.

Pesquisadora: O menino pintou até aí?

Gustavo: Ele pintou até aqui, até aqui.

Pesquisadora: Até aí.

[Gustavo se vira e olha para o outro muro].

Gustavo: Ele pintou até aqui. OLHA!!! Aqui ó.

[Ele aponta para o outro muro do corredor que apresenta manchas de mofo].

Pesquisadora: E essa pista aí, será que foi o menino que pintou?

Gustavo: (inaudível)

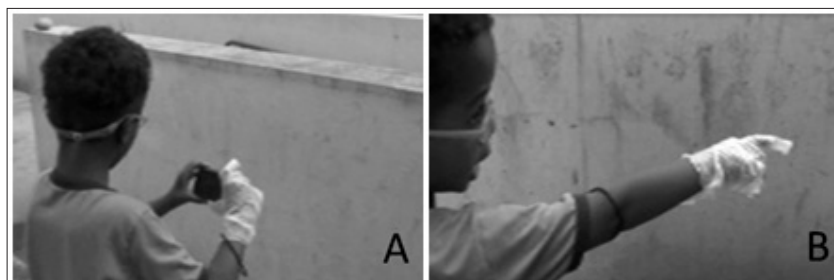
Pesquisadora: Isso aí é o que?

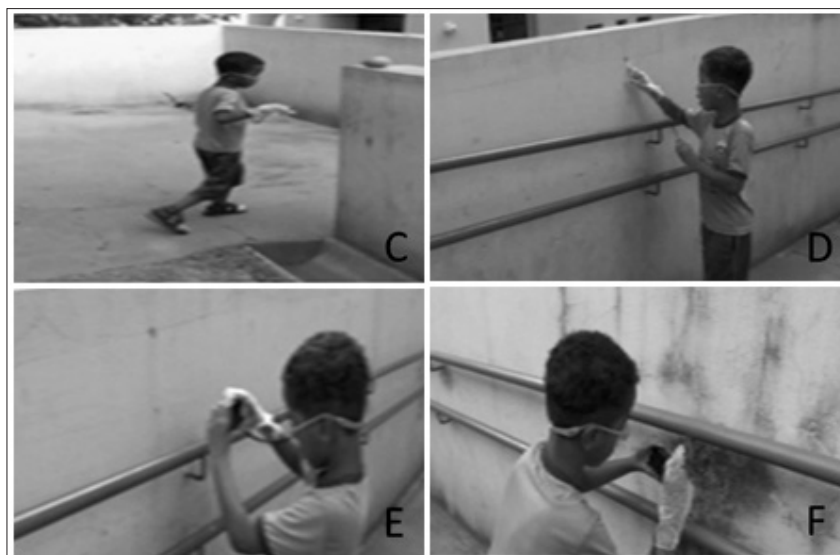
[Gustavo balança os ombros, sinalizando que não sabe].

Pesquisadora: Então fotografa, pra depois a gente descobrir o que é isso.

Pesquisadora: Muito interessante!

FIGURA 10 – Movimento da rede híbrida e emergência da aprendizagem





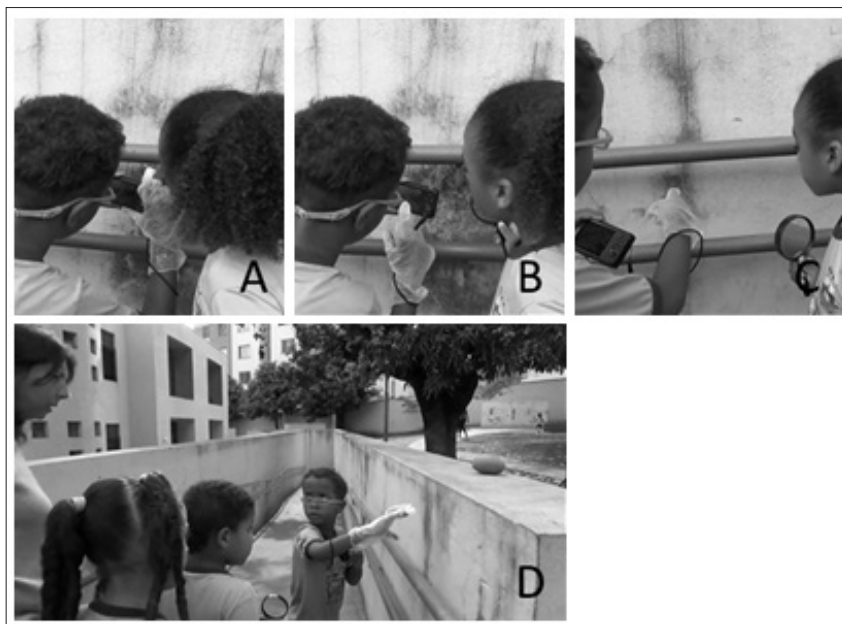
Legenda: A criança registra as últimas marcas de barro no muro (A). Ela indica o movimento das marcas no muro – da direita para esquerda (B). A seguir, ao observar mais marcas de barro no outro muro (do corredor), corre até lá (C). Gustavo analisa e registra a nova marca descoberta (D,E). Por último, ele registra a nova marca (do mofo), agora desconhecida no muro oposto do corredor (F).

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Gustavo prossegue sua investigação. Ele se espanta, se entusiasma. Está em plena atividade corporal, intelectual, emocional. Observa, compara, levanta hipóteses, coleta dados que ainda estão obscuros para ele. Mesmo não sabendo nomear, Gustavo identifica a diferença das marcas das mãos e as do mofo. Podemos observar a força dos actantes (menino, pesquisadora, artefatos culturais, muro, marcas, espaço físico etc.) de forma a criar e estabilizar uma rede de onde emergem aprendizagens.

O SINAL QUE SE TRANSFORMA EM PISTA: EFEITOS DA REDE QUE GERAM CONHECIMENTOS

Eliane finalmente se junta à sua dupla. Gustavo interage com ela, mostrando as marcas de mofo na parede. Aqui, podemos dizer que, provavelmente, esse bosque nunca expôs seus segredos a humanos tão disciplinados e engajados. Os dois examinam as fotos tiradas por Gustavo, observam novamente o muro, tiram novas fotos. Gustavo não se cansa (Figura 11).

FIGURA 11 – Gustavo e Eliane examinam as fotos e o mofo na parede

Legenda: Note-se (em D) Gustavo apresentando a nova pista para a professora.

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Gustavo e Eliane começam a encontrar pistas em todos os lugares. Observam uma teia de aranha no corrimão e tiram fotos. Eliane acompanha Gustavo, examinando com sua lupa. Eles retornam ao bosque à procura do saco plástico contendo seu material coletado. Relatam para a professora que coletaram muitas coisas. Gustavo chama a professora para mostrar seu achado. Ela o acompanha até a rampa de descida do bosque onde Gustavo lhe apresenta as marcas de mofo no muro (Figura 11). As crianças exploram um pouco mais o bosque. Gustavo fotografa novamente o muro cheio de marcas de mãos. As crianças descem pela rampa para a sala de aula. Na descida, Gustavo observa novas marcas na parede e fotografa.

Trecho 5. 42min15s

Pesquisador: O que é isso Gustavo?

Gustavo: Eu achei!

Eliane: Nós dois.

Pesquisador: Você acha que foram os meninos que fizeram isso?

[Gustavo corre até a parede lateral do refeitório].

Gustavo: OLHA!!

[Na parede estão desenhadas, com caneta hidrocor, duas figuras: um triângulo e uma seta. Gustavo tira uma foto das figuras enquanto Eliane o segue observando os desenhos com a lupa].

Pesquisador: O que é isso, Gustavo?

Eliane: Uma seta

Gustavo: Vou tirar foto.

Pesquisador: Uma seta?

Gustavo: Uma seta. Uma seta apontando pra lá.

[Gustavo tira mais uma foto. Todas as crianças continuam andando em direção à sala de aula. Ao subir as escadas que dão para o andar superior, Gustavo aponta]:

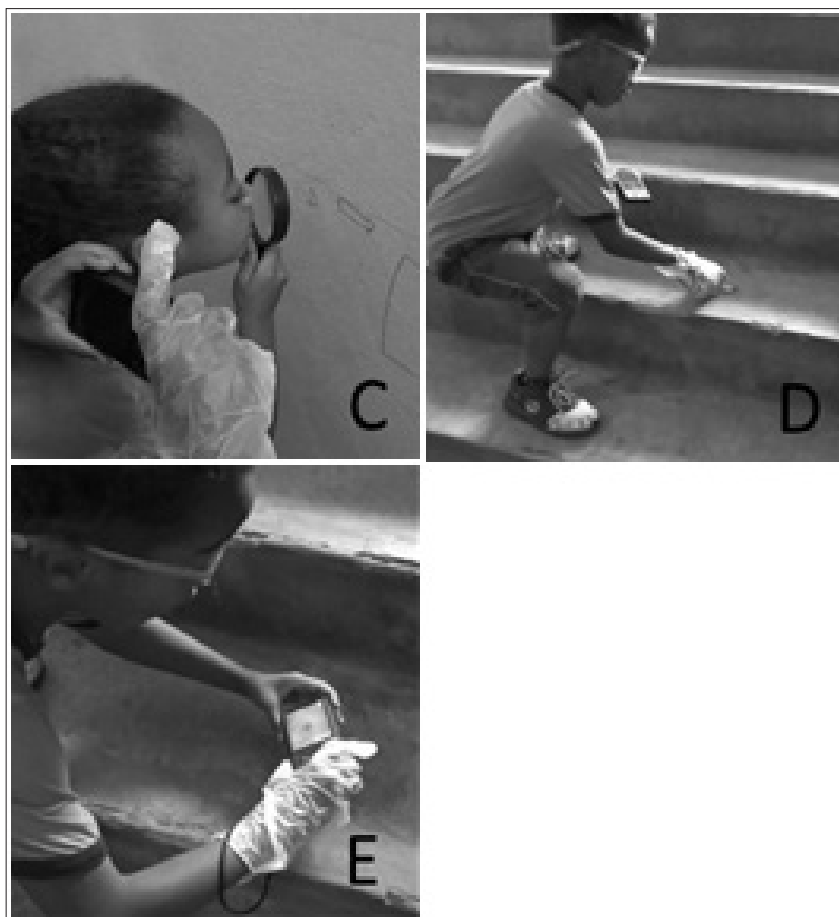
Gustavo: OLHA!!

[Gustavo tira uma foto de uma mancha de tinta no degrau da escada e sobe para a sala de aula].

Gustavo se encontra totalmente imerso e afetado pela investigação que realizou. As pistas saltam-lhe aos olhos. Ele as encontra em todos os lugares. Não apenas no bosque, mas também nas paredes do refeitório, nas escadas que dão acesso à sua sala de aula. Com isso, temos indícios fortes de que a rede sociomaterial se estabilizou, permitindo emergir novos achados, novas aprendizagens. Gustavo foi impregnado pela ideia de pista e a usa para dar sentido às inscrições que observa na escola: “Uma seta. Uma seta apontando para lá!” Aqui temos uma evidência de que o menino já percebe que essa é uma inscrição deixada por alguém e que, provavelmente conta uma história (Figura 12).

FIGURA 12 – Gustavo e Eliane observando outras “pistas” pela escola





Legenda: Momento em que Gustavo percebe uma inscrição, uma seta (A), e decide seguir a nova pista. Veja-se que Gustavo foca sua atenção no sentido da seta (B) e aproxima-se para analisar a pista com maior acuidade (C). Em D e E, Gustavo registra as pistas encontradas na escada indicada pela seta.

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho.

Gustavo e Eliane empreenderam uma complexa tarefa de transformar coisas em signos. Eles operaram transições das mãos, da parede, da tinta em um primeiro signo, as fotos, que foram compreendidas como pistas. Esses atos de referência produzem uma série regulada de transformações, transmutações, translações (LATOURET, 2001). Nesse espaço do bosque, que agora emerge como espaço de investigação, as coisas ali deixadas – marcas das mãos, pequenas mangas, pedaços de gravetos dispostos como uma fogueira – sofrem uma cadeia de translações que faz com que o significado tenha maior durabilidade. Por exemplo, a pequena manga, extraída da série, passa do chão à foto e desta ao saco de plástico, em seguida, à

sala de aula. Gustavo e Eliane transformam mangas, mãos, gravetos em ideias. A ideia de pista. A ideia de que a pista conta uma história.

Para ser afetada, a criança passa por essa cadeia. No nosso exemplo, a cadeia de transformações se inicia pela materialidade – a tinta, as mãos, o muro – que se torna signos – a foto, a fala –, passando pela organização do material em sala de aula, pelas classificações das diversas pistas até chegar à história narrada pelo material. A cada transformação, ideias vão surgindo. Todo esse percurso afeta a criança. É esse o percurso do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos resultados indicam que a exploração do mundo pelas crianças pode ser realizada de modo sistemático, configurando investigações que envolvem observação, coleta, categorização de elementos humanos e não humanos e transformação de objetos tecnológicos em instrumentos de pesquisa e investigação, como no caso da câmera fotográfica, das luvas e dos sacos plásticos.

Ao atentarmos para a ideia de que aprendizagem não é simplesmente aquisição conceitual ou de esquemas mentais, fomos capazes de perceber as crianças como corpos que são capazes de ativamente explorar o mundo ao seu redor. Porém, mais do que isso, o estudo aqui realizado mostrou como a aprendizagem foi possível graças ao desenvolvimento da habilidade das crianças de serem afetadas pelos elementos humanos e não humanos envolvidos na rede que se formou no bosque da escola.

Assim, consideramos que nossos achados fornecem subsídios para a construção de atividades relacionadas à aprendizagem de ciências por crianças pequenas. Quanto a investigações futuras, consideramos que estamos assentados sobre um importante e promissor referencial teórico-metodológico. Muito ainda há o que ser feito. Uma primeira necessidade é de aprofundamento do conceito de afetação. Isso é importante, pois precisamos de maior clareza para a construção de instrumentos metodológicos sobre a análise da educação da atenção em processos de ensino/aprendizagem de ciências.

Em segundo lugar, há a necessidade de maiores investimentos conceituais e empíricos para estabelecermos abordagens mais ontológicas e menos epistemológicas da aprendizagem. Nesse sentido, urge completar a teoria ator-rede com aportes das concepções sobre cognição situada e cognição distribuída. Finalmente, esperamos que o que aqui foi exposto encontre ecos na comunidade de educadores e que nossa proposta possa ser avaliada, completada e aperfeiçoada.

AGRADECIMENTOS

O primeiro autor é grato ao CNPq pela bolsa de produtividade de pesquisa e pelo apoio financeiro. O segundo autor é grato à FAPEMIG e à CAPES pelo apoio financeiro. Nossos agradecimentos também à direção e coordenação da Unidade Municipal de Educação Infantil, às professoras e às crianças, que compartilharam conosco desta pesquisa. Agradecemos também ao grupo que participou diretamente da pesquisa: Márcia Cabral, Júnia Costa, Katiane Oliveira, Natália Ribeiro e Débora Reis pelas discussões e colaborações. Ao Grupo de Estudos Integrados (GEI), pela construção conjunta do trabalho. Os autores são gratos, ainda, aos revisores anônimos pelas contribuições.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, Rio Grande, v. 18, p. 35-50, 2007.

BENNETT, J. **Vibrant matter**: A political ecology of things. Durham: Duke University Press, 2010.

BLOK, A.; JENSEN, T. E. **Bruno Latour**: hybrid thoughts in a hybrid world. London: Routledge, 2011.

CAPECCHI, M. C. M.; CARVALHO, A. M. P. Atividades de laboratório como instrumentos para a abordagem de aspectos da cultura científica em sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 137-153, 2006.

CARVALHO, A. M. P. Habilidades de professores para promover a enculturação científica. **Contexto & Educação**, Panambi, v. 77, p. 25-49, 2007.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. **Educação, sociedade & culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

COUTINHO, F. A. et al. Seguindo uma lupa em uma aula de ciências para a Educação Infantil. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S.I.], v. 19, n. 2, p. 381-402, 2014.

DRIVER, R. et al. Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. **Educational Researcher**, Abingdon, v. 23, p. 05-12, 1994.

EDWARDS, D; MERCER, N. **Common Knowledge**: the development of understanding in the classroom. London: Methuen, 1987.

FENWICK, T. EDWARDS, R.; SAWCHUK, P. **Emerging approaches to educational research**. London: Routledge, 2011.

FOX, S. Contexts of teaching and learning. An actor-network view of the classroom. In: EDWARDS, R.; BIESTA, G.; THORPE, M. **Rethinking Contexts for Learning and Teaching: Communities, Activities and Networks**. New York: Routledge, 2009. p. 31-43.

FRENCH, L. A.; WOODRING, S. D. Science education in the early years. In: SARACHO, O. N. E. SPODEK, B. **Handbook of research on the education of young children**. New York: Routledge, 2013, p. 179-196.

GOULART, M. I. M.; ROTH, W-M. Engaging young children in collective curriculum design. **Cultural Studies of Science Education**, Rotterdam: Springer, v. 5, p. 533-562, 2010.

HARMAN. G. **Prince of networks: Bruno Latour and metaphysics**. Melbourne: Re. Press, 2009.

HODSON, D.; HODSON, J. Science education as enculturation: some implications for practice. **School Science Review**, v. 80, n. 290, p. 17-24, 1998.

HUTCHINS, E. **Cognition in the wild**. Cambridge: MIT Press, 1995.

IBIPAINA, I. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2008.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora: ensaio sobre a realidade dos estudos científicos**. São Paulo: Bauru, 2001.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP, 2000.

LATOUR, B. Gabriel Tarde and the end of the social. In: JOYCE, P (Ed.) **The Social in Question: New Bearings in the History and the Social Sciences**. London: Routledge, 2002. p. 117-32.

LATOUR, B. How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies. **Body & Society**, Califórnia: Sage, v. 10, n. 2-3, p. 205-229, 2004.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, B. **Reassembling the Social**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

METZ, K. E. Reassessment of Developmental Constraints on Children's Science Instruction. **Review of Educational Research**, Califórnia: Sage, v. 65, n. 2, p. 93-127, 1995.

MORTIMER, E. F. Addressing obstacles in the classroom: an example from theory of matter. In: EUROPEAN CONFERENCE ON RESEARCH IN SCIENCE EDUCATION, 1., 1995. Leeds. **Anais do ESERA**. Leeds: University of London, 1995.

MORTIMER, E. F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MORTIMER, E. F.; CARVALHO, A. M. P. Referenciais Teóricos Para Análise do Processo de Ensino de Ciências. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v. 96, p. 5-14, 1996.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. **The construction zone**: Working for cognitive change in school. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NIEDDERER, H.; GOLDBERG, F.; DUIT, R. Towards Learning Process Studies: A review of the Workshop on Research in Physics Learning. In: DUIT, R.; GOLDBERG, F.; NIEDDERER, H. (Ed.). **Research in Physics Learning**: Theoretical Issues and Empirical Studies. Kiel: IPN, 1991. 10-28.

PINTO, M.; SARMENTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

POSNER, G. J. et al. Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. **Science Education**, New Jersey: Wiley, v. 66, p. 211-227, 1982.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

PROUT, A. **The future of childhood**. London: Routledge, 2005.

ROMANELLI, L. I. **Concepções do professor sobre o seu papel mediador na construção do conhecimento do conceito de átomo**. 1992. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ROTH, W. M.; GOULART, M. I.; PLAKITSI, K. **Science Education during early childhood**: a Cultural-historical perspective. Heidelberg: Springer, 2013.

SCOTT, P. H. Planning Secondary School Teaching with Children's thinking in Mind. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 18., 1992. Stirling. **Anais do XVIII BERA**. Stirling: BERA, 1992.

SISMONDO, S. **An introduction to science and technology studies**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

NOTAS

¹ “[...] a major barrier to teaching Science in early childhood has been a reliance on Piagetian theory as the primary framework for understanding children's development combined with a definition of Science that involves some combination of abstract principles and controlled experimentation with multiple variables.” (FRENCH; WOODRING, 2013, p. 182)

² O termo actante deriva do trabalho semiótico de Algirdas Greimas, segundo o qual qualquer palavra é definida completamente em termos de suas relações a outros termos linguísticos. Latour estende e aplica essa visão relacional a todos dos os tipos de entidades (materiais, atores humanos, eventos etc.). Por isso, a teoria ator-rede também é conhecida como semiótica material (BLOCK; JENSEN, 2011, p. 17, 167).

³ Outro problema que surge com a ideia de enculturação, segundo Ingold (2010), é seu compromisso com o pressuposto de uma primazia da cultura como um estoque de informação e a visão de que os seres humanos são dispositivos para processá-la.

⁴ A este respeito, veja-se também Latour (2002).

⁵ Os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa são fictícios, por recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

⁶ Para a transcrição, usamos as seguintes convenções: Gestos e ações significativas foram registrados usando um colchete, por exemplo: [Gustavo e Eliana se aproximam do muro]. Notas dos autores em relação à qualidade dos dados foram registradas usando parênteses, por exemplo: (inaudível). Ênfases nas falas denotando aumento do volume foram registradas em caixa alta, como em: OLHA!!. Pontuações foram usadas para indicar características do discurso: „;?!

Submetido: 21/10/2015

Aprovado: 16/06/2016

Contato:

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
FaE - Faculdade de Educação
Francisco Ângelo Coutinho
Av. Presidente Antônio Carlos, nº 6627 - Pampulha,
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 31.270-901

ARTIGO

ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO EM LARGA ESCALA

Mara Sílvia Pasian^{*}

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil

Enicéia Gonçalves Mendes^{**}

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil

Fabiana Cia^{***}

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil

RESUMO: Há uma série de legislações que regulamentam a política de inclusão escolar e o acesso dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) à classe comum da rede de ensino público brasileiro. Além do acesso dos alunos PAEE às classes comuns, é fundamental garantir a sua permanência e seu sucesso na escolarização e sua integração. Objetivou-se, com este estudo, conhecer a opinião dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi aplicado um questionário *on-line* em larga escala, que coletou repostas de 1.202 professores de SRM das redes municipais de ensino de 20 estados e mais de 150 municípios. Os resultados apontam a) dificuldades no atendimento em horário contrário à sala de aula comum, b) número de SRM insuficiente em algumas regiões e c) necessidade de apoio de outros profissionais.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado.

ASPECTS OF THE ORGANIZATION AND FUNCTIONING OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: A LARGE-SCALE STUDY

ABSTRACT: There is a number of regulations establishing a policy of educational inclusion and the access of 'target audience' student of special

^{*}Pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na área de Educação Especial com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Integrante do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). E-mail: <marasilvia123@yahoo.com.br > .

^{**}Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). E-mail: <enicéia.mendes@gmail.com > .

^{***}Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Vice-coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). E-mail: <fabianacia@hotmail.com >

Brazilian education services to the common classroom of Brazilian public network teaching. In addition to the access of special students to the common classroom, it is important to ensure that this policy and therefore the educational service offered to the children needing special care are indeed effective the desired successful schooling. The main objective of this investigation was to assess the impressions of school teachers working in concerning the organization and operation of the specialized educational services. For this purpose, a large scale survey was carried out, collecting data from 1.202 teachers of multifunctional resource classes of the municipal school systems, with answers from 150 cities of 20 States of Brazil. Results point a) difficulties in attendance at times contrary to the common classroom, b) number of multifunctional resource classes is insufficient, and c) the assistance of another professionals is required.

Keywords: Special education. School inclusion. Specialized Educational Services.

LES ASPECTS DE L'ORGANISATION ET LE FONCTIONNEMENT DE SERVICES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE: UNE ÉTUDE À GRANDE ÉCHELLE

RÉSUMÉ: Diverses lois régissant la politique de l'insertion scolaire pour public cible de l'accès des élèves de l'enseignement spécial dans une classe ordinaire brésilien. Est important de vérifier la qualité de l'enseignement pour assurer le succès dans ces études. Objectif de cette étude était de connaître la réalité sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement spécialisé. Un questionnaire en ligne à grande échelle, a été répondu par 1.202 professeurs de classes d'éducation spéciale. Ces données incluent des participants de 20 provinces et plus de 100 municipalités. Les résultats ont révélé des problèmes dans contrarurno, classes d'éducation spéciale est insuffisant et nécessite le soutien de professionnels de la santé et des soins que l'étudiant est, dans la plupart des cas, le service est deux fois par semaine individuellement.

Mots-clés: Éducation spéciale. L'inclusion scolaire. Services D'éducation Spécialisée.

INTRODUÇÃO

O foco deste estudo é conhecer e analisar, em âmbito nacional, o funcionamento e a organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) dentro do Programa de Implantação, criado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) que apoia, desde 2005, a criação e a expansão do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso, foi aplicado um questionário *on-line (survey)* que coletou respostas de 1.202 professores da SRM de todas as regiões brasileiras, incluindo mais de 100 municípios em 20 estados.

A partir da década de 1960, com a luta pelos Direitos Humanos, houve a criação da proposta de unificação da educação especial com a educação comum, bem como argumentos racionais e científicos que apontaram que a colocação das pessoas com deficiência na escola seria benéfica, tanto para as pessoas com deficiência quanto para seus pares sem deficiência. A princípio, tal proposta baseava-se em um conceito denominado integração, o qual pressupunha que os alunos deveriam se adaptar ao ambiente escolar. Mendes (2006) destaca críticas importantes a esse conceito, em que a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais acontecia de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador. No entanto, na prática, essas transições dificilmente aconteciam, pois dependiam unicamente dos progressos da criança (MENDES, 2006).

O conceito de integração foi substituído pelo de inclusão, o qual coloca que é o ambiente escolar que deve se adaptar ao aluno e não o contrário. Logo, a inclusão é um avanço em relação à integração, pois demanda a reestruturação do sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2006).

A inclusão passou a ser debatida internacionalmente na década de 1990, por meio de acordos internacionais, destacando-se os debates da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que estimularam “o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica” (MENDES, 2006, p. 295).

Em continuidade, a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, responsável por difundir a filosofia da inclusão, de forma que esta passou a ser discutida em todo o mundo de maneira ampla. No contexto brasileiro, em relação à inclusão escolar, tem-se como marco a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases (LDB) – (BRASIL, 1996), as quais apontaram como sendo um direito o Atendimento Educacional Especializado, porém a primeira restringe esse atendimento às pessoas com deficiência, enquanto a segunda estende o atendimento aos “educandos com necessidades especiais” (BUENO; MELETTI, 2011). Ao mesmo tempo, os autores destacam que apesar da mudança de nomenclatura, uma análise cautelosa permite perceber

que no texto da LDB o termo “necessidades especiais” é usado como sinônimo de “deficiência”, exceto no Inciso II do Art. 59, onde é referida a possibilidade de aceleração escolar para pessoas com altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 1996).

Nessa mesma época, iniciou-se um processo de disseminar a proposta de educação inclusiva no Brasil, como consequência dos seguintes aspectos: 1) organização dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e das associações de pais e profissionais de pessoas com deficiência; 2) mudança de proposições e ações sobre as pessoas com deficiência; 3) elaboração dos acordos internacionais direcionados às pessoas com deficiência, os quais foram aceitos e ratificados pelo Brasil (KASSAR, 2012).

Apenas após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), em 2008, que se tornou, cada vez mais frequente, a inserção da educação especial nas políticas educacionais. A PNEE-EI discorre sobre diferentes diretrizes que visam fundamentar uma política pública voltada à inclusão escolar, a partir da defesa pela inclusão dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) exclusivamente na classe comum e, no contraturno, no Atendimento Educacional Especializado, excluindo, com isso, os serviços segregados.

O FUNCIONAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Diversas políticas foram elaboradas com a finalidade de regulamentar o serviço de AEE, o qual deve ser ofertado nas SRM, sendo dever dos sistemas de ensino garantir acesso à classe comum e ao serviço de AEE para os alunos PAEE (BRASIL, 2011). As SRM consistem em “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 1). Como garantia da efetivação dessa dupla matrícula, há a dupla contabilização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os alunos que cursam o ensino regular e o AEE no contraturno (BRASIL, 2011).

O AEE consiste em um

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou Superdotação. (BRASIL, 2011, p. 1)

Ele deve ser parte integrante do projeto político-pedagógico da escola, havendo participação da família, tendo os seguintes objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 1)

O funcionamento pedagógico no Atendimento Educacional Especializado envolve as situações de ensino e aprendizagem e as metodologias usadas nas SRM. Isso abrange a organização do tempo e do espaço físico, para determinar os critérios a serem usados para a distribuição dos atendimentos em grupo ou individuais. Envolve também a elaboração das atividades, com a preparação dos materiais e dos recursos a serem utilizados (PASIAN; MENDES; CIA, 2014; CARDOSO; TARTUCI, 2013).

O professor de educação especial das SRM tem papel fundamental, organiza o funcionamento do AEE e faz o planejamento individual para o aluno PAEE, atendendo às particularidades de cada um. Muitas vezes, os alunos possuem a mesma deficiência, no entanto, por terem características diferentes, é preciso verificar a melhor forma de alcançar resultados positivos para a aprendizagem desse aluno de acordo com suas dificuldades e potencialidades.

Como relata Cardoso e Tartuci (2013, p. 3307) em um estudo realizado sobre o funcionamento do AEE:

O planejamento irá influenciar na organização do trabalho pedagógico como um todo nas SRM, visto que ele precede a ação nessas salas e ao mesmo tempo é essa ação de planejar que definirá a melhor forma de trabalho, não apenas em relação às metodologias e atividades de ensino a serem desenvolvidas com o aluno, mas também o melhor modo de organizar o funcionamento dessas salas de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos respondendo as suas necessidades educacionais.

Nota-se que atualmente há uma série de legislações que regulamentam as políticas de inclusão escolar de acesso à classe comum para os alunos PAEE. Porém, é necessário verificar se essa política e, conseqüentemente, esse serviço é, de fato, efetivo, garantindo, assim, não só o acesso, mas a permanência e o sucesso dos alunos do AEE.

Com vista a essa perspectiva, o presente trabalho levantou dados sobre a opinião dos professores de SRM, no âmbito de seus municípios, relativos à organização e ao funcionamento do AEE. Como relatado no estudo de Pasion, Mendes e Cia (2013, p. 19):

A Educação Especial deve procurar as melhores formas de avaliar e promover educação de qualidade para crianças com deficiência, superdotação/altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento. Também deve, enquanto área de conhecimento científico, aprofundar o conhecimento sobre o assunto produzindo mais pesquisas sobre a temática da inclusão escolar.

Evidencia-se a necessidade de pesquisas e artigos que investiguem e divulguem o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais. Por meio disso, gerar material a ser analisado para propostas de adequação e melhora do ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais.

METODOLOGIA

Por ter como objetivo central verificar como é a realidade vivenciada pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais sobre o funcionamento e a organização do Atendimento Educacional Especializado, em longa escala, em diferentes regiões brasileiras, optou-se por utilizar como instrumento um questionário *on-line* (*survey*), o qual foi enviado a professores das SRM em âmbito nacional por meio do site do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). O *survey* foi elaborado tomando como base “falas reais” de professores de SRM advindos de um estudo preliminar que envolveu uma pesquisa colaborativa a partir de uma série de encontros reflexivos de um pesquisador com os professores de SRM (DAMASCENO; PEREIRA, 2014; MENDES; CIA, 2012; MILANESI; MENDES, 2015; REIS; ANJOS, 2014; SANTOS *et al.*, 2015).

O questionário foi submetido a juízes para validação de conteúdo e foi aplicado um piloto com três professores de SRM para validação semântica. Depois de realizadas as adaptações sugeridas pelos juízes e pelos professores que participaram da aplicação do questionário piloto, o questionário foi inserido em um sítio para acesso dos professores de SRM de todo o Brasil.

O recrutamento foi feito pelos pesquisadores envolvidos na rede do ONEESP. A divulgação continha instruções sobre como ter acesso ao endereço eletrônico. Ao acessar o sítio do questionário, os participantes assinavam um termo de consentimento livre e esclarecido e, a partir disso, tinham acesso às questões. O questionário ficou disponível *on-line* durante oito meses, no período entre novembro de 2013 e junho de 2014.

O *survey* contém 84 questões no total. Contém 12 questões sobre informações do professor que envolvem nome, data de nascimento, local de atuação, formação e experiência. Em seguida, dispõe 68 questões em escala likert para respostas: concordo totalmente, concordo parcialmente, nem concordo/ nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente. Essas respostas envolvem os três eixos do projeto ONEESP: avaliação, formação e funcionamento das SRM. No fim, possui quatro questões abertas para o professor deixar um recado para seus alunos, pais de seus alunos, para escola e para os políticos. O questionário foi aplicado em larga escala e coletaram-se dados de 1.202 professores de SRM das redes municipais de ensino, com participantes de 20 estados em mais de 100 cidades, esse é um fator importante, pois traz dados relativos a diferentes regiões brasileiras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fins deste estudo, foram selecionadas questões que dizem respeito ao funcionamento do serviço de AEE. Os dados foram confrontados com políticas públicas e com a literatura nacional, incluindo diversos estudos do ONEESP com professores de SRM e profissionais da gestão da educação especial.

A política atual de inclusão escolar utiliza o AEE como serviço para garantir o apoio necessário ao educando PAEE dentro do contexto do ensino regular. Para tal, o aluno PAEE deve frequentar as SRM no contraturno da classe comum (BRASIL, 2011). Porém, como se observa na Tabela 1, os participantes declararam que há local onde o AEE não ocorre no contraturno.

TABELA 1 – Ocorrência do funcionamento do AEE no contraturno da sala comum

Respostas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
%	73,6%	14,8%	3,6%	2,8%	5,3%

Fonte: Elaboração pelos autores.

Há duas suposições quanto a esse fato, a primeira consiste na impossibilidade de o aluno ir até a escola novamente, no contraturno. Como exemplo, cita-se a cidade de Niterói, onde dados coletados com professores de SRM, por meio de grupo focal, apontaram que os alunos participam do AEE no mesmo turno da classe comum, por dificuldades relacionadas ao transporte desses alunos até a escola (COSTA; SANTOS, 2015). Resultado semelhante foi encontrado em

outros estudos de cidades de diferentes estados brasileiros (ANACHE *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2015; ARAÚJO; MARTINS; SILVA, 2015).

Quanto à segunda suposição, esta consiste no fato de que existem escolas que adotam a jornada integral e, nesses casos, não haveria possibilidade de contraturno, uma vez que o aluno teria atividades em ambos os períodos, como relatado no estudo realizado por Santos *et al.* (2015) que corrobora essa situação, esse estudo foi realizado por meio de grupo focal com professores de SRM, em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

É necessário ressaltar que, apesar de existirem dificuldades que impossibilitam o atendimento no contraturno, é problemático que este se dê no mesmo turno da classe comum, pois, nesse caso, o aluno sai no horário letivo para as SRM, o que ocasiona substituição do ensino regular pelo Atendimento Educacional Especializado. O mesmo ocorre em situações em que o aluno frequenta o ensino integral e, com isso, não tem possibilidade de frequentar o AEE no contraturno, passando a fazê-lo no lugar de alguma aula.

Milanesi e Mendes (2015) apontaram casos, em um município do interior do estado de São Paulo, em que o atendimento não ocorria no contraturno com a finalidade de garanti-lo, uma vez que a família não almejava levar o aluno até a escola para o contraturno, pois ele já frequentava outros serviços que demandavam esse período. Além desses casos supracitados, outro estudo mostra uma determinada situação em que a aluna vai para a SRM durante o horário de aula regular porque a aluna não gosta de ficar na sala de aula e, dessa forma, não fica andando pela escola (DUBOC; RIBEIRO, 2015). Essa situação é ainda mais grave, pois não se trata nem ao menos de uma problemática, de fato, como nos outros dois casos, e sim do uso do serviço para uma finalidade completamente fora da função do foi proposto.

Questionou-se também aos participantes se eles recebiam apoio para o atendimento nas SRM de serviços públicos de saúde e/ ou de assistência social. Isso pode observado na Tabela 2.

TABELA 2 – Relação dos participantes que apontaram receber apoio para o atendimento em SRM de serviços públicos de saúde e/ ou assistência social

Respostas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Serviços públicos de saúde	7%	29,7%	5,1%	22,6%	35,6%
Assistência social	9,2%	25,5%	8%	18,4%	38,9%

Fonte: Elaboração pelos autores.

Os dados revelam que, nos dois casos, menos da metade dos professores afirmou receber apoio (total ou parcialmente) de serviços públicos para o atendimento nas SRM (36,7% para serviços públicos de saúde e 34,7% para assistência social). Essa situação é problemática, pois ocorrem casos em que a demanda do aluno vai além da pedagógica, de tal forma que somente o professor não é capaz de atendê-la (ARAÚJO; MARTINS; SILVA, 2015). Como exemplo, os alunos com paralisia cerebral, que demandam, muitas vezes, de acompanhamento de outros profissionais, como fisioterapeuta e terapeuta ocupacional. Torna-se importante, portanto, a junção de serviços públicos de saúde para melhoraria do trabalho com determinados alunos para melhora do AEE.

Ivanilde Oliveira, Anna Oliveira e Lucélia Rabelo (2015) verificaram, segundo as respostas de professores das SRM da cidade de Marabá, que uma das causas de o professor não atender mais alunos por semana se dava devido à falta de suporte de profissionais da saúde. Santos *et al.* (2015), por sua vez, destacaram que os professores de SRM apontam uma demanda de profissionais da saúde e que existe apenas uma fonoaudióloga e uma psicóloga contratadas pelo serviço público de saúde. Os profissionais da saúde possuem conhecimento diferenciado em relação ao professor das SRM, de tal forma que poderia haver troca constante e colaborativa, o que contribuiria para a educação dos alunos PAEE. A necessidade desse trabalho colaborativo entre educação e saúde é corroborada por diversos estudos (ANACHE *et al.*, 2014; ANJOS *et al.*, 2015; ARAUJO; MARTINS; SILVA; 2015; FARIAS *et al.*, 2015; PASIAN, MENDES, CIA, 2013).

Com isso, aflora a necessidade de discutir outro assunto indispensável no que tange ao funcionamento do serviço de AEE, este consiste na quantidade das SRM dispostas nos municípios brasileiros. Questionou-se, como pode ser visto na Tabela 3, se a quantidade de SRM é suficiente para atender à demanda, e a maioria afirmou não ser suficiente (60,2%).

TABELA 3 – Relação de participantes que declararam existir, em seu respectivo município, número insuficiente de SRM para atender à demanda

Respostas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
%	29,5%	30,7%	9,5%	13,5%	16,8%

Fonte: Elaboração pelos autores.

Quanto a esse fato, a discussão necessária é ampla e tange, inclusive, à distribuição de verba para os municípios. Mas, para além da distribuição de verba, é preciso levar em conta a forma como é declarada a quantidade de alunos PAEE.

Segundo a legislação, deve ser efetivo o funcionamento das SRM, devendo haver oferta de AEE para os alunos PAEE que forem devidamente cadastrados no Censo Escolar/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de tal forma que é por meio do censo que o MEC faz o planejamento do programa de expansão das SRM, bem como cria novas ações nas SRM já em funcionamento. Ações essas que consistem em: atualização de itens; conversão de itens da sala tipo II para a sala tipo I; apoio complementar por meio do Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; visita técnica e informativa por meio da distribuição da Revista Inclusão e demais publicações pedagógicas do MEC (BRASIL, 2010).

Sendo assim, há a necessidade de se levantar a possibilidade de que existem alunos que frequentam as SRM mesmo sem ser PAEE. Mas, com os dados coletados, só é possível realizar as duas suposições supracitadas, de tal forma que é necessário realizar outros estudos para se averiguar, de fato, o motivo pelo qual a quantidade de SRM não atende à demanda. O fato é que não se pode deixar de debater essa questão, uma vez que ela implica diretamente na qualidade do serviço e, conseqüentemente, na qualidade da educação dos alunos PAEE.

Outra questão realizada foi sobre o material utilizado nas SRM, cujo resultado está descrito na Tabela 4. Foi perguntado aos professores se eles possuíam, em suas respectivas SRM, todo material necessário para trabalhar, e apenas cerca da metade respondeu positivamente (52,3%), sendo que 14,7% concordaram totalmente.

TABELA 4 – Relação da opinião de participantes que apontaram possuir, em suas respectivas SRM, todo material necessário para trabalhar

Respostas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/ nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
%	14,7%	37,6%	5,2%	23,1%	19,4%

Fonte: Elaboração pelos autores.

Duas possibilidades são iminentes quanto a esse resultado, a primeira consiste no fato de que nem todo material que deveria constar em uma SRM está disponível, a segunda é que o material disponibilizado é aquém do necessário para atender às reais necessidades do alunado que frequenta esse espaço. Ambas as hipóteses são preocupantes. Um exemplo dessa realidade pode ser averiguado no município de Nova Iguaçu (RJ), onde de forma recorrente há falta de material e os professores, por vezes, pagam com seu próprio dinheiro para ter o material necessário para trabalhar com os alunos nas SRM (DAMASCENO; PEREIRA, 2014). Outro estudo realizado por Victor, Cotonhoto e Souza (2015) com professores de SRM, por meio de relatos realizados advindos da participação de um grupo focal, levantou a ausência de estrutura física adequada e de material didático em algumas SRM, o que corrobora a primeira hipótese apresentada acima.

Há também casos em que se retrata a falta de adequação para a utilização do material, o que pode resultar no apontamento de que não existe o material adequado para trabalhar. Essa situação fica evidente no relato da fala de uma professora na cidade de Maceió (AL):

[...] Não temos quem faça essa manutenção e nem instalação, por exemplo: todo o material que tenho aqui está encaixotado e por que está encaixotado? Porque falta fiação na sala. Houve uma reforma, mas infelizmente a nossa sala não foi contemplada. (FUMES *et al.*, 2015, p. 10)

Vários estudos, dentro da temática “material”, têm como locus para elaboração a adaptação de materiais, de tal forma que fica muito a cargo do professor a decisão pela elaboração do material, o que pode dificultar o desenvolvimento das atividades realizadas na SRM (ANACHE *et al.*, 2014; ANJOS *et al.*, 2015; ARAÚJO; MARTINS; SILVA, 2015; CARDOSO; TARTUCI; BORGES, 2015; MIRANDA *et al.*, 2015; CAPELLINI *et al.*, 2015; DUBOC; RIBEIRO, 2015; SANTOS *et al.*, 2015; SILVA-PERDIGÃO; SILVA, 2014). A disponibilidade de materiais adequados pode facilitar e apoiar as atividades do professor no AEE, sendo que muitos professores precisam buscar/ adaptar/ criar materiais além dos disponíveis e, por isso, apontaram não possuir o material necessário.

Outros aspectos que interferem diretamente na qualidade do Atendimento Educacional Especializado estão dispostos na Tabela 5.

TABELA 5 – Dados relacionados à participação dos alunos PAEE nas SRM

Respostas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Trabalho individual com aluno nas SRM	33%	42,3%	5,2%	11,4%	8,2%
O atendimento ocorre entre uma e duas vezes por semana	67%	18,6%	3,7%	5%	5,7%
Os atendimentos duram em torno de uma hora	45,8%	27%	4,4%	8,8%	14%

Fonte: Elaboração pelos autores.

A Tabela 5 refere-se à frequência, à permanência e à duração da participação dos alunos Público-alvo da Educação Especial nas SRM. Também discorre sobre o número de alunos atendidos.

Relativo ao atendimento do aluno nas SRM, pode ser observado na Tabela 5 que a maioria dos participantes apontou que o atendimento ocorre individualmente (75,3%). De acordo com alguns estudos com professores das SRM, por meio de seus relatos, a forma de atendimento é variável, trabalham tanto de forma individual quanto em grupo, de acordo com as necessidades do aluno (ANACHE *et al.*, 2014; CAPELLINI *et al.*, 2015; CARDOSO; TARTUCI; BORGES, 2015; COSTA; SANTOS, 2015; DAMASCENO; PEREIRA, 2014; DUBOC; RIBEIRO, 2015; MILANESI; MENDES, 2015; MIRANDA *et al.*, 2015; RAIMUNDO; BENDINELLI; PRIETO, 2015; REIS; ANJOS, 2014; SILVA-PERDIGÃO; SILVA, 2014; VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015). Houve destaque quanto ao atendimento individualizado para alunos com autismo, devido às singularidades desse tipo de educando, os professores alegaram ser mais produtivo trabalhar individualmente com o aluno para atingir melhores perspectivas de aprendizagem (OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, I., RABELO, 2015; SANTOS *et al.*, 2015; RAIMUNDO; BENDINELLI; PRIETO, 2015).

O segundo aspecto contido na Tabela 5 discorre sobre o número de vezes por semana que os atendimentos ocorrem. A maioria dos professores (85,6%) declara que o atendimento ocorre entre uma

e duas vezes por semana. O terceiro aspecto questionado é relativo à duração do atendimento, neste 72,8% dos professores apontaram que os atendimentos duram em torno de uma hora. Os resultados correspondem de forma similar a alguns estudos que investigaram com os professores de SRM sobre a frequência e duração do atendimento realizado (DAMASCENO; PEREIRA, 2014; MILANESI; MENDES, 2015; REIS; ANJOS, 2014; SANTOS *et al.*, 2015).

Foi também abordado sobre quem decide sobre a frequência semanal e a duração dos atendimentos. Isso pode ser observado a seguir, na Tabela 6.

TABELA 6 – Relação de participantes que apontaram que em suas respectivas SRM são eles que definem a frequência semanal e duração dos atendimentos

Respostas	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo/nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
%	36%	31,1%	6,8%	10,1%	16,1%

Fonte: Elaboração pelos autores.

Observa-se que a maioria dos participantes (67,1%) declarou que a decisão é do professor de SRM. Por um lado, esse dado é positivo, pois o professor conhece os alunos e pode determinar com mais exatidão quanto à necessidade destes, por outro lado, destina-se grande responsabilidade ao professor, havendo necessidade de uma formação sólida que torne possível tal julgamento. Com isso, levanta-se a problemática que a formação do professor de educação especial não é suficiente para abranger a variedade do alunado atendido e suas especificidades. Ressalta-se a necessidade de haver formação docente de qualidade e de cursos de formação continuada que levem em conta a diversidade que ocorre dentro do PAEE e das necessidades do professor (MENDES *et al.*, 2010; MILANESI; MENDES, 2015; OLIVEIRA, 2010; PRIETO, PAGNEZ, GONZALES, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que há muito para se investir no que tange ao modelo de sala de recursos, havendo vários locais onde a demanda é maior do que o serviço oferecido. Além disso, nota-se, com base na duração e na frequência do atendimento, que este segue uma ideia clínica, o que pode ser negativo se tem como objetivo a inclusão escolar.

Tornou-se possível perceber, com base na utilização de estudos de diferentes regiões, que se encontra realidade muito parecida em locais distintos. Sendo assim, um estudo possível com base neste consiste em esmiuçar os dados do *survey*, buscando distinguir os resultados a partir das regiões dos participantes da pesquisa.

Algumas questões são importantes para refletir sobre situações abordadas, como a frequência dos alunos no contraturno, sendo que muitos alunos são atendidos, por diferentes motivos, no horário regular de aula, dessa forma, qual é o critério para decidir que aula ele deixa de frequentar para ir ao AEE? Os professores optam por substituir as matérias “menos relevantes”? Se sim, que matérias são essas? Aliás, há matérias menos relevantes? E quanto à utilização do espaço da SRM como local para que um determinado aluno “fique quieto”?

É necessário que os decretos que dispõem sobre o AEE sejam repensados com a finalidade de contemplar essas exceções e também prever fiscalização para o atendimento, para que seja garantido o direito a educação regular ao educando PAEE. Isso é fundamental para que essa educação tenha qualidade, auxiliando o sucesso e a permanência do aluno PAEE. O estudo de Prieto, Pagnez e Gonzales (2014) expõe a necessidade de formação continuada para os diferentes participantes da comunidade escolar, além de enfatizar a necessidade de acompanhamento do processo político: “É preciso aprimorar mecanismos de monitoramento das políticas para que sejam identificadas as distorções e necessidade de aprimoramentos e sejam organizadas intervenções mais específicas onde forem constatados deslocamentos de atribuições” (PRIETO; PAGNEZ; GONZALES, 2014, p. 737).

Alguns estudos mostram que os pais já levam o aluno a outros serviços e, por isso, não têm interesse que ele frequente o AEE ou não consigam disponibilidade de horário (MILANESI; MENDES, 2015; SANTOS *et al.*, 2015). Para esse tipo de situação, qual seria a solução? Os alunos PAEE, muitas vezes, demandam serviços de saúde ou de assistência social, e esse fato não pode ser desconsiderado. Isso ressalta a necessidade de haver uma equipe interdisciplinar, que possa auxiliar no processo de indicação e encaminhamento do aluno para o AEE, que, além de identificar se o aluno deve frequentar o AEE, vai revelar as potencialidades e os limites desse aluno para que haja investimento nas demandas de um atendimento adequado para suas necessidades específicas, o que pode ser melhor desenvolvido por uma equipe de profissionais (PASIAN; MENDES; CIA, 2013).

Pode-se concluir que o estudo realizado é de relevância por levantar dados que revelam o funcionamento e a organização do

AEE em toda abrangência nacional. Com isso, questionamentos e demandas podem ser efetivados, além de servir de embasamento para estudos futuros dentro do tocante do funcionamento das SRM. Também vem ao encontro com a demanda de professores e pesquisadores, que buscam elaborar pesquisas integradas no tocante das políticas e práticas relacionadas à inclusão escolar no Brasil (MENDES; CIA, 2012; PASIAN; MENDES; CIA, 2014).

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; AGOSTINI, M. F.; BRUNO, M. G. M. ; SILVA, A. M. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D´ AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 2, p. 279-300.

ANJOS, H. P. *et al.* Atendimento educacional em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém - Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4, p. 93-114.

ARAÚJO, E. S. O.; MARTINS, L. A. R. M.; SILVA, K. S. P. Os desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado no cotidiano escolar. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4, p. 269-292.

BRASIL. Casal Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9936&Itemid>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. **Educação especial no Brasil: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011. p. 159-182.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D. O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e a atuação docente. In: ENCONTRO

DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: ABPEE, 2013. p. 3.307-3.320.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D.; BORGES, W. F. Atuação docente, o funcionamento e o papel do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em Catalão. In: MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. v. 4, p. 39-66.

CAPELLINI, V. L. M. F. *et al.* Procedimentos de encaminhamento e avaliação dos alunos para Salas de Recursos Multifuncionais do município de Bauru. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Org.). **Inclusão escolar e avaliação do público-alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 2, p. 423-439.

COSTA, V. A.; SANTOS, L. B. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais: o que revelam as escolas públicas de Niterói (RJ). In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais: o que revelam as escolas públicas de Niterói (RJ).** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4, p. 315-330.

DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S. Organização do trabalho pedagógico: experiências/ interfaces entre a sala de recursos multifuncionais (SRM's) e a sala comum/regular no município de Nova Iguaçu-RJ: a organização do serviço. In: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014. p. 1-14.

DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L. As Salas de Recursos Multifuncionais: organização, concepções e práticas. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4, p. 163-173.

FARIAS, A. Q. *et al.* Atendimento Educacional Especializado: política, concepção e diretrizes para o funcionamento da sala de recurso multifuncional no município de Campina Grande - Paraíba. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4, p. 247-268.

FUMES, N. L. F. *et al.* O funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de educação de Maceió-AL. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 3, p. 137-162.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores Associados. p. 244, 2006.

KASSAR, M. C. M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** Marília: ABPEE, 2012. p. 93-104.

MENDES, E. G.; CIA, F. ONEESP – Um Observatório Nacional para a Comunidade da Educação Especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 363-383.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES *et al.* Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. Funcionamento e desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado: a dinâmica de Rio Claro - SP. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. v. 4, p. 367-388.

MIRANDA, T. G. *et al.* A organização do trabalho pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4, p. 195-214.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

OLIVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, I. A.; RABELO, L. C. C. A avaliação em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá - Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 2, p. 71-96.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de Recursos Multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/949/366>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. O funcionamento pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 12, n. 17, p. 17-27, 2013.

PASIAN, M. S.; VELTRONE, A. A.; CAETANO, N. C. S. P. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, p. 440-456, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/362/211>>. Acesso em: 12 maio 2016.

PRIETO; R. G.; PAGNEZ; K. S. M. M.; GONZALES, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014.

RAIMUNDO, E. A.; BENDINELLI, R. C.; PRIETO, R. G. Estrutura e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de São Paulo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco:** organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2015. v. 1, p. 441-462.

REIS, G. B.; ANJOS, I. R. S. Funcionamento da sala de recursos no município de Aracaju. In: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014. p. 58-72.

SANTOS, V. *et al.* Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do município de São Carlos. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco:** organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. v. 4, p. 389-406.

SILVA-PERDIGÃO, M. G.; SILVA, R. S. F. Atendimento na sala de recursos multifuncionais (SRM): relação com a sala de ensino regular (SER), planejamento, agenda e frequência dos alunos. In: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014. p. 82-98.

VICTOR, S. L.; COTONHOTO, L. A.; SOUZA, M. A. C. Organização do ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns no Espírito Santo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco:** organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. v. 4, p. 297-318.

Submetido: 23/10/2015

Aprovado: 31/05/2016

Contato:

Mara Silvia Pasian
Alameda das Hortências, 769,
São Carlos | SP | Brasil
CEP 13.566-533

ARTIGO

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA: TEMAS, CONCEITOS E REFERENCIAIS (1970-2014)

Nadia Gaiofatto Gonçalves*

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba - PR, Brasil

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

RESUMO: Este trabalho visa analisar a produção acadêmica sobre Saberes e Práticas Docentes relacionadas ao Ensino de História, presente em periódicos acadêmicos das áreas de Educação, Ensino e História, no período de 1970 a 2014, buscando-se evidenciar temas, conceitos e referenciais contemplados. Como principais referenciais, utilizam-se os conceitos de *habitus* e campo, de Pierre Bourdieu, e de representações e lutas de representações, de Roger Chartier. Como principais resultados, destacam-se a grande concentração da produção a partir do século XXI; a coincidência de aumento de artigos com a produção específica de saberes e práticas docentes no Brasil; a presença de conceitos relacionados a saberes e práticas docentes em significativa parte da produção, mas também artigos sem a explicitação de conceitos específicos a essa problematização; e a luta de representações que se desenha, com a entrada de trabalhos relacionados à perspectiva da Educação Histórica, para abordagem da temática no campo Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes e práticas docentes. Estado da arte. Periódicos acadêmicos. Campo acadêmico.

TEACHING KNOWLEDGE AND PRACTICE AND THE TEACHING OF HISTORY: THEMES, CONCEPTS AND REFERENCES (1970-2014)

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze academic production on teaching practices and knowledge concerning the teaching of History in academic journals in the fields of Education, Teaching and History from 1970 to 2014, seeking evidence of the themes, concepts and references

*Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal do Paraná. Grupos de Pesquisa: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História; Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Formação e das Práticas Educativas. E-mail: <nadiagg@ufpr.br > .

**Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Grupos de pesquisa: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (líder), Núcleo de Estudos de Currículo e Oficinas da História. E-mail: <anamont@ufrj.br >

under study. The main benchmarks are the concepts of habitus and field of Pierre Bourdieu, and the representations and struggles over representation of Roger Chartier. The main results include the high concentration of academic production from the twenty-first century and the coincidence of the growing number of articles with the specific production of teaching practice and knowledge in Brazil. Another result is the presence of concepts related to knowledge and teaching practices in a significant part of the production, but also articles with no concepts specifically addressing this problematization and the struggle over representations that is arising with the entry of works related to the perspective of Historical Education to address the theme in the field of teaching History.

Keywords: History teaching. Teaching knowledge and practices. State of the art. Academic journals. Academic field.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa que tem por objetivo analisar como o Ensino de História foi abordado em periódicos acadêmicos de Educação, Ensino e História, desde os anos de 1970. No recorte aqui apresentado, o foco está nos artigos que discutem saberes e práticas docentes relacionados ao Ensino de História.

Identificando tendências, divergências, consensos, movimentos na produção acadêmica, busca-se compreender com mais clareza perspectivas, limitações, contribuições e demandas de pesquisa sobre o tema, além de lutas de representações que as perpassam. Apesar de sua abrangência e da diversidade de concepções, métodos e abordagens metodológicas envolvidas nessas produções, assume-se, aqui, o pressuposto de existência, no Brasil, de um “campo específico do ensino de História” (SCHMIDT, 2012, p. 76), para o qual se volta essa investigação.

Assume-se, aqui, uma concepção ampla de saberes e práticas, como “as formas com que professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos” (MONTEIRO, 2007, p. 14), que, por sua vez, orientam as práticas para propiciar o ensino da disciplina.

O início dos anos de 1970, que demarca no Brasil o momento de criação e consolidação de programas de pós-graduação e de periódicos acadêmicos, foi a referência temporal inicial desta pesquisa, que abrangeu produções acadêmicas publicadas em periódicos brasileiros, até o ano de 2014.

Esse recorte inicial está relacionado à proposta de periodização da história do Ensino de História no Brasil, apresentada por Schmidt (2012), que, com base no conceito de código disciplinar, propõe quatro períodos mais marcantes nessa produção: “construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?)” (SCHMIDT, 2012, p. 78). Para a autora, o que demarca os dois últimos períodos são, respectivamente, a Lei 5692/71 e seu impacto no Ensino de História, em especial, a imposição dos Estudos Sociais como matéria; e um movimento de “volta ao ensino de História”, após a ditadura, com a busca de novos referenciais.

Desses contextos derivaram produções acadêmicas a respeito do tema, que serão analisadas no decorrer da pesquisa, na qual também será averiguado, de certa forma, o diálogo dessas produções em relação à historiografia, por meio dos conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu, em especial suas problematizações relativas ao campo científico, e representações e luta de representações de Chartier, como será explicitado adiante.

Sobre esse tipo de pesquisa, chamada de estado da arte ou estado do conhecimento, Barreto e Pinto (2001, p. 5) destacam:

O balanço do conhecimento produzido sobre um tema permite que se organize o conjunto de informações disponíveis, com vista a identificar tendências e recorrências, indicar as possibilidades de integração de diferentes perspectivas e localizar lacunas e questões emergentes.

FONTES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de realizar os objetivos e a análise proposta nesta investigação, a fonte de pesquisa foram periódicos acadêmicos nacionais, constantes no Qualis – CAPES, com classificação mínima entre A1 e B3, das áreas de Educação, História e Ensino, com objeto que permitisse a inserção de artigos sobre Ensino de História.

Optou-se por periódicos acadêmicos por considerar a abrangência que tal fonte oferece e porque minimizam as restrições e maximizam as vantagens que Sirinelli (1996, p. 249) ressalta:

As revistas conferem uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão – pelas amizades que as subtendem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem – e de exclusão – pelas posições tomadas, os debates suscitados, e as cisões advindas. [...] elas são aliás um lugar precioso para a análise do movimento das idéias. Em suma, uma revista é antes de tudo um lugar

de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão.

Ainda sobre as publicações periódicas, Corrêa (1999, p. 11) destaca como essa fonte tem sido alvo de atenção de pesquisadores interessados na produção intelectual de determinados períodos da história: “Por suas características próprias, essas publicações sequenciais podem proporcionar ao estudioso as possibilidades de vislumbrar quais os temas de interesse na época, a maneira como foram abordados, quem eram seus autores”.

Segundo Prost (1996, p. 315), se o pesquisador quer que apareçam “contrastes entre grupos e/ou entre períodos, deve constituir seu corpus de textos comparáveis, distribuídos por várias datas e/ou emanando de vários locutores que possa considerar como representativos”. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos a partir da perspectiva de Prost (1996, p. 323), que ressalta a necessidade de três características básicas quanto ao corpus¹:

[...] ser contrastivo para permitir comparações, ser diacrônico, ou seja, estender-se no tempo para permitir recuperar continuidades e viradas; (e) enfim, ser constituído, senão de textos de organizações que emanam de locutores coletivos, ao menos de textos significativos, referentes a situações de comunicação determinadas.

Além disso, a escolha por periódicos deve-se à compreensão de que a divulgação das pesquisas faz parte do processo de construção do conhecimento, em um contínuo diálogo coletivo, o que pode ser feito de maneira mais ampla, por meio dos periódicos.

Foram aplicados os seguintes filtros na listagem geral de periódicos Qualis²: seleção dos periódicos das áreas de Educação, História e Ensino; exclusão de periódicos internacionais; exclusão de periódicos nacionais cujo objeto específico não abrangesse o tema Ensino de História³; seleção de periódicos que estivessem indicados como relevantes (A1 a B3) para ao menos duas áreas das três contempladas na pesquisa. Em um primeiro momento, desses filtros, resultou uma relação inicial de 164 ISSN, que foram averiguados na íntegra de suas publicações no período⁴, à busca de artigos relacionados ao tema Ensino de História. Durante a consulta, foram excluídos outros, identificados como internacionais ou com objeto incompatível, resultando em uma listagem que contempla 130 ISSN, ou 95 periódicos⁵.

A seleção dos artigos foi feita com base no título, nas palavras-chave e no resumo, a partir do critério de que o trabalho deveria ter foco central no Ensino de História, independente do problema colocado, da abordagem, do recorte ou do referencial escolhido⁶.

Quanto à organização do material selecionado, ressalta-se que toda classificação implica uma leitura e análise das autoras sobre os textos. Assim, a ênfase da leitura foi identificar como o tema foi abordado naquela produção acadêmica. A organização das informações dos trabalhos foi feita a partir dos seguintes elementos: periódico – ano de criação, estado e instituição de vínculo; referência; local (físico ou site) em que está disponível; ano de publicação; instituição(ões) de vínculo dos autores; natureza do texto (ensaio ou pesquisa); abordagem (histórica ou contemporânea à publicação); eixos temáticos (foco do trabalho); conceitos ou categorias principais; referenciais: principais autores utilizados; fontes utilizadas.

REFERENCIAIS

Para a abordagem do problema de pesquisa e orientando o olhar sobre as fontes, foi assumida a acepção de campo, no caso científico, como “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Cada agente, durante sua trajetória e em seu *habitus*, incorpora disposições duráveis adquiridas e regras desse campo (BOURDIEU, 1983) – o que, por sua vez, condiciona suas representações sobre o mundo e sobre o próprio campo –, que tem relativa autonomia em relação a pressões externas. Para Bourdieu, as pressões exercidas sobre os agentes derivam, principalmente, das regras do próprio campo, que são mediatizadas pela sua lógica, que, por sua vez, é dinâmica e constituída pelos agentes que a compõem, em relações de força e disputas por legitimidade: “É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição” (BOURDIEU, 2004, p. 23, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, os periódicos acadêmicos constituem instrumentos que podem ser utilizados pelos agentes do campo, para o fortalecimento de determinado viés e como orientadores do que não deve ser feito, no sentido de menor aceitação e legitimidade. Seria o caso, por exemplo, de referenciais utilizados ou temas abordados que, em dado momento, são considerados inadequados por parte dos agentes: conforme sua força no campo, essa compreensão pode ser imposta por diversos caminhos, como por meio da análise dos artigos

submetidos a eventos ou periódicos, seja tanto na maior visibilidade do novo referencial considerado legítimo, quanto na menor exposição de outras perspectivas. Esse movimento pode ocorrer simultaneamente na escolha das referências e das abordagens utilizadas na formação de professores, contribuindo para o fortalecimento da legitimidade de determinada representação sobre o campo e o tema.

Essa estrutura é, grosso modo, determinada pela distribuição do capital científico num dado momento. Em outras palavras, os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil. Essa pressão estrutural não assume, necessariamente, a forma de uma imposição direta que se exerceria na interação (ordem, influência, etc.). (BOURDIEU, 2004, p. 24)

Em consonância com as proposições de Bourdieu, as contribuições de Roger Chartier também serão úteis para esta pesquisa. Chartier (1990) aborda a questão das leituras ou dos entendimentos possíveis a partir da noção de representação, ou as diferentes formas que uma realidade é dada a ler. Segundo ele, as percepções dos sujeitos sociais não são neutras, dependendo do contexto em que foram elaboradas e constituídas, e derivando delas as suas práticas. A visão de mundo constitui o mecanismo de justificativas individuais, que permitem que o indivíduo interaja com o mundo por meio de suas práticas e representações, entendidas aqui como as diversas formas como a realidade pode ser interpretada, e que se expressa na vida prática.

Nesta pesquisa, assume-se que as produções acadêmicas são utilizadas e exercem influência nas representações e no *habitus* dos agentes, tanto do campo acadêmico, contribuindo para novas pesquisas, publicações, apresentações de trabalhos, indicações de leituras para estudantes, ou seja, na sua difusão e consolidação, quanto em outros campos, como o escolar, na medida em que há um poder simbólico em operação no reconhecimento de autoridade do campo acadêmico e das produções dele derivadas.

RESULTADOS INICIAIS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS PERIÓDICOS E DOS ARTIGOS

Dos 95 periódicos pesquisados, 69 foram localizados na íntegra de seus números, nos quais foram identificados artigos sobre o tema; 17 ainda encontram-se em busca de números impressos esparsos

(sendo que em 14 deles já há artigos identificados); e em 09, foi feita a pesquisa na íntegra, mas nenhum artigo sobre o tema foi localizado.

A pesquisa nos periódicos foi realizada primeiramente com busca na *internet*, nos *sites* dos periódicos. Todos os artigos selecionados naquele momento tiveram seus arquivos copiados utilizando-se a sigla designada para o periódico, o ano do trabalho e o sobrenome do autor – por exemplo, AE2012silva – para facilitar, posteriormente, o acesso, a leitura e a análise dos mesmos.

Esgotada a pesquisa na *internet*, passou-se à busca em bibliotecas. Nessa fase está a parte mais antiga dessa produção, o que justifica a dificuldade de se encontrarem alguns números iniciais dos periódicos. Até este momento, estima-se que cerca de 68 volumes do total a ser pesquisado ainda não foram localizados, o que corresponde a 1,65% do total.

Foram pesquisados os acervos das bibliotecas da Universidade Federal do Paraná, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, da Biblioteca Nacional, da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Unesp – Campus Assis, da Universidade Estadual de Maringá, da Universidade Tuiuti do Paraná, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e, ainda, da Universidade de São Paulo⁷ – Faculdade de Educação.

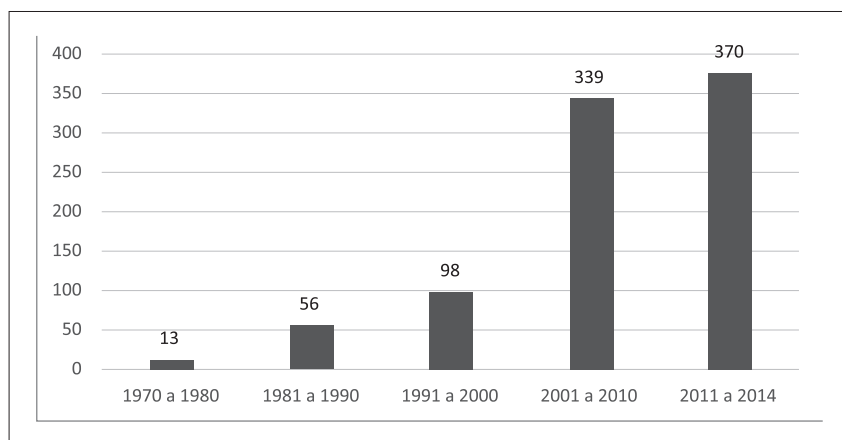
Quanto à criação, ou ao início das publicações desses periódicos, 62% tiveram início nos últimos 25 anos, o que pode ser decorrência tanto da consolidação dos programas de pós-graduação no país, quanto das crescentes exigências estabelecidas pela CAPES aos pesquisadores, em especial docentes vinculados a esses programas. De acordo com Cirani, Campanário e Silva (2005), a partir de dados da Capes, é visível a grande expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, desde o fim dos anos de 1990. Eles “somavam 2.417 em 1999 para atingir um total de 4.660 em 2011, praticamente dobrando o número de cursos. Os cursos de doutorado, em 1999, contabilizavam 800 e, em 2011, somam 1.606, dobrando o número” (CIRANI; CAMPANÁRIO; SILVA, 2015, p. 169). Em relação aos cursos de mestrado, vão de 1.589, em 1999, para 2.725, em 2011.

Em relação aos estados em que os periódicos são produzidos, há grande concentração destes na região Sudeste (48, ou 50,5%) e Sul (33, ou 34,7%). Considerando-se as instituições que produzem os periódicos, a maioria é publicada por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, em geral universidades, correspondendo a 63% das revistas, seguida pelas IES particulares, confessionais ou filantrópicas (20,8%).⁸

Dos 95 periódicos pesquisados, foram localizados e analisados 4.123 volumes.⁹ Destes, não foram encontrados artigos em 3.753,

ou seja, em 368 deles, houve artigos sobre Ensino de História localizados.¹⁰ Foram localizados até o momento 876 artigos. A sua distribuição temporal pode ser observada no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Ensino de História – Artigos por período (1970-2014)



Fonte: Elaboração pelas autoras do artigo, com base nos artigos pesquisados.

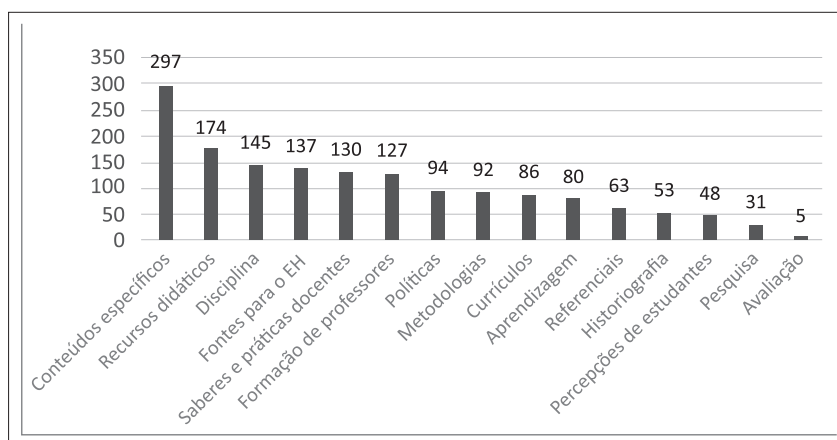
Nota-se que, no período a partir de 1981, começa a aumentar exponencialmente o número de publicações, o que condiz com a perspectiva de Molina et al. (2012, p. 7), para quem o contexto do início dos anos de 1980 pode ser considerado marcante para a constituição do Ensino de História no Brasil como “importante campo de investigação”, fortalecido pela expansão dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação [...] bem como da mobilização dos professores pesquisadores em torno de eventos organizados para discutir “caminhos da história ensinada”, o que resultou, nos anos de 1990, na “afirmação da história escolar como objeto de pesquisa”.

No século atual, está concentrada a grande maioria dos trabalhos (81%), sendo que somente nos últimos quatro anos ultrapassou-se o número de artigos de toda a década anterior, que já foi elevado. Cabe lembrar que, nos últimos 25 anos, está concentrada também a maior criação de revistas, o que pode contribuir, mas não explica, sozinha, o aumento das publicações sobre o tema. Talvez aqui caiba uma futura reflexão sobre se o século XXI não constitui uma nova etapa na periodização a respeito do campo do Ensino de História em relação à proposta apresentada por Schmidt (2012).

Em relação aos temas abordados nos 876 artigos até agora identificados, o procedimento para classificação em subtemas que cada um abordava foi realizado da seguinte forma: uma leitura do

título, do resumo e das palavras-chave e, quando não havia resumo, do texto integral. Após uma primeira classificação geral, foram definidos, então, 15 subtemas e retornou-se aos registros, classificando cada um em até três deles, sempre a partir do foco central de cada trabalho. Os subtemas estão distribuídos conforme apresentado no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – Ensino de História – Artigos por tema (1970-2014)



Fonte: Elaboração pelas autoras do artigo, com base nos artigos pesquisados.

Os seis primeiros temas concentram 64,7% de toda a produção identificada até o momento; e alguns, como Referenciais teóricos para o Ensino de História e Pesquisa, que refere-se ao campo e a discussões da produção sobre ele, estão presentes somente no fim do período, mais especificamente no século XXI.¹¹

Em seguida, foram acessados os artigos na íntegra, para confirmar as temáticas preestabelecidas e levantar outros dados, como os referenciais ou os conceitos utilizados pelos autores do que deriva a sequência deste trabalho.

No tópico seguinte, serão abordados aqueles que trataram especificamente dos saberes e das práticas docentes, relacionados ao Ensino de História.

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA: O TEMA NOS ARTIGOS

Como apresentado na Introdução, assumiu-se, para a classificação dos artigos na temática saberes e práticas docentes, uma acepção abrangente, não necessariamente conceitual, mas que envolve trabalhos com a preocupação de identificar e analisar o que e como os professores pensam e agem, e por que o fazem de determinada maneira, para desenvolver o Ensino de História.

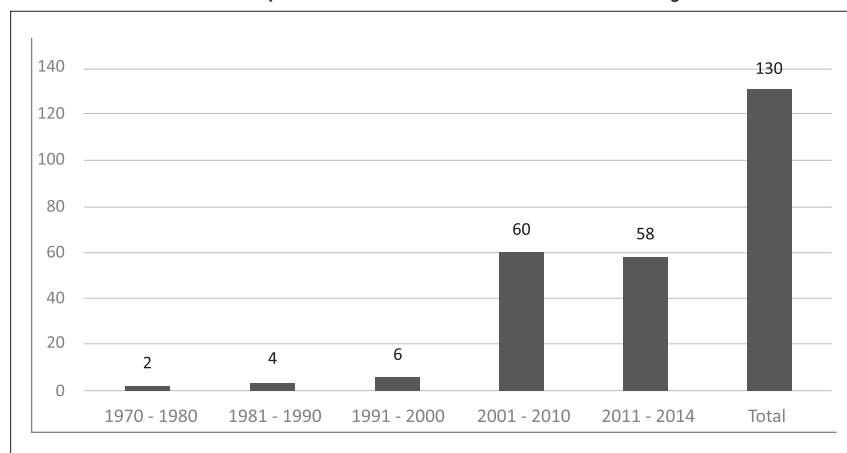
Toledo (2012) considera que, nas últimas décadas do século XX, ocorreram importantes mudanças na pesquisa da história acadêmica, em consonância com a perspectiva de Martins (2002) e Schmidt (2012):

Motivadas pelas tendências vivenciadas pelo panorama internacional, essas mudanças historiográficas trouxeram para a área do ensino de história revisões de interpretação da relação que se estabelece entre o saber histórico escolar e suas dimensões pedagógicas, particularmente aquelas ligadas à ideia tradicionalmente relacionada ao *método ou metodologia de ensino*. (TOLEDO, 2012, p. 227, grifos do autor)

Nesse processo, o diálogo entre referenciais da História e da Educação foi sendo construído, e a temática relativa aos saberes e às práticas docentes vai se consolidando como uma problematização relevante e necessária para a compreensão de como e por que a disciplina escolar História se configura(ou) ao longo do tempo, incluindo o tempo presente. De acordo com Monteiro (2007, p. 12-13), “estudos e pesquisas no campo da educação têm contribuído para confirmar que a atuação dos professores implica mobilização de saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações”. Para essa autora, a relação entre os professores e os saberes que mobilizam foi alvo de pesquisas desde a segunda metade do século XX, porém com mais força nos anos de 1980 e 1990 na América do Norte, com repercussões no Brasil (MONTEIRO, 2007, p. 173), traçando um histórico desse processo.

Tratando especificamente de saberes e práticas docentes, dos 876 artigos sobre Ensino de História identificados na pesquisa, 130 (14,8%) o abordam¹². Essa produção está distribuída, temporalmente, conforme apresentado no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Saberes e práticas docentes – Ensino de História – artigos (1970-2014)



Fonte: Elaboração pelas autoras do artigo, com base nos artigos pesquisados.

Em um primeiro momento, pode-se observar que os temas seguem a tendência geral da produção sobre Ensino de História com os artigos mais concentrados no século atual (90,7%), o que confirma a perspectiva dos autores já abordados, que identificam vários elementos do contexto do fim do século XX como determinantes para a maior amplitude de pesquisas sobre o Ensino de História, sendo que a problematização dos saberes e das práticas nele envolvidos acompanha esse movimento.

O primeiro artigo identificado é de 1971 (MOTTA FILHO, 1971), e, mesmo com poucos trabalhos no decorrer do século XX, o tema vai se consolidando ao longo do tempo, como pode ser observado na Tabela 1.

TABELA 1 – Saberes e práticas docentes – Ensino de História – distribuição temporal (1970-2014)¹³

A n o	1 9 7 1	1 9 7 8	1 9 8 6	1 9 9 0	1 9 9 8	1 9 9 9	2 0 0 0	2 0 0 1	2 0 0 2	2 0 0 3	2 0 0 4	2 0 0 5	2 0 0 6	2 0 0 7	2 0 0 8	2 0 1 0	2 0 1 1	2 0 1 2	2 0 1 3	2 0 1 4	T o t a l	
A r t.	01	01	03	01	04	01	01	04	01	04	04	02	08	08	09	12	08	08	26	13	11	130

Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

Enquanto o tema aparece de forma fragmentada em somente quatro anos antes de 1998, a partir daí, houve ao menos um trabalho em cada ano, sendo que o volume foi crescente, até um auge, em 2012, com 20% deles. Aquele é um ano intrigante para esta produção, que segue a tendência geral dos trabalhos sobre Ensino de História. Nele estão concentrados 80 dos 876 artigos identificados na pesquisa mais ampla; é o ano com maior número deles, possivelmente pela convergência de vários dossiês publicados, evidenciando o crescente destaque do tema, do número de pesquisadores e interessados, e de consistência da produção sobre ele, uma vez que foram aprovados por revistas reconhecidas e bem-avaliadas no Qualis, ou seja, aprovados em periódicos com sérios critérios de avaliação dos trabalhos a eles apresentados.

Como pode ser observado na Tabela 1, a discussão sobre saberes e práticas docentes relativos ao Ensino de História acompanha a consolidação do campo do Ensino de História. Além disso, Monteiro (2007, p. 23) destaca que, em meados do século XX, a racionalidade técnica era dominante, ocorrendo uma mudança a partir do fim dos anos de 1970 e nos anos de 1980, com as contribuições da nova

sociologia da educação e das teorias críticas do currículo, com uma renovação no campo da didática, passando-se de “uma perspectiva referenciada à racionalidade técnica dominante” em direção à busca de abordagens que pudessem “dar conta da complexidade das mediações envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem”, o que pode ter contribuído para o aumento de trabalhos sobre esse tema, desde 1998.

Entre as possibilidades de análise da área de Educação que Monteiro identifica está a linha de pesquisa que preocupa-se com as atividades docentes, “buscando investigar os saberes envolvidos e mobilizados em sua realização e que, melhor conhecidos, podem contribuir para a sua qualificação através da formação e do fortalecimento da identidade profissional” (MONTEIRO, 2007, p. 23). Sob essa perspectiva, buscou-se analisar os artigos para averiguar quais as preocupações dos autores e, conseqüentemente, como pretendiam contribuir para a reflexão sobre o tema.

Em relação aos objetivos dos artigos, buscou-se classificá-los¹⁴ em:

- Saberes: o que ou como os professores pensam, e por que pensam ou entendem o ensino de História de determinada maneira; e
- Práticas: o que ou como os professores fazem, e por que desenvolvem determinadas ações ou encaminhamentos no Ensino de História.

Conforme Monteiro (2007, p. 227), os saberes constituem um eixo abrangente:

[...] podemos ver que os saberes emergem como eixo que articula as várias instâncias e sujeitos envolvidos. Saberes ensinados, o que implica considerar o contexto escolar como instância de produção de saberes próprios; saberes mobilizados, o que implica considerar a dimensão da prática, da ação e, portanto, reconhecer diferentes apropriações.

Dessa forma, para fins de análise, a classificação realizada buscou identificar a ênfase ou a preocupação principal dos autores, como apresentado na Tabela 2.

Os trabalhos preocupam-se em averiguar o que e como os professores pensam e entendem o Ensino de História (48,37%) – não necessariamente a partir do conceito de saberes, como será abordado no Gráfico 4 –, ou o que e como o desenvolvem, por meio de suas práticas (40,65%). Em consequência, a compreensão dos porquês dessa forma de pensar (4,88%) ou de agir (6,1%) fica em segundo plano.

TABELA 2 – Saberes e práticas docentes – Ensino de História: objetivos principais dos artigos, por áreas de trajetórias dos autores (1970-2014)

Área	Saberes		Práticas		Totais
	O que/como	Por que	O que/como	Por que	
Educação	38	01	34	03	76
História	26	04	24	03	57
Educação e História	32	06	27	04	69
Outras	02	0	02	0	04
Não consta	21	01	13	05	40
Totais	119	12	100	15	246

Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

Há um equilíbrio entre os que abordam Saberes e os que tratam das Práticas, sendo que o total das referências indica que a maioria dos trabalhos abordam ambos, pois mesclam a compreensão dos professores sobre determinada questão com a forma como lidam com ela em sala de aula. Também são semelhantes a distribuição de o que/como e de por que entre Saberes e Práticas.

Abaixo, seguem alguns exemplos dessas categorias, para ilustrar a classificação dos trabalhos. Não há exemplos perfeitos, pois a leitura foi feita no artigo na íntegra, para se chegar à classificação realizada. Os objetivos escolhidos são retirados dos resumos.

I – Saberes – o que/como

O objetivo da pesquisa realizada foi o de analisar como a reforma de ensino de 1971, conhecida como a Lei n. 5692, atingiu o ensino de História paranaense, mais precisamente na cidade de Curitiba e Região Metropolitana, levando em conta, além das fontes escritas – tais como documentos oficiais e currículo –, os testemunhos orais de alguns professores de Estudos Sociais da época. (MARTINS, 2001, p. 197)

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve como foco concepções docentes acerca das relações entre educação e direitos humanos, na qual procurou-se identificar as possíveis relações existentes entre o tema da educação em direitos humanos e o ensino de história, na direção de estabelecer alianças entre esses dois campos. (ARAÚJO, 2013, p. 67)

II – Práticas – o que/como

Este artigo tem como objetivo investigar como os professores PDE do ensino fundamental e médio da rede pública de Londrina e de outras cidades da região norte do Paraná utilizam o livro didático de história em sua prática em sala de aula. (CUNHA, 2010, p. 196)

Embora tenha havido artigos classificados somente em Saberes ou em Práticas e, nelas, em o que ou como, não houve artigo classificado unicamente como Práticas ou Saberes – por quê. Ou seja, todos¹⁵ os que abordaram de alguma forma os porquês das formas de pensar ou de fazer dos docentes desenvolveram essa reflexão juntamente ou a partir dos o que e como eles pensam ou fazem, como os exemplos abaixo.

III – Práticas – o que ou como, e por quê

As reflexões que se seguem resultam de uma pesquisa realizada durante o ano de 1995 com vinte e cinco professores de História (graduados em História, licenciatura curta) que, na época, atuavam nas escolas de rede pública e na iniciativa particular de ensino de Uberlândia/MG. As reflexões aqui desenvolvidas incidem sobre as justificativas destes professores para o emprego dos livros didáticos bem como sobre a análise que fazem desses mesmos livros. (LIMA, 1998, p. 195)

IV – Saberes – o que ou como, e por quê

[...] este estudo considera a questão da formação teórica do professor entendida, aqui, como a formação recebida no ensino superior e a possibilidade de embasamento desta formação para a prática pedagógica. (BALDIN, 1986, p. 18)

Este artigo tem como objetivo investigar a profissão do educador de História, através de sua identidade narrativa. Nesta pesquisa, buscamos relacionar a formação inicial do educador com a percepção que tem da docência. (CUNHA; CARDÓZO, 2011, p. 141)

Ainda, houve trabalhos classificados em Saberes e em Práticas – o que/como, por exemplo:

Apresenta os resultados parciais de uma investigação [...] cujo problema de pesquisa trata das concepções de identidade histórica presentes nas aulas de História Local de professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Campo Largo-PR. (GERMINARI; BUCKENKO, 2012, p. 125)

O estudo focaliza a implementação das leis na formação inicial e os impactos nos saberes e práticas dos professores de História na Educação Básica. (CEREZER; GUIMARÃES, 2013, p. 181)

Ainda, alguns classificados em Saberes por que e Práticas como, por exemplo:

O objetivo deste texto é discutir como professores, em processo de formação, têm selecionado ‘novas linguagens’ para o Ensino de História [...] procurou-se acompanhar as escolhas feitas como parte do processo de construção da identidade docente e dos saberes históricos escolares. (OLIVEIRA, 2012, p. 262)

E, finalmente, o único caso classificado como Saberes e Práticas – por quê:

Este trabalho reflete sobre a prática pedagógica em história face às transformações ocorridas no âmbito das referências teóricas que informam aquela prática. [...] A conclusão permitiu ver o ensino de história como uma região em transição problemática: renovam-se as referências conceituais na produção do conhecimento histórico, mas esta renovação não repercute adequadamente sobre o ensino da disciplina. (BRANCO, 2008, p. 232)

Os exemplos acima citados permitem vislumbrar a diversidade de preocupações e objetivos dos autores, bem como a dificuldade e a necessária subjetividade na aplicação da classificação proposta, evidenciando que outros pesquisadores, com outros olhares, poderiam organizá-los de forma distinta da aqui assumida. Nesse caso, espera-se que, com a divulgação dessa pesquisa, possa-se contribuir para o desenvolvimento de outras análises e problematizações sobre o tema.

Embora “o que” e “como” constituam problematizações da maioria dos trabalhos identificados nesta pesquisa, relativos a saberes e práticas docentes em Ensino de História, as análises parecem focar um diagnóstico, em geral, a partir de entrevistas ou observações de aulas, mas que não envolvem uma reflexão dos autores ou mesmo dos sujeitos das pesquisas, acerca de por que e como desenvolveram aquela forma de pensar ou de agir.

Nesse sentido, parece confirmar-se e estender-se até a produção acadêmica de 2014 a conclusão de Monteiro (2007, p. 25): “como os professores mobilizam os saberes que dominam para explicar os diferentes temas dos conteúdos, estabelecer relações de causalidade, esclarecer dúvidas, selecionar exemplos, analogias, realizar demonstrações têm ficado ausentes nas pesquisas”.

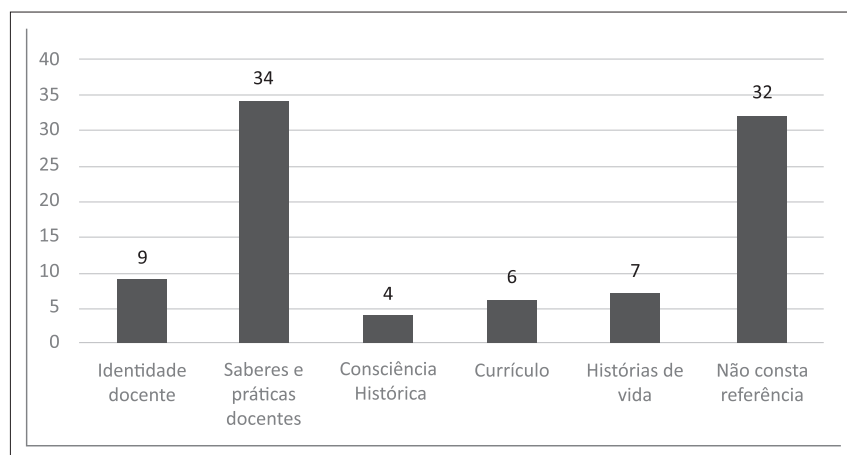
O desafio da realização de estudos acerca do porquê determinadas formas de pensar e agir são desenvolvidas pelos docentes no Ensino de História ainda é, portanto, questão a ser enfrentada nesse campo.

Dos trabalhos identificados como voltados à compreensão dos saberes e das práticas docentes, a grande maioria (114) trata de questões contemporâneas à sua publicação, e somente dezesseis trazem uma problematização histórica, configurando uma característica de grande preocupação relativa a dilemas do tempo presente. Isso pode estar relacionado ao tipo de fontes possíveis para a problematização dos saberes e das práticas à medida que o tempo é recuado, mas os autores que investem na história do Ensino de História utilizam-se de depoimentos (quando período mais próximo), relatórios de estágio e outras produções escritas (cadernos, livros e livros didáticos), por exemplo, como fontes, o que pode ser ilustrado pelos trabalhos de Ricci (1998) e de Oliveira (2012).

Por outro lado, aqueles que se voltam a questões contemporâneas utilizam como fonte, prioritariamente, observações, depoimentos, questionários e documentos escritos diversos, como livros didáticos, relatórios de estágio, obras acadêmicas, legislação, entre outros. Por exemplo, os trabalhos de Garcia (1978), de Zimmermann e Réchia (1999), de Marques (2009), de Felipe e Teruya (2012) e de Silva e Backers (2014).

Sobre os conceitos utilizados pelos autores nos artigos, buscou-se identificar a referência principal, ou seja, o autor ou o conceito que foi de fato operacionalizado como referencial teórico, relativos aos saberes e às práticas docentes abordados, não enfocando aqueles que eram apenas mencionados nos trabalhos. Dessa forma, obtiveram-se as seguintes indicações conceituais, conforme apresentado no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – Saberes e práticas docentes – Ensino de História – principais conceitos



Fonte: Elaboração pelas autoras do artigo, com base nos artigos pesquisados.

Vale destacar o número de artigos que tratam do tema abordado sem operacionalizar ou evidenciar um conceito ou autor de referência específicos sobre eles, mencionando saberes ou práticas docentes, sem defini-los: 35,16%. Porém ressalta-se que isso não significa necessariamente ausência de alguma fundamentação ou referencial – embora isso também ocorra.

Em muitos casos, os autores que apresentam conceitos relativos ao “sobre o que” estão investigando os saberes e as práticas, ou seja, se se trata de averiguar como os docentes abordam a História Regional, é esse o conceito operacionalizado. Por outro lado, tratando-se de conceitos específicos dos saberes docentes e sua ausência em mais de um terço dos artigos identificados, pode-se identificar o que

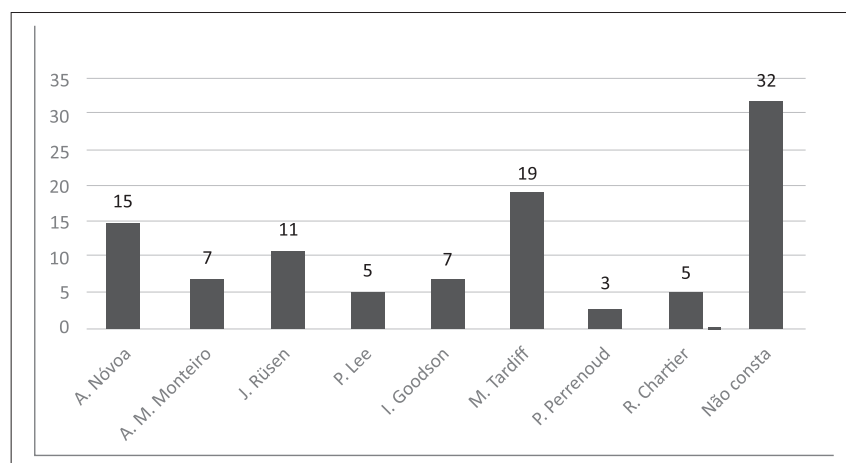
Shulman (2007) constata: “a ausência de perspectivas de abordagem nas pesquisas educacionais sobre o que o professor sabe do ponto de vista dos conteúdos ensinados constitui o *“missing paradigm”* (SHULMAN, 1986, p. 6¹⁶ citado por MONTEIRO, 2007, p. 25). Nesses trabalhos, o saber e a prática docente são abordados, porém como meio para a compreensão de um outro fim, relacionado ao tema central do artigo, por exemplo, a história regional acima citada, ou do livro didático. Por outro lado, essa situação pode evidenciar um pressuposto de senso comum acerca dessa questão, que pode refletir na qualidade e na profundidade de sua abordagem.¹⁷

No Gráfico 5, são apresentados os autores mais utilizados como referências nos 130 artigos.

Monteiro (2007, p. 23-24) ressalta os principais autores relacionados às pesquisas sobre saberes e práticas docentes, sendo possível identificar alguns deles, presentes no Gráfico 5, ou ao menos com os quais eles dialogam:

- Conhecimento escolar: Isambert-Jamati; Chevallard; Develay; Forquin; Moreira; Lopes; Goodson; Chervel; e Gabriel;
- Saber docente: Tardif, Lessar e Lahaye; Tardif; e Tardif e Lessard; Shulman; Lelis;
- Conhecimento-na-ação e professor reflexivo: Schön;
- Saberes práticos e competências: Perrenoud;
- Práxis reflexiva: Nóvoa;
- Identidade profissional de professores: Lüdke e Moreira.

GRÁFICO 5 – Saberes e práticas docentes – Ensino de História – principais autores de referência



Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo, com base nos artigos pesquisados.

Ainda, no Gráfico 5, pode-se destacar Ana Maria Monteiro como referência para sete trabalhos, configurando-a como referência, no Brasil, sobre a temática saberes e práticas docentes em Ensino de História; e a presença de Roger Chartier, utilizado principalmente para análise de representações de professores acerca de determinadas questões.

Jorn Rüsen e Peter Lee aparecem como autores de referência no Gráfico 12, mas com somente um conceito relacionado à Educação Histórica, no Gráfico 11. Como referências da Educação Histórica, estão mais presentes a partir de 2005, porém deles são utilizados vários conceitos, como didática da História (três menções), aprendizagem histórica (uma), pensamento histórico (uma), literacia histórica (uma) e código disciplinar de história (uma).

A presença de autores relacionados à Educação Histórica nos 130 artigos que abordam saberes e práticas docentes ocorre a partir de 2006, com o trabalho de Barca (2006), estando presente nos anos de 2008, 2011 e 2013 com uma menção, e, em 2007 e 2010, com duas, havendo um pico em 2012 com oito menções, e quatro, em 2014.

Nesses trabalhos, autores como Isabel Barca, Peter Lee, Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Luis Fernando Cerri, entre outros, são mencionados e, muitas vezes, utilizados conjuntamente com referências específicas de saberes e práticas docentes, como Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Ivor Goodson e Ana Maria Monteiro.

A entrada desse novo referencial no Brasil é detectada por Evangelista e Triches (2006) no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq a partir de 2005, o que é compatível com o início de presença desse referencial nas produções aqui abordadas.

Observa-se que esse movimento pode significar o início de tensões internas ou lutas de representações no campo Ensino de História – a ser ainda melhor investigado a partir dos 876 artigos identificados na pesquisa –, mas que já permite identificar um indício na disputa por legitimidade do novo referencial que se estabelece. Dos 21 artigos que trazem autores, obras ou conceitos da Educação Histórica, somente dez indicam Ensino de História como palavra-chave, mesmo assim, conjuntamente com outras, relacionadas à Educação Histórica. Nos outros casos, preferem indicar a própria Educação Histórica ou os conceitos dela derivados, como consciência histórica ou literacia histórica, como palavras-chave. Essa escolha significa que esses autores reconhecem que tais expressões e conceitos serão utilizados, preferencialmente, quando outros forem buscar seus artigos; ou, ainda, pretendem demarcar claramente, nesse espaço, a sua vinculação à Educação Histórica, distinguindo-se daqueles que indicam – e daqueles que buscam – Ensino de História.

Barca (2001) já situava essa perspectiva teórica com o trabalho *Educação Histórica: uma nova área de investigação*, que parece um pouco mais sutil, indicando o início dessas discussões nos anos de 1970, na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Canadá, a partir da questão da cognição histórica.

Por sua vez, Schmidt e Barca (2008, p. 11) afirmam:

Atualmente pode-se constatar um grande desenvolvimento e especialização de investigações no domínio específico do ensino de História. Neste sentido, é possível se falar da existência de diferentes comunidades de pesquisadores em vários países do mundo, cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem da História. [...] Dentro desta comunidade internacional, um grupo de pesquisadores fez opção pelo trabalho na área denominada Educação Histórica.

Embora as expressões campo de conhecimento e área de conhecimento ou de investigação possam ser comumente utilizadas como sinônimas, é interessante observar que, no trecho acima, o Ensino de História é referido como objeto, e a Educação Histórica, como área, o que poderia sugerir um *status* próprio para essa última. Porém, em uma leitura mais atenta, as autoras acabam por situar a Educação Histórica como uma das perspectivas possíveis para a abordagem do Ensino de História.

Essas questões e olhares a respeito de a Educação Histórica ser uma possibilidade teórica dentro do campo Ensino de História, ou se ela constitui um campo próprio, em suas distintas nuances, fazem parte da luta de representações presente: “Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação, quanto em sua realidade” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Apesar de essa questão conceitual e de referências estar aqui relacionada somente aos artigos relativos a saberes e práticas docentes em Ensino de História, a hipótese que se assume é de que essa luta de representações está presente em todas as demais temáticas, ou seja, no campo Ensino de História como um todo, o que será melhor fundamentado no decorrer da análise dos demais artigos envolvidos na pesquisa. Segundo Chartier (1990, p. 17):

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social [...], muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.

Assim podem ser compreendidas as distintas referências e a presença da Educação Histórica e de conceitos a elas relacionados

nas palavras-chave dos artigos, em mais da metade deles não sendo utilizada a expressão Ensino de História. Porém, embora chame a atenção a ausência dela em mais da metade dos trabalhos com referencial da Educação Histórica e aqui seja assumido que essa pode ser uma escolha no sentido de estabelecer a legitimidade e evidenciar o novo referencial, é importante destacar que a expressão Ensino de História não está presente, como palavra-chave, praticamente na metade dos 130 artigos aqui analisados.

Somente 68 deles trazem-na como palavra-chave, embora outros tragam História e ensino como palavras separadas. Porém, naqueles que não se referem à Educação Histórica, dada a diversidade de objetos e referenciais, não foi possível identificar uma posição de possível demarcação de terreno, uma vez que as palavras-chave se referem especificamente ao objeto abordado, como, por exemplo, formação de professores (29), História (19), professores (14) e currículo (13). Como pode ser observado, não há necessariamente a presença de conceitos ou referenciais teóricos explícitos neles. Por isso assume-se que, embora a proporção do uso da palavra-chave Ensino de História nos artigos com referencial da Educação Histórica seja equivalente à do restante dos artigos, nela a opção tem uma intencionalidade específica.

Apesar dessa luta de representações, configura-se nessa produção a compreensão de Monteiro et al. (2014, p. 9) sobre a utilização de referenciais da História e da Educação, na busca de compreensão e análise dos desafios epistemológicos presentes na contemporaneidade, razão pela qual confirma-se, aqui, que a pesquisa em Ensino de História se trata de um “lugar de fronteira em que se recontextualizam e se hibridizam diferentes perspectivas teóricas e abordagens oriundas das duas áreas” (MONTEIRO et al., 2014, p. 9).

Esse entendimento é compartilhado por Garcia (2009, p. 80), que afirma o Ensino de História como “um campo que agrega pesquisadores de duas ciências de referência que devem orientar as decisões de investigação quanto à dimensão epistemológica e, por conseguinte, metodológica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados aqui apresentados, pode-se afirmar que, no campo mais amplo Ensino de História, na acepção de Bourdieu, configura-se um diálogo com produções e conceitos relativos aos saberes e às práticas docentes, derivados da Educação, e que passam a

permeiar e a orientar questões e problemas. Porém, também é possível identificar que parte dessas publicações, derivadas de perguntas sobre o que, como e – em menor escala – por que os professores de História pensam, compreendem e agem de determinadas formas, carecem de um aprofundamento conceitual sobre os saberes e as práticas, o que poderia contribuir para a melhor compreensão de como tais saberes e práticas são constituídos e mobilizados, e, conseqüentemente, sobre por que e como neles se configuram permanências e práticas, no Ensino de História.

Além disso, há disputas nele que, por sua vez, podem contribuir para a inserção de novas temáticas e problematizações, à medida que se consolidam novos referenciais e perspectivas de investigação.

Buscou-se compreender essa configuração em relação ao campo Ensino de História de forma mais ampla, com o panorama geral relativo aos 95 periódicos pesquisados e aos 876 artigos identificados, como as principais instituições de trajetória dos autores. Nele, talvez a principal constatação e proposição, que deverá ser melhor desenvolvida e fundamentada com a exploração mais minuciosa de todos os artigos identificados na pesquisa, é de que o século XXI pode ser compreendido como período de consolidação da produção desse campo, avançando na periodização anteriormente proposta por Schmidt (2012).

Tratando especificamente dos saberes e das práticas docentes em Ensino de História, há a caracterização geral da produção sobre essa temática, composta por 130 artigos. Nele, destaca-se a maior concentração dos trabalhos no século XXI, em consonância com a produção geral do campo Ensino de História e também com a consolidação da produção relativa aos saberes e às práticas docentes no Brasil, nos anos finais da década de 1990.

Ficou evidenciado que a grande permanência da produção acerca dos saberes e das práticas docentes em Ensino de História é a investigação acerca de o que e como os professores pensam e ensinam, em contraposição a um número muito menor de trabalhos (10,97%) que se dedicam a estudar os porquês dessas formas de pensar e agir dos docentes. Configura-se, assim, uma lacuna importante, na qual cabe investir mais, na pesquisa do campo.

Nos 130 artigos, vale ressaltar o número significativo de trabalhos que não trazem referenciais nem operacionalizam conceitos relativos a saberes e práticas docentes (24,6%), que, em geral, quando utilizam tais expressões, fazem-no como substantivos, e não como conceitos, o que também indica a necessidade de pesquisadores que se dedicam a essa questão, avançar no diálogo e no uso de referenciais específicos, oriundos do campo educacional, a fim de incrementarem e melhor problematizarem seus trabalhos. Isso porque a mudança de

substantivo para conceito traz questões, nuances e contribuições mais elaboradas sobre a temática, que podem contribuir significativamente para aprofundar e aperfeiçoar tais estudos.

Quanto aos trabalhos que trazem conceitos pertinentes ou relacionados a saberes e práticas docentes, os principais autores são aqueles presentes nesse tipo de pesquisa no campo educacional, destacando-se Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Ivor Goodson e Ana Maria Monteiro. Essa última se configura como a única brasileira presente nas principais menções a autores e, assim, pode ser compreendida como referência para a temática, em especial – mas não somente – quando aplicada ao Ensino de História.

A partir de 2006, começam a aparecer trabalhos com referências da Educação Histórica, por vezes em diálogo com os autores específicos de saberes e práticas docentes, caracterizando um gradativo fortalecimento dessa perspectiva analítica no campo Ensino de História, que pode significar tensões e lutas de representações sobre o próprio campo, como pode ser observado em relação à escolha das palavras-chave. Por outro lado, essa nova perspectiva teórica pode vir a contribuir com novas problematizações para a temática.

Esta pesquisa, como toda investigação acadêmica, tem seus limites, inclusive relacionados ao tempo para seu desenvolvimento. Muitas das questões aqui apontadas e anunciadas deverão ser melhor exploradas e aprofundadas à medida que os capítulos forem configurados em publicações específicas, tanto no que tange especificamente aos saberes e às práticas docentes, quanto ao Ensino de História de forma mais ampla.

Outros limites são os estabelecidos pelos critérios utilizados na seleção das fontes. Dessa forma, ficaram de fora da pesquisa periódicos que não estão em duas das áreas selecionadas (Educação, História e Ensino), nas categorias A1 a B3 do Qualis; livros e capítulos de livros; Anais de eventos acadêmicos e dissertações e teses. Os limites podem configurar-se, porém, em possíveis outras pesquisas a serem desenvolvidas e em novas contribuições para a compreensão da constituição e dos caminhos trilhados pelo campo Ensino de História.

FONTES CITADAS

ARAÚJO, Cinthia M. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação** [impresso], Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 67-73, jan./abr. 2013.

- BALDIN, Nelma. Realidade do ensino de História: a formação teórica, base para a prática pedagógica? **Perspectiva**, Florianópolis-SC: UFSC, n. 6, p. 18-38, jan./jun. 1986.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial, p. 96-112, 2006.
- BRANCO, Edwar A. C. Desvendando a Prática Pedagógica em História: o professor frente à história e seu ensino. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 232-238, set./dez. 2008.
- CEREZER, Osvaldo M.; GUIMARÃES, Selva. O estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica: dificuldades e possibilidades. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá-MT, n. 9, p. 181-196, 2013.
- CUNHA, Jorge L.; CARDÓZO, Lisiane S. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.
- CUNHA, Maria de F. Aprendi com a prática e continuo aprendendo: os professores de história e o uso do livro didático na região norte do Paraná. **Patrimônio e Memória**, Assis-SP: UNESP: FCLAs: CEDAP, v. 6, n. 2, p. 196-216, dez. 2010.
- FELIPE, Delton A.; TERUYA, Teresa K. Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 208-216, maio/ago. 2012.
- GARCIA, Consuelo. Desempenho de professores em áreas urbanas - Estudos Sociais e Ciências. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 111-148, 1978.
- GERMINARI, Geysy; BUCKENKO, Gerson. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da Educação Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012.
- LIMA, Sandra C. F. O livro didático de História: Instrumento de Trabalho ou Autoridade “Científica”? **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 18-19, p. 195-206, 1998.
- MARQUES, Luiz A. S. Histórias de vida: narrativas do cotidiano como suporte ao ensino de História e Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. **Cadernos de Educação**, Pelotas-RS: UFPel, n. 32, p. 211-227, jan./abr. 2009.
- MARTINS, Cláudia R. K. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 197-213, 2001.
- MOLINA, Ana H. et al (Org.) Apresentação. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012. v. 2, p. 7-9.
- MOTTA FILHO, Cândido. O ensino de História. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 290, p. 156-162, 1971.
- OLIVEIRA, Nucia A. S. “Novas” e “diferentes” linguagens e o ensino de História: construindo significados para a formação de professores. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 262-277, jan./jun. 2012.
- RICCI, Cláudia S. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, p. 61-88, 1998.
- SILVA, José B. A.; BACKES, José L. De sólidas para líquidas, de líquidas para sólidas: as concepções de professores de História sobre os processos de construção das identidades negras. **Poiésis**, Tubarão-SC, v. 8, n. 14, p. 496- 514, jul./dez. 2014.
- ZIMMERMANN, Josiane; RÉCHIA, Karen C. Prática de ensino de História: considerações preliminares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, número especial, p. 6S-11, jan./jun. 1999.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **História – Revista da Faculdade de Letras**, Porto-Portugal, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- BARRETO, Elba S. S.; PINTO, Regina P. (Coord.) **Avaliação na Educação Básica** (1990-1998). Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n. 4).
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- CIRANI, Claudia B. S.; CAMPANARIO, Milton A.; SILVA, Heloisa H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- CORRÊA, Ana M. M. Prefácio. In: DE LUCA, Tania R. **A revista do Brasil**: um diagnóstico para a (N)ação. São Paulo: FUNDUNESP, 1999.
- EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em Revista**, número especial, p. 1-21, 2006.
- GARCIA, Tânia M. F. B. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 77-116.
- MARTINS, Maria C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- MONTEIRO, Ana M. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, Ana M. et al. (Org.). Apresentação. In: MONTEIRO, Ana M. et al **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 7-13.
- PROST, Antoine. As palavras. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. p. 295-330.
- SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- SCHMIDT, Maria A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago., 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>>. Acesso em: 7 set. 2015.
- SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. p. 231-270.
- TOLEDO, Maria A. L. T. História escolar e escrita da história: por uma historiografia do ensino de história. In: MOLINA, Ana H. et al. (Org.). **Ensino de História e Educação**: olhares em convergência. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012. v. 2, p. 225-248.

NOTAS

¹ *Corpus* é entendido como um conjunto de documentos a ser submetido aos procedimentos analíticos.

² Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam#>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

³ Por exemplo, foram excluídos os periódicos *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP, online); *Caderno Brasileiro de Ensino de Física; Psicologia Argumento* (PUC-PR, online).

⁴ Até o momento, foram localizados cerca de 98,5% dos volumes de periódicos necessários. Os que faltam, em geral, são números iniciais de periódicos que não estão disponíveis *online* e cujos volumes impressos ainda não foram localizados nas bibliotecas pesquisadas ou, ainda, não se obteve retorno das Secretarias das revistas.

⁵ Muitos periódicos constam na listagem do Qualis com dois ISSN, geralmente um *online* e um para impressos, mas são a mesma publicação, com os mesmos trabalhos; estes foram unidos na pesquisa pelo título do periódico. Também, optou-se por incluir no levantamento dois periódicos que estão somente em uma área, mas que tinham elevado número de artigos sobre o tema Ensino de História: Ensino em Re-vista e EntreVer – Revista das Licenciaturas, com, respectivamente, 22 e 16 artigos.

⁶ Dessa forma, artigos que abordem outra questão e que somente mencionem o Ensino de História não são selecionados, por exemplo, se tratar de formação de professores de forma genérica e, em algum momento, ilustrar uma situação ou argumento com um exemplo com o Ensino de História.

⁷ Embora na pesquisa *online* no acervo da USP tenham sido encontrados alguns dos volumes ainda pendentes, no dia da ida à instituição, embora outras instâncias administrativas USP estivessem funcionando quanto ao atendimento, inclusive a Biblioteca da Faculdade de Educação, a Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas estava fechada, devido à paralisação de seus funcionários, o que inviabilizou a pesquisa no seu acervo.

⁸ Destaca-se que, em relação ao vínculo, algumas revistas são publicadas em parceria, por exemplo, de uma Associação com uma Universidade, o que levou a 101 registros desse tipo, para os 95 títulos pesquisados.

⁹ Optou-se por quantificar em volumes em vez de números, devido a haver fases de várias revistas em que foram publicados mais de um número no mesmo volume, por exemplo, v. 3 n. 1/2 e, nesse caso, não seria correto dizer que há um artigo em dois números da revista.

¹⁰ Ainda falta localizar alguns exemplares de periódicos; estima-se que em torno de 1,5% do total integral de todos os periódicos. É uma estimativa por não haver históricos que informem quantos volumes e números foram publicados em cada ano que ainda está em aberto. Consequentemente, após a localização destes, os dados aqui apresentados deverão ser alterados. Embora considere-se que o que foi localizado até o momento seja uma amostragem significativa, ainda estão sendo realizados esforços para localizar os volumes faltantes.

¹¹ No caso do subtema Historiografia, que em geral tem artigos que discutem o diálogo das produções ou do Ensino de História com a produção historiográfica (com exceção de um

artigo), está presente a partir do fim dos anos de 1990. Por outro lado, todos os demais, com maior ou menor frequência, são abordados ao menos desde os anos de 1980. Essas questões deverão ser abordadas em trabalhos subsequentes, em suas especificidades.

¹² Essa indicação de número de artigos que abordam o tema Saberes e práticas docentes foi feita com base na leitura dos resumos dos artigos. Na continuidade do desenvolvimento da pesquisa, outros trabalhos, que inicialmente não haviam sido classificados nesse tema, poderão vir a sê-lo, à medida que forem lidos na íntegra. Destaca-se que foram encontrados muitos outros trabalhos sobre esse tema, mas somente foram selecionados para a pesquisa aqueles que se referiam especificamente ao Ensino de História.

¹³ Os anos que não constam na Tabela 1 são aqueles em que não foram encontrados artigos sobre o tema.

¹⁴ Destaca-se que essa classificação foi uma das mais subjetivas da pesquisa, porque deriva do olhar e da compreensão da pesquisadora sobre os textos, que podem ser suscetíveis de outras perspectivas e leituras. Por vezes, a fronteira entre o que e como pensam(vam) e fazem(iam) de determinada forma e da explicação de por que isso acontecia é muito tênue, optando-se, assim, por classificar o artigo na categoria entendida como a ênfase dos autores, embora tenha havido alguns casos em que as duas dimensões foram abordadas explicitamente. Nesses casos, foram indicadas as duas categorias.

¹⁵ Com exceção de Branco (2008), apresentado como último exemplo dessa sequência.

¹⁶ SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, Washington, p. 4-14, feb.1986.

¹⁷ No artigo citado, Shulman (1986, p. 6) alerta para o fato de que a investigação sobre o conhecimento dos professores sobre a matéria ensinada configurava um paradigma ausente nas pesquisas educacionais. No Brasil, Monteiro (2007, 2014) tem desenvolvido um programa de pesquisas sobre os saberes produzidos pelos professores nas aulas de história para contextualizar, problematizar, conceituar, explicar os conteúdos abordados. Operando com contribuições da teoria da História – em especial aquelas sobre narrativa histórica, do campo do currículo e da didática, essa investigação tem possibilitado avançar na compreensão dos saberes e das práticas em perspectiva articulada que explicita essa relação.

Submetido: 04/11/2015

Aprovado: 12/06/2016

Contato:

Nadia G. Gonçalves
UFPR – Setor de Educação (DTPEN)
Rua General Carneiro, 460,
Edifício D.Pedro I, 5º andar
Curitiba | PR | Brasil
CEP 80.060-150

ARTIGO

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

Cristiane Soares Cabral*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Angela Helena Marin**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

RESUMO: Este estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional quanto a artigos de periódicos científicos sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atentando-se para o período e o periódico, os temas investigados e suas metodologias. Foram localizados 25 estudos nacionais, nas bases LILACS, BVS, SCIELO e Portal de Periódicos da CAPES, publicados entre 1998 e 2014, e 92 internacionais, localizados nas bases EBSCOhost e Medline, publicados entre 1993 e 2013. As pesquisas nacionais e internacionais foram agrupadas de acordo com os temas de investigação e os seus objetivos. A maioria dos estudos localizados caracterizou-se como empírico e de abordagem qualitativa. De modo geral, a revisão da literatura realizada possibilitou o resgate de experiências sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, além de esboçar um breve panorama dos principais temas que estão sendo investigados.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Criança. Inclusão escolar.

*Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

E-mail: < cristianec@unisinos.br > .

**Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

E-mail: < angelahm@unisinos.br > .

SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE

ABSTRACT: This study aimed to perform a systematic review of national and international literature, published in indexed journals, on the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing on the period and journal of the publishing, research themes, and methodological choices. A number of 25 national studies, taken from LILACS, BVS, SciELO and CAPES Portal databases and published between 1998 and 2014, were found, as well as 92 international studies, published from 1993 to 2013, taken from EBSCOhost e Medline databases. The study have grouped the national e international surveys according to the research topics and considering their objectives. An empirical and qualitative approach characterized most of the found studies. Overall, the literature review has enabled the rescue of experiences on inclusion of children with ASD, in addition to outlining a brief overview of the issues currently under investigation.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Child. School inclusion.

INTRODUÇÃO

O movimento para inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola tem ocorrido mundialmente. Desde a década de 1990, com a Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), juntamente com a Convenção de Direito da Criança (UNESCO, 1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estabeleceu-se que toda pessoa (criança, jovem e adulto) deveria usufruir das oportunidades educacionais voltadas às suas necessidades de aprendizagem. Assim, como as pessoas com deficiência¹ requerem atenção especial, devem ser tomadas medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a elas como parte integrante do sistema educacional.

Em vista disso, o sistema educacional precisou se reorganizar em prol da inclusão escolar. Tal processo visava importantes mudanças, principalmente na forma de interação dos profissionais voltados à educação. A partir de uma visão interdisciplinar, eles precisaram investigar o processo de aprendizagem de cada indivíduo, considerando que, devido à deficiência, ele ocorreria de forma singular, o que deveria se refletir na flexibilização curricular e na estruturação das séries. Assim, a educação especial passou a atuar no atendimento educacional especializado, funcionando como suporte ao trabalho de sala de aula e às relações escolares (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009).

No Brasil, o governo criou políticas e diretrizes que proporcionaram condições de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos necessários à inclusão. Além disso, viabilizavam ferramentas que apoiam os profissionais na atuação e na compreensão da inclusão escolar, bem como no processo de organização da aprendizagem com vistas à valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais dos alunos. Tais políticas incentivam a formação de professores para o atendimento especializado das crianças com deficiência, além de programas de incentivo da participação da família e das comunidades na escola (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013).

No entanto, estudos apontam que, mesmo com o incentivo do governo, há muitas dificuldades para a efetivação da inclusão escolar (ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008; RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012). Tais dificuldades refletem a necessidade de formação qualificada e de apoio técnico no trabalho com os alunos, no entendimento do professor sobre a inclusão, devido às mudanças no cotidiano do seu trabalho, e, principalmente, no processo de ensino, que ainda está associado ao formato tradicional (ensinar-aprender), vinculado às premissas de ajuste ou correção do indivíduo, modelo que não viabiliza o processo de inclusão (ROSA, 2008; MONTEIRO; MANZINI, 2008).

No contexto da inclusão escolar são contemplados os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo na Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação eram classificados como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (APA, 2002). No entanto, com o DSM-5 (APA, 2013), ocorreram modificações a fim de facilitar o diagnóstico. O autismo, na nova edição do manual, passou a pertencer à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, classificada como Transtornos do Espectro Autista (TEA). Assim, como TEA foram reunidos os transtornos que compartilham características do autismo, como: Autismo, Asperger, Transtorno Infantil Desintegrativo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação, havendo distinções de acordo com o nível de gravidade em relação à interação social e à comunicação (APA, 2013). Destaca-se que, para este estudo, foi considerado para a revisão bibliográfica o termo “autismo”, excluindo-se os demais transtornos que compõem os TEA, devido à maior incidência de publicações.

O indivíduo com TEA, conforme o DSM-5 (APA, 2013), caracteriza-se por apresentar um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da inserção social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica. O atraso pode ocorrer em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, linguagem comunicativa, jogos simbólicos ou imaginários (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013).

Em função da especificidade dos TEA, a inclusão de crianças com tal diagnóstico provoca discussões frequentes sobre formas possíveis de intervenção na escola. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento sobre as características de cada aluno com TEA para a construção das aulas e sua inclusão na turma (FERRAIOLI; HARRIS, 2011). Esse processo precisa ser apoiado pela escola, para que o professor não se sinta incapaz ou frustrado com o desenvolvimento do seu trabalho (CASTRO, 2005).

Tendo em vista as mudanças requeridas para a efetivação da inclusão escolar, em especial de crianças com TEA, o presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional de artigos de periódicos científicos indexados sobre a inclusão de crianças com TEA, destacando o período, o periódico da publicação e as escolhas metodológicas dos estudos. A partir da reunião do material localizado, foi possível analisá-lo para apresentar um panorama dos estudos já realizados na área investigada, nacional e internacionalmente.

MÉTODO

Realizou-se um levantamento de estudos nacionais e internacionais que abordavam a inclusão escolar de crianças com TEA. A busca de pesquisas nacionais foi feita em portais de dados disponíveis na web: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES. Já os estudos internacionais foram extraídos do portal EBSCOhost Online Research Database e Medline. Optou-se pela pesquisa nesses portais por indexarem estudos sobre saúde e educação que são avaliados por comitês científicos antes de sua publicação. São bibliotecas que oferecem serviços de busca por meio de bases de

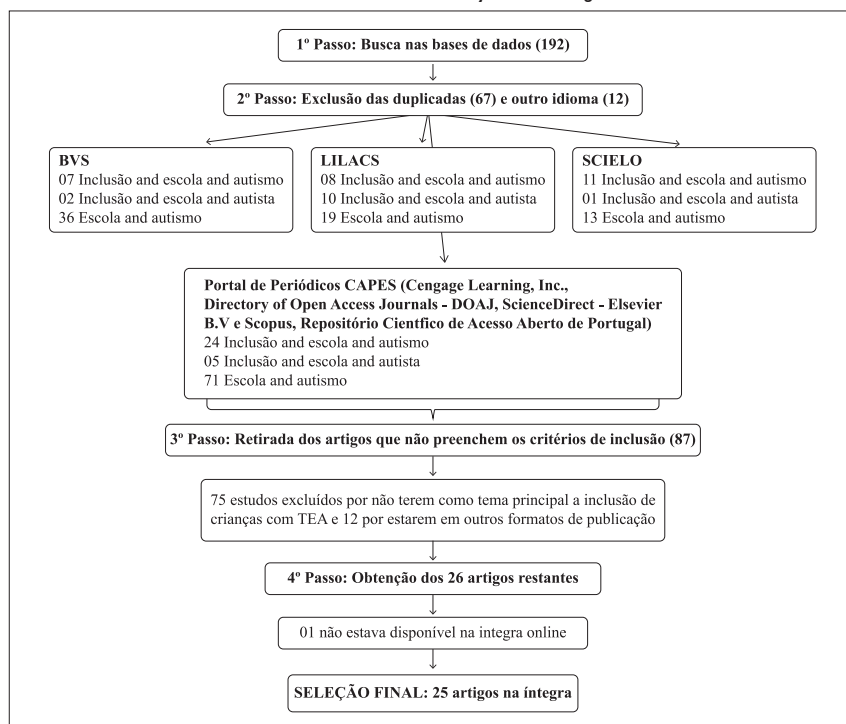
dados de referência, com publicações em diversos idiomas, confiáveis cientificamente e de fácil acesso.

A busca dos estudos nacionais foi realizada inicialmente com a combinação dos seguintes descritores e operadores booleanos²: inclusão *and* escola *and* autismo; inclusão *and* escola *and* autista; escola *and* autismo; escola *and* autista. Também foi feita busca com as mesmas combinações, mas usando a expressão “espectro autista” em vez de “autismo”, mas esta resultou nos mesmos estudos já localizados anteriormente. Para a busca dos estudos internacionais, foram utilizados os descritores e os operadores booleanos a seguir: inclusion *and* education *and* autism; inclusion *and* school *and* autism; inclusion *and* academic *and* autism.

A seleção das publicações resultantes incluiu todos os artigos teóricos, de revisão sistemática, relatos de caso e estudos empíricos que tiveram como objetivo a inclusão escolar de crianças com TEA e que estivessem publicados nas línguas portuguesa e inglesa, independentemente do seu período de publicação. Foram excluídos os artigos cujo tema não contemplava o objetivo proposto neste estudo ou não enfocava crianças de até 12 anos de idade, conforme critério do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses e resenhas de livros, além de trabalhos sem texto completo disponível online, também foram excluídos.

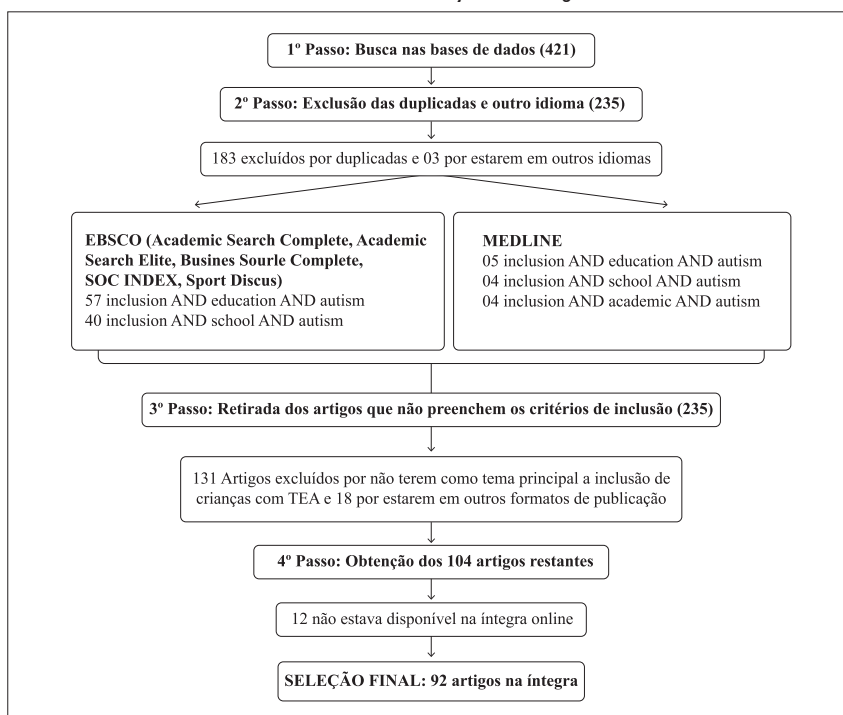
Conforme consta na Figura 1, inicialmente foram localizados 192 estudos nacionais, dos quais 67 foram excluídos por duplicata e 12 por estarem em outro idioma que não o português. Após essa seleção, 113 artigos permaneceram e foram analisados quanto à sua temática principal, que deveria abordar a inclusão escolar de crianças com TEA. Mais 88 estudos foram excluídos por terem como foco: adolescência, adoção, amamentação, benefício da lei, comportamento cognitivo, comunicação e linguagem em contextos outros que não a escola regular, fisioterapia, qualidade de vida, Síndrome de Asperger e Williams Beuren, terapia e TDAH. Também foram excluídos 12 estudos que estavam em formato de monografias e teses e uma pesquisa que não estava disponível na íntegra online gratuitamente. Em suma, a seleção final contou com 25 pesquisas na íntegra. Todas elas foram obtidas no seu formato completo e analisadas de acordo com os objetivos da presente pesquisa.

FIGURA 1 – Procedimentos de seleção dos artigos nacionais



Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

Para seleção dos estudos internacionais, conforme consta na Figura 2, identificaram-se, inicialmente, 421 estudos, dos quais 183 foram excluídos por duplicata e três por estarem em outro idioma que não o inglês. Permaneceram 235 artigos, que foram analisados quanto à sua temática principal. Foram excluídos 113 estudos que tinham como objetivo de investigação outros temas, tais como: Síndrome de Asperger; treinamento de pais, sem especificar o contexto da inclusão; tratamentos com medicamentos ou pesquisas biomédicas; práticas de ensino e socialização da criança fora do contexto escolar regular; sexualidade; atividades terapêuticas, entre outras especificações. Ainda foram excluídos 18 estudos que estavam em formato de resenhas de livros, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses. Restaram 104 artigos, entre os quais 12 não estavam disponíveis na íntegra online gratuitamente. Portanto, a seleção final contou com 92 estudos, os quais foram obtidos no seu formato completo e analisados de acordo com os objetivos desta pesquisa.

FIGURA 2 – Procedimentos de seleção dos artigos internacionais

Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

RESULTADOS

O material selecionado foi analisado considerando o período e o periódico da publicação, os temas de estudo – elencados a partir dos principais objetivos de investigação – e as escolhas metodológicas. Foram identificados como estudos teóricos (revisões sistemáticas de literatura e discussões a respeito da inclusão escolar de crianças com TEA) ou empíricos (estudos envolvendo pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista).

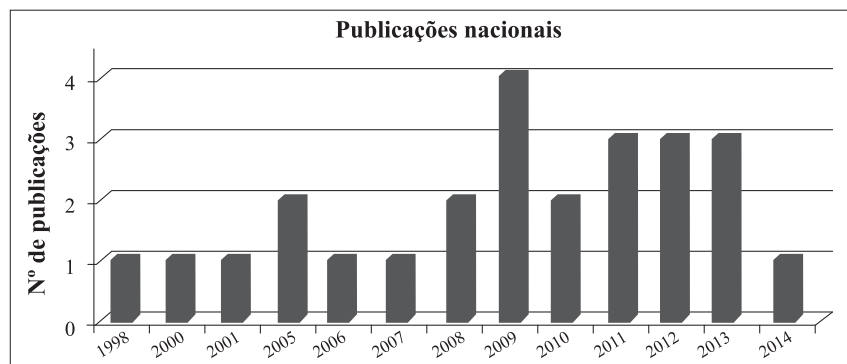
Inicialmente, são apresentados os resultados referentes aos estudos nacionais e, após, aos internacionais. Destaca-se que as autoras do presente artigo classificaram separadamente os estudos em cada etapa de análise, atingindo um percentual de concordância de 72%. Nos casos de discordância, recorreu-se a uma terceira colega.

ESTUDOS NACIONAIS

Quanto ao período de publicação, identificou-se que todos os 25 estudos nacionais localizados foram publicados entre 1998 e 2014. Observou-se que houve uma variação de uma a duas produções

anuais, exceto em 2009, que teve quatro publicações, e entre 2011 e 2013, em que houve três publicações a cada ano. A Figura 3 apresenta o número de publicações anuais dos estudos nacionais.

FIGURA 3 – Número de publicações anuais dos estudos nacionais



Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

Os periódicos que tiveram mais publicações foram: *Revista Educação Especial* (seis publicações entre 2009 e 2013), *Estilos da Clínica* (1998, 2000, 2001, 2007, 2008 e 2010) e *Revista Brasileira de Educação Especial* (três publicações entre 2008 e 2009). As demais revistas tiveram apenas uma publicação, conforme indicação por ano: *Audiology Communication Research* (em 2012), *Ciência & Saúde Coletiva* (em 2013), *Psicologia e Argumento* (em 2010), *Psicologia da Educação* (em 2005), *Psicologia e Sociedade* (em 2009), *Psicologia Escolar e Educacional* (em 2011), *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (em 2012), *Psicologia: Teoria e Prática* (em 2012), *Psyche* (em 2006), *Reflexão e Ação* (em 2009) e *Temas sobre Desenvolvimento* (em 2005).

Os estudos selecionados também foram analisados quanto aos temas investigados, considerando os seus objetivos, e foram classificados em quatro grupos: 1) a escola frente ao processo de inclusão da criança com TEA; 2) formação e atuação do professor na inclusão escolar; 3) formação e atuação do psicólogo no âmbito da inclusão escolar; e 4) inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar. O primeiro dos temas concentrou 24% dos estudos ($n = 6$), que verificaram os impactos do processo de inclusão escolar. O segundo tema também reuniu 24% dos estudos localizados ($n = 6$), que apresentaram as dificuldades e os desafios do trabalho dos professores com crianças com TEA. O terceiro tema correspondeu a 12% dos estudos ($n = 3$), que salientaram a falta de disciplinas sobre inclusão nos currículos de psicologia e o acompanhamento clínico da criança com TEA na escola. Por fim, o quarto tema concentrou 40% das pesquisas ($n = 10$), que investigaram

o processo de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento da competência social da criança com TEA. Destaca-se, contudo, que alguns deles poderiam ser classificados em mais de um dos grupos, mas, nesses casos, optou-se pelo não compartilhamento, inserindo-os no grupo que mais se adequava ao seu objetivo. O Quadro 1 apresenta os temas investigados com as respectivas referências dos estudos.

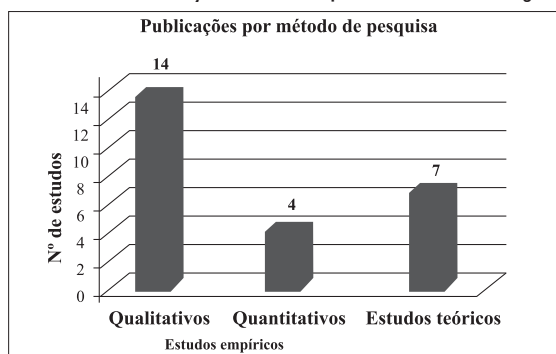
QUADRO 1 – Temas dos estudos nacionais

A escola frente ao processo de inclusão da criança com TEA	
Tema	Referência
Dificuldade de a escola se reorganizar para implementar a inclusão	Kupferl e Petri (2000)
Interlocução entre equipes de instituições de saúde mental e de ensino no processo de inclusão escolar de crianças com TEA	Ribeiro e Bastos (2007)
Mapeamento de programas de educação inclusiva	Fuziy e Marini (2010); Gomes e Mendes (2009); Ribeiro, Cruz e Cavalcanti (2011); Vasques (2009)
Formação e atuação do professor na inclusão escolar	
Deficiência da formação acadêmica sobre a inclusão	Farias, Maranhão e Cunha (2008); Petri (1998)
Divergências de opiniões de professores sobre a forma como ocorre a inclusão nas escolas regulares	Castro (2005); Pimentel e Fernandes (2014); Rodrigues, Moreira e Lerner (2012)
Relato e discussão das necessidades dos professores que atuam nas salas recursos	Walter e Nunes (2013)
Formação e atuação do psicólogo no âmbito da inclusão escolar	
Falta de disciplinas que abordam o tema da inclusão escolar nos cursos de Psicologia	Barbora e Conti (2011)
Discussões sobre o acompanhamento clínico psicológico da criança com TEA na escola	Fraguas e Berlinck (2001); Sereno (2006)
Inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar	
Mapeamento do processo de escolarização da criança com TEA, a partir da perspectiva do professor	Bastos e Kupfer (2010)
Problemas, dificuldades e estratégias para inclusão escolar da criança com TEA, considerando suas características	Brande e Zanfelice (2012); Gomes (2005); Melão (2008); Nunes, Azevedo e Schimidt (2013); Teles, Resegue e Puccini (2013); Vasques (2009)
Influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) entre uma criança com TEA e uma criança com desenvolvimento típico	Camargo e Bosa (2012)
Convivência de uma criança com TEA e seu pares na escola	Rahme (2011)
Revisão da literatura sobre competências sociais de crianças com TEA no contexto da inclusão escolar	Camargo e Bosa (2009)

Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

No tocante à metodologia, constatou-se que houve maior incidência de estudos empíricos e qualitativos (56%), que utilizaram entrevistas e questionários como instrumentos, em comparação aos estudos teóricos (28%). Estudos mistos não foram identificados.

FIGURA 4 – Publicações nacionais por escolha metodológica



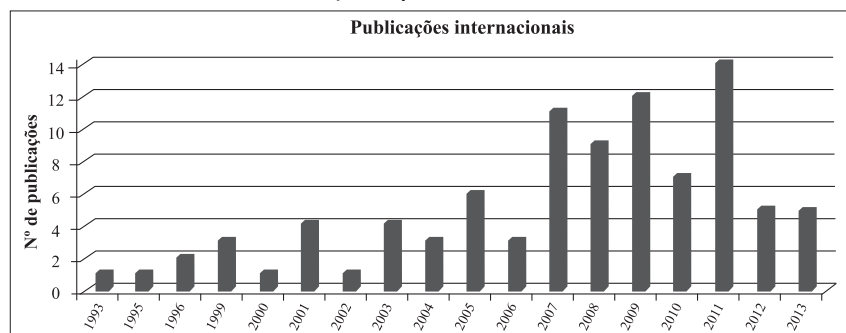
Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

Em síntese, a análise dos estudos nacionais permitiu concluir que ainda são poucos os estudos publicados sobre a temática (25 no período entre 1998 e 2014), os quais enfocam principalmente a criança no ambiente escolar (40%), sendo preponderantemente empíricos e de natureza qualitativa (56%).

ESTUDOS INTERNACIONAIS

A seleção dos estudos internacionais resultou em 92 publicações extraídas nas bases EBSCOHost e Medline. As publicações compreenderam o período de 1993 a 2013, sendo diversificado o número de publicações por ano. No entanto, destaca-se o importante aumento de estudos entre 2007 e 2011, conforme demonstra a Figura 5.

FIGURA 5 – Número de publicações anuais dos estudos internacionais



Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

Os periódicos que tiveram maior número de publicações foram: *Journal of Autism & Developmental Disorders*, com 13 publicações, distribuídas entre 1996 e 2013 (três em 2009 e em 2008, duas em 2013 e uma nos demais anos). Em seguida, aparece o *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, com nove publicações entre 1996 e 2011 (duas em 2007 e uma nos demais anos). O periódico *Autism: The International Journal of Research & Practice* teve sete publicações entre 2001 e 2013; o *British Journal of Special Education* publicou cinco estudos entre 2002 e 2011; o *Intervention in School & Clinic* aparece com quatro publicações entre 1999 e 2011 e o *Teaching Exceptional Children* teve quatro estudos publicados entre 2008 e 2011. Além disso, foram encontrados outros 11 periódicos com duas publicações cada, assim como 37 com uma única publicação entre os anos de 1993 e 2013.

Também se verificou quais temas estavam sendo mais investigados em âmbito internacional sobre a inclusão de crianças com TEA. Os 92 trabalhos localizados foram divididos em seis grupos: 1) a escola frente ao processo de inclusão escolar, que reuniu 8,7% ($n = 8$) dos estudos, que se preocuparam em verificar os impactos do processo de inclusão escolar; 2) capacitação e atuação do professor na inclusão escolar, com 15,2% ($n = 14$) dos estudos, que apresentaram as dificuldades e os desafios do trabalho dos professores com crianças com TEA; 3) instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão escolar, tema que concentrou 8,7% ($n = 8$) dos estudos, os quais apresentaram uma variedade de instrumentos para avaliar o desenvolvimento das crianças com TEA na escola regular; 4) intervenções para inclusão social e desenvolvimento da aprendizagem, grupo que englobou 45,6% ($n = 42$) dos estudos, que relataram e avaliaram intervenções realizadas no contexto escolar; 5) família e processo de inclusão escolar de criança com TEA, com 6,5% ($n = 6$) dos estudos, sobre a relação entre a família e a escola no processo de inclusão escolar de crianças com TEA; e 6) inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar, tema que agrupou 15,2% ($n = 14$) dos estudos, que se voltaram para o processo de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento da competência social da criança com TEA.

Assim como para os estudos nacionais, o agrupamento foi feito de acordo com os temas de investigação, considerando o objetivo de cada estudo. Quando poderiam ser classificados em mais de um dos grupos, optou-se pelo não compartilhamento, inserindo-os no grupo que mais se adequava ao seu objetivo. O Quadro 2 apresenta os temas investigados com as respectivas referências dos estudos.

QUADRO 2 – Temas dos estudos internacionais

A escola frente ao processo de inclusão escolar	
Tema	Referência
Adaptação e organização da escola (infraestruturas e recursos humanos) para atender a inclusão	McAllister e Hadjri (2013)
Reavaliação dos métodos de ensino e avaliação, devido ao aumento da presença de alunos com TEA em salas de aula	Chandler-Olcott e Kluth (2009)
Impacto das políticas públicas sobre a inclusão e a aderência das escolas às novas práticas de ensino-aprendizagem	Guldberg (2010); Strain, Schwartz e Barton (2011)
Reorganização dos planos de ensino, utilizando a avaliação funcional do ambiente acadêmico, autogestão e organização gráfica como ferramentas	Hart e Whalon (2008)
Apresentação de projetos para o processo de inclusão em ambiente escolar, destacando os seus benefícios e desafios	Jordan (2005); Ochs et al. (2001); Stahmer, Akshoomoff e Cunningham (2011)
Capacitação e atuação do professor na inclusão escolar	
Relato da experiência de cinco professores de ensino fundamental, que receberam na sua turma crianças com TEA	Finke, McNaughton e Drager (2009);
Relação dos professores com os alunos incluídos	Robertson, Chamberlain e Kasari, (2003)
Múltiplos papéis dos professores em suas turmas de inclusão devido às especificidades de cada criança	Rossetti e Goessling (2010); Vakil, Welton, O'Connor e Kline (2009)
Como os professores e diretores lidam com o processo de inclusão	Horrocks, Branco e Roberts (2008); Gregor e Campbell (2001)
Realização de programas de treinamentos para professores, com enfoque na efetividade da inclusão da criança, a construção de estratégias de gestão e ajustes no planejamento curricular	Cammuso (2011); Friedlander (2009); Jukes e Vassel (2009);
Avaliações dos professores sobre o seu trabalho com crianças incluídas	Rodríguez, Saldaña e Moreno (2012)
Reflexões dos professores sobre as atitudes das crianças com TEA em sala de aula	Jackson e Campbell, (2009)
Análise do trabalho do professor assistente, pois muitos não estão capacitados a atender crianças com TEA	Symes e Neil (2011)
Avaliação da eficácia de um programa de treinamento para professores assistentes	Robinson (2011)
Revisão sistemática de estudos sobre treinamentos de professores auxiliares	Rispoli, Neely, Lang e Ganz (2011)

Instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão escolar	
Investigação de uma ferramenta de triagem, que auxilia as equipes das escolas a avaliar a qualificação dos profissionais de apoio aos professores para o trabalho com a inclusão	Giangreco e Broer (2007)
Descrição de duas ferramentas utilizadas para a descrição de fatores do ambiente escolar que podem influenciar no comportamento social de crianças com TEA	Conroy, Boyd, Asmuse Madera (2007)
Avaliação da eficácia de tutorial e testes sobre habilidades cognitivas, comportamento adaptativo e sintomatologia para avaliação de crianças com TEA Avaliação das habilidades comunicativas do aluno com TEA, através da ferramenta “Comunicação referencial”	Bitsika (2008); Ward e Ayvazo (2006) Olivar-Parra, Iglesia-Gutierrez e Forns (2011)
Revisões da literatura que examinaram instrumentos que rastreiam o comportamento, o processo de aprendizagem, as interações e desenvolvimento das habilidades sociais, na intenção de possibilitar a construção de estratégias de intervenção psicológica na escola	Greenway (2000); Dymond (2001); Williams, Johnson e Sukhodolsky (2005)
Intervenções para inclusão social e desenvolvimento da aprendizagem	
Avaliação do modelo “Interação Intensa”, fundamentado no desenvolvimento da comunicação	Firth (2009)
Pesquisas utilizando o <i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i> (TEACCH) com crianças com TEA inseridas na escola regular	Abou-Hatab, Zahran e Abbas (2013); Panerai et al. (2009)
Avaliação do modelo “Círculo de Amigos”, que buscou integrar os alunos em sala de aula	Kalyva e Avramidis (2005)
Análise de um modelo de aprendizagem, que abordou os interesses e rituais da criança, como tema para as atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo em vista a melhor socialização da criança	Koegel, Vernon, Koegel, Koegel e Paullin (2012)
Avaliação do modelo “Ensino Incidental”, que promove o uso de expressões sociais apropriadas à idade criança	McGee e Daly (2007)
Avaliação da técnica motivacional de formação de respostas através de práticas entre pares, para melhorar as habilidades sociais da criança com TEA	Harper, Symon e Frea (2008)
Desenvolvimento de estratégias para viabilizar um bom clima, com manifestações de atitudes positivas no contexto de sala de aula e organização física desse ambiente	Clark e Smith (1999)

Apresentação de práticas eficazes e ineficazes do processo de aprendizagem e comunicação social das crianças com TEA	Cooper, Griffith e Filer (1999); MacKay (2002); Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel e Sprinkle (2011)
Avaliação de modelos que utilizam recreação e atividades lúdicas para o engajamento em atividades de lazer entre crianças com TEA e seus pares	Fennick e Royle (2003); Kishida e Kemp (2009); Potvin e Snider (2013)
Utilização de brincadeiras realizadas na escola, entre pares, e em casa, com a família, que tinham o intuito de estimular o desenvolvimento simbólico e social da criança com TEA	Yang, Wolfberg, Wu e Hwu (2003)
Apresentação dos benefícios dos jogos compartilhados para o processo de comunicação das crianças com TEA	Whitaker (2004)
Impacto da utilização de estratégias visuais com crianças com TEA e seus pares em sessões de grupo de jogos	Ganz e Flores (2008)
Desenvolvimento de atividades na disciplina de educação física com o intuito de integralização da criança com seus colegas	Ayvazo (2010); Hamilton-Pope e Miller (2006)
Avaliação de modelos de aprendizagem existentes e desenvolvimento de novos, com enfoque em educar os pais e profissionais sobre a base de evidências de programas inclusivos eficazes para crianças com TEA	Marcas (2007)
Análise do impacto na atividade de leitura de alunos sem deficiências em turmas com crianças com TEA	Gandhi (2007)
Comparação do desempenho de grupos de crianças típicas, com retardo mental e TEA na realização das tarefas no ambiente escolar	Shulman, Yirmiya e Greenbaum (1995)
Comparação da eficácia de dois esquemas de distribuição de testes implementados em um pacote integrado de instrução, para ensinar habilidades acadêmicas para alunos com TEA no ensino regular	Polychronis, McDonnell, Johnson, Riesen e Jameson (2004)
Associação entre a utilização de intervenção precoce em três grupos de crianças com TEA e os resultados cognitivos após o ingresso na escola de ensino fundamental	Nahmias, Kase e Mandell (2012)
Efeitos da música em relação ao comportamento da criança na sua rotina escolar	Kern, Wolery e Aldridge (2007)
Avaliação da intervenção que utilizou um instrumento constituído de discos coloridos com a indicação de tempo, como estímulo para realização das atividades em sala de aula	Didomenico (2003)
Estudo comportamental que teve como base de intervenção o currículo pedagógico e as relações das crianças com seus pares	Grindle et al. (2009)

Apresentação de um modelo de desenvolvimento social construído a partir do construtivismo social	Anastasiou e Kauffman (2011);
Desenvolvimento de uma intervenção que objetivava melhorar a qualidade da inclusão de crianças com TEA devido aos alunos da turma demonstrarem sinais de esgotamento	Blair, Umbreit, Dunlap e Jung (2007); Reiter e Vitani (2007)
Utilização da ferramenta <i>iPod</i> vídeo, como um dispositivo de apoio para auxiliar na transição entre os locais e atividades dentro da escola	Cihak, Fahrenkrog, Ayres e Smith (2010)
Concepção e implementação de programas de educação individualizados	Jung, Gomez, Baird e Keramidis (2008)
Pesquisas baseadas em evidências que desenvolveram estratégias para facilitar a presença, participação e aceitação dos alunos com TEA em ambientes escolares regulares	Harrower e Dunlap (2001); Humphrey (2008)
Avaliação de ferramentas como o <i>Beyond Access Model</i> , com o objetivo de melhorar a capacidade de planejamento, implementação e avaliação do aluno e da equipe de suporte dentro do contexto de uma sociedade inclusiva Programa Nest ASD construído para desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA	Sonnenmeier, McSheehan e Jorgensen (2005) Koenig, Bleiweiss, Brennan, Cohen e Siegel (2009)
Investigação sobre procedimentos que podem melhorar as interações sociais e a aprendizagem da criança com TEA	Gena (2006)
Revisão sistemática que buscou evidências sobre intervenções comportamentais e de desenvolvimento precoce para crianças com TEA	Warren et al. (2011)
Revisão da literatura sobre intervenções de base tecnológica	Knight, McKissick e Saunders (2013)
Revisão da literatura que resgatou estudos sobre o ensino da compreensão de leitura para alunos com TEA com foco em texto (leitura acadêmica) e compreensão da palavra (leitura funcional)	Chiang e Lin (2007)
Revisões da literatura e sistemática sobre modelos de intervenção com foco no comportamento social e acadêmico das crianças com TEA no contexto escolar	Crosland e Dunlap (2012); Nathaniel, Brown e Fortain (2011)
Família e processo de inclusão escolar	
Experiência dos pais em relação à mudança de ano escolar do seu filho com TEA	Tobin et al. (2012)
Entendimento de pais e funcionários da escola sobre as práticas de profissionais de apoio à inclusão escolar	Giangreco e Broer, (2005)

Análise do efeito do diagnóstico da criança nos pais e o seu impacto na forma como veem a inclusão escolar	Kasari, Fr15er e Alkin (1999); Lilley (2011)
Relato da experiência de pais e professores sobre o planejamento de ferramentas de suporte adequado para contribuir na construção da amizade entre crianças com e sem TEA em sala de aula	Boutot (2007)
Identificação, através do diálogo com os pais, se a experiência do filho na escola estava relacionada a fatores de risco de <i>bullying</i>	Zablotsky, Bradshaw e Anderson (2013)
Inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar	
Análise da inclusão de crianças com TEA que ficam tempo integral na escola em relação àquelas que ficam tempo parcial	Lyons, Capadócia e Weiss (2011)
Desenvolvimento de um trabalho de comunicação precoce com crianças com TEA	Hardy (2010)
Avaliação sobre como ocorrem e se constroem as relações e brincadeiras da criança com TEA com seus colegas	Anderson, Moore, Godfrey e Fletcher-Flinn (2004); Campbell e Marino (2009); Myles e Simpson (1993)
Avaliação da relação entre o nível socioeconômico, a percepção de apoio social e a frequência de <i>bullying</i> sofrida pelas crianças com TEA	Symes e Humphrey (2010)
Influência do nível socioeconômico na percepção e aceitação de colegas em relação a crianças com TEA	Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson e Marino (2005)
Características das crianças incluídas em contexto educacional regular, analisando questões sobre como eram os serviços especiais na escola e as diferenças em relação às crianças que não estão em contexto educacional regular	White, Scahill, Klin, Koenig e Volkmar (2007)
Investigação sobre a relação entre as características das crianças e as horas semanais de inclusão em sala de aula regular e seu programa de intervenção	Yianni-Coudurier et. al (2008)
Análise do papel da educação na vida das crianças com TEA, a partir das experiências de especialista que as acompanham	Jordan (2008)
A experiência de transição de um ano escolar para outro entre crianças com TEA	Dann (2011)
Relatos de experiências de casos de inclusão escolar de crianças com TEA bem sucedidos	Bennett, Rowe e DeLuca (1996); Jones e Frederickson (2010)
Revisão da literatura sobre a inclusão e seus benefícios para a criança com TEA	Mesibov e Shea (1996)

Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

No que se refere ao método dos estudos, 31 são teóricos (33,7%), três caracterizam-se como revisões sistemáticas (3,3%) e 58

são empíricos (63%). Entre os estudos empíricos, 40 são qualitativos, há 17 quantitativos e um misto. A Figura 6 apresenta esses índices.



Fonte: Elaborados pelos autores deste artigo.

Em nível internacional, de maneira geral, observou-se que o fenômeno da inclusão escolar apresenta-se como objeto de pesquisa há mais de uma década. Os estudos são, em geral, empíricos, com abordagem prioritariamente qualitativa (45,3%), mas com uma ampla variedade de aspectos analisados, conforme descrito no Quadro 2.

DISCUSSÃO

A inclusão escolar é um movimento que ocorre mundialmente e se fortaleceu internacional e nacionalmente nos anos 90, a partir de leis e diretrizes governamentais, tendo tido maior divulgação nas últimas décadas. No entanto, a inclusão escolar de crianças com TEA ainda se constitui como um desafio para os profissionais da saúde e da educação. Nesse sentido, buscou-se mapear o que vem sendo estudado sobre a temática por meio de uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, identificando-se publicações em periódicos científicos indexados sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, com atenção para o período e o periódico, os temas investigados e as escolhas metodológicas.

Os resultados obtidos possibilitaram reflexões sobre a incidência e o tipo de publicações existentes nas bases de dados pesquisadas. Nesse sentido, verificou-se que, de forma geral, as publicações nacionais ($N = 25$) ainda são restritas, principalmente se forem comparadas com o número de estudos internacionais ($N = 92$). Outro fator que chamou atenção foi a quantidade de publicações

anuais, pois os artigos nacionais foram localizados somente a partir de 1998, com uma ou duas publicações anuais – exceto no ano de 2009, que teve quatro artigos publicados, e o ano de 2010, que teve três. O aumento dos estudos em 2009 pode ter sido reflexo da regulamentação publicada pelo MEC em 2008 (BRASIL, 2008) sobre a inclusão de criança com TEA na escola regular. Já as publicações internacionais datam a partir de 1993 e são mais frequentes. Desde 2001, houve três a quatro estudos publicados por ano, chegando a 14 no ano de 2011. Frente a esses dados, entende-se que há necessidade de incentivo aos profissionais envolvidos com a inclusão de publicar sobre suas práticas, a fim de contribuir para o melhor conhecimento do TEA e do processo de inclusão escolar das crianças com essa particularidade.

Verificou-se que, tanto nos estudos nacionais como nos internacionais, muitos investigaram os processos de inclusão, de escolarização e de interação social da criança com TEA no ambiente escolar. Os principais resultados remetem para dificuldades de comunicação, desconhecimento das características da criança com TEA e carência de estratégias pedagógicas que impactam no processo de aprendizagem dessas crianças, dados que têm sido corroborados por outros estudos, como o de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013). Contudo, as pesquisas localizadas também visavam ao melhor entendimento do TEA, buscando colaborar na construção de ferramentas diferenciadas que possam ser utilizadas para melhor acessar e interagir com a criança.

Outro tema complacente, mas menos pesquisado, diz respeito à família, ressaltando a importância de pais e professores estabelecerem parceria e trocarem experiências. Tal relação poderia possibilitar o melhor entendimento do comportamento da criança com TEA nos contextos familiar e escolar e contribuir para o seu desenvolvimento, especialmente quanto às dificuldades de aprendizagem e interação social. Os artigos nacionais ainda carecem de uma avaliação da interação família-professor-escola, favorecendo um olhar direcionado somente a cada um desses sistemas. Sugere-se, portanto, incentivar o trabalho conjunto entre essas esferas no intuito de explorar outras questões que possam emergir dessa relação.

Ainda foram localizados estudos sobre as dificuldades de atuação de professores (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; PETRI, 1998) e psicólogos no processo de inclusão de crianças com TEA (BARBOSA; CONTI, 2011; FRAGUAS; BERLINCK, 2001; SERENO, 2006). Nesse sentido, a academia poderia contribuir para a formação desses profissionais, mas constata-se que a inclusão ainda é um tema pouco discutido nos cursos de formação. Estudos nacionais

indicaram tal dificuldade, apontando para a deficiência curricular nos cursos de licenciatura e psicologia. Nos estudos internacionais, por sua vez, discutiu-se sobre as dificuldades dos profissionais na realização de suas atividades nas turmas de inclusão. De modo geral, a mudança do contexto educacional impactou suas rotinas, particularmente quanto à organização e à forma de ensinar dos professores. No caso do TEA, por ser um transtorno com características específicas, indica-se que os profissionais busquem aperfeiçoamento, que troquem experiências e avaliem suas práticas para melhores entendimento e atuação com a criança com o transtorno.

Nessa perspectiva, verificaram-se nos estudos internacionais pesquisas sobre instrumentos e intervenções no processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão escolar (BITSIKA, 2008; CONROY; BOYD; ASMUS; MADERA, 2007; DYMOND, 2001; GIANGRECO; BROER, 2007; GREENWAY, 2000; OLIVAR-PARRA; IGLESIA-GUTTIERREZ; FORNS, 2011; WARD; AYVAZO, 2006; WILLIAMS; JOHNSON; SUKHODOLSKY, 2005), os quais apresentaram a utilização e a eficácia de diferentes ferramentas que podem servir de apoio para os profissionais na avaliação da criança com TEA. A construção de ferramentas específicas para os processos de aprendizagem e de comunicação também foi alvo de alguns estudos. Constatou-se que, de forma geral, as ferramentas abordaram diversos temas, tais como: a interação da criança em sala de aula; os interesses e os rituais da criança; técnicas motivacionais com base em formação de respostas por meio de práticas entre pares; manifestações positivas e organização física do contexto de sala de aula; modelos de recreação, atividades lúdicas e música com o engajamento dos pares; leitura funcional; utilização de jogos compartilhados; além de outros modelos, como Ensino Incidental, TEACCHI, Interação Intensiva e a utilização de ferramentas tecnológicas. Esses estudos podem resultar em planejamentos pedagógicos mais adequados, melhores condições de desenvolvimento da criança no contexto escolar, além de motivarem os profissionais em seus campos de trabalho. Destaca-se que o maior número de estudos internacionais localizados referiu-se a intervenções para inclusão social e desenvolvimento da aprendizagem que estão sendo utilizadas pelos profissionais que trabalham com TEA. Com isso, entende-se que as ferramentas para que o processo de inclusão ocorra estão sendo desenvolvidas e testadas, mas isso não garante que ele esteja sendo realizado com sucesso nas escolas.

Por fim, quanto aos aspectos metodológicos, os resultados mostraram que cerca de 56% dos estudos nacionais e 45% dos

internacionais eram empíricos com métodos qualitativos de investigação. Tais achados corroboram as conclusões do estudo de Oliveira e Paula (2012), que revisou estudos brasileiros e identificou que a maioria das pesquisas são estudos de caso. Dessa forma, pode-se pensar que, de maneira geral, as investigações de crianças com TEA são realizadas com amostras menores, e suas análises abordam as especificidades da criança que tem o transtorno e situações singulares sobre as vivências de professores, pais e alunos no contexto escolar.

Lord e McGee (2001) indicam que uma das maiores dificuldades encontradas nas pesquisas com crianças com TEA relaciona-se com a heterogeneidade do transtorno. Tal característica limita a utilização de metodologias padronizadas de pesquisa que poderiam abordar questões sobre a eficácia de intervenções e tratamentos. Os autores também pontuam a pouca integração entre os estudos. Por exemplo, as informações da literatura que descrevem as características das crianças com TEA muitas vezes não estão relacionadas aos programas de intervenção propostos e desenvolvidos. Ainda destacam que a pesquisa que enfatiza os comportamentos em resposta a programas de intervenção tem sido mais rara do que os estudos descritivos sobre o desenvolvimento das crianças com TEA em vários domínios. Acredita-se que investigações nesse âmbito se tornarão possíveis à medida que a inclusão de crianças com TEA venha a ser uma prática mais comum nas escolas regulares.

Avalia-se, portanto, que a presente revisão sistemática da literatura pôde contribuir para apresentar um panorama dos estudos que foram desenvolvidos sobre a inclusão escolar de crianças com TEA em nível nacional e internacional. Nesse sentido, poderá auxiliar tanto pesquisadores que estão iniciando uma revisão teórica sobre a temática como profissionais da saúde e da educação, entre eles, psicólogos que trabalham com inclusão de crianças com TEA em ambiente escolar, para que possam refletir e fortalecer suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a análise dos estudos selecionados nesta revisão proporcionou um resgate de fontes importantes de conhecimento sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, além de apresentar um esboço sobre alguns dos principais temas que estão sendo investigados. Entretanto, ressalta-se que ainda são poucas as pesquisas nessa área, principalmente em âmbito nacional, por isso, aponta-se a necessidade de novos estudos brasileiros apresentarem reflexões e questionamentos sobre a temática em questão.

Cabe salientar que a amostra de estudos analisada é somente um recorte das pesquisas realizadas sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, haja vista a escolha das bases de dados, os critérios específicos de seleção e os descritores utilizados nesta revisão. Para futuras pesquisas, sugere-se que também sejam analisados os resultados dos estudos, na intenção de poder verificar os efeitos das ações que estão sendo realizadas para a efetivação do processo de inclusão. Indica-se, além disso, a utilização de outros descritores, como “Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)”, classificação utilizada no DSM-5, que poderá resultar em outros estudos sobre o TEA.

Finalmente, destaca-se a carência de estudos que contemplem a interação entre gestores, professores e pais no processo de inclusão escolar, para promover as mudanças necessárias na escola. Espera-se que os estudos sobre inclusão possibilitem compartilhar a realidade escolar, as práticas e as experiências vivenciadas neste contexto com os órgãos governamentais, com vistas a incentivá-los a fomentar mais pesquisas nessa área.

REFERÊNCIAS

ABOU-HATAB, M. F.; ZAHRAN, M. H. ; ABBAS, Z. M. 2122–Autistic preschoolers: A teach based model for early behavioral intervention in school setting. **European Psychiatry**, Cairo, v. 28, n. 1, p. 12-28, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM-5**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Publishing, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TR**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANASTASIOU, D.; KAUFFMAN, J. M. A social constructionist approach to disability: Implications for special education. **Exceptional Children**, Macedonia, v. 77, n. 3, p. 367-384, 2011.

ANDERSON, A.; MOORE, D. W.; GODFREY, R.; FLETCHER-FLINN, C. M. Social skills assessment of children with autism in free-play situations. **Autism**, Auckland, v. 8, n. 4, p. 369-385, 2004.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Marabá-PA, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

AYVAZO, S.; WARD, P. Assessment of classwide peer tutoring for students with autism as an inclusion strategy in physical education. **Palestra**, Nevada, v. 25, n. 1, p. 1-5, 2010.

ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia**, Campinas, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013.

BARBOSA, A. J. G.; CONTI, C. F. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 231-234, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70: Martins Fontes, 1977.

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.

BENNETT, T.; ROWE, V.; DELUCA, D. Getting to know abby. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, Austin, v. 11, n. 3, p. 183-188, 1996.

BITSIKA, V. Including an analysis of difficult behavior in the assessment of children with an autism spectrum disorder: Implications for school psychologists. **Australian Journal of Guidance and Counselling**, Queensland, v. 18, n. 1, p. 1-14, 2008.

BLAIR, K. S. C.; UMBREIT, J.; DUNLAP, G.; JUNG, G. Promoting inclusion and peer participation through assessment-based intervention. **Topics in Early Childhood Special Education**, Florida, v. 27, n. 3, p. 134-147, 2007.

BOUTOT, E. A. Fitting in tips for promoting acceptance and friendships for students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. **Intervention in School and Clinic**, Lincoln, v. 42, n. 3, p. 156-161, 2007.

BRANDE, A. C.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

BRASIL, BRASÍLIA. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 9 set. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. **Nota técnica nº 055**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 set. 2013.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

- CAMMUSO, K. Inclusion of students with autism spectrum disorders. **The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter**, Providence, v. 27, n. 11, p. 1-8, 2011.
- CAMPBELL, J. M.; MARINO, C. A. Brief report: Sociometric status and behavioral characteristics of peer nominated buddies for a child with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Ontário, v. 39, n. 9, p. 1359-1363, 2009.
- CAMPBELL, J. M.; FERGUSON, J. E.; HERZINGER, C. V.; JACKSON, J. N.; MARINO, C. Peers' attitudes toward autism differ across sociometric groups: an exploratory investigation. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, Athens, v. 17, n. 3, p. 281-298, 2005.
- CASTRO, R. C. M. D. Vozes no silêncio: Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 21, p. 123-163, 2005.
- CHANDLER-OLCOTT, K.; KLUTH, P. Why everyone benefits from including students with autism in literacy classrooms. **The Reading Teacher**, [S.I.], v. 62, n. 7, p. 548-557, 2009.
- CHIANG, H-M; LIN, Y-H. Reading comprehension instruction for students with Autism Spectrum Disorders: A review of the literature. **Focus Autism and Other Developmental Disabilities**, Austin v. 22, n. 4, p. 259-267, 2007.
- CIHAK, D.; FAHRENKROG, C.; AYRES, K. M.; SMITH, C. The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. **Journal of Positive Behavior Interventions**, Austin, v. 12, n. 2, p. 103-115, 2009.
- CLARK, D. M.; SMITH, S. W. Facilitating friendships: Including students with autism in the early elementary classroom. **Intervention in School and Clinic**, Florida, n. 34, p. 248-250, 1999.
- COOPER, M. J.; GRIFFITH, K. G.; FILER, J. School intervention for inclusion of students with and without disabilities. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, Austin, v. 14, n. 2, p. 110-115, 1999.
- CONROY, M. A.; BOYD, B. A.; ASMUS, J. M.; MADERA, D. A functional approach for ameliorating social skills deficits in young children with autism spectrum disorders. **Infants & Young Children**, Avon, v. 20, n. 3, p. 242-254, 2007.
- CROSLAND, K.; DUNLAP, G. Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. **Behavior modification**, Thousand Oaks, v. 36, n. 3, p. 251-269, 2012.
- DANN, R. Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). **Educational Psychology in Practice**, Philadelphia, v. 27, n. 3, p. 293-312, 2011.
- DiDOMENICO, J. A. Decreasing aggressive and non-compliant behaviors of students with autism through the use of an "Elapsation of Time" stimulus. **The behavior analyst today**, [S.I.], v. 4, n. 2, p. 134-140, 2003.
- DYMOND, Stacy K. A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. **Focus on Autism & Other Developmental Disabilities**, Austin, v. 16, n. 1, p. 54-64, 2001.
- FARIAS, I. M. D.; MARANHÃO, R. V. D. A.; CUNHA, A. C. B. D. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do

professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008.

FENNICK, E.; ROYLE, J. Community inclusion for children and youth with developmental disabilities. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities** Austin, v. 18, n. 1, p. 20-27, 2003.

FERRAIOLI, S. J.; HARRIS, S. L. Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. **Journal of Contemporary Psychotherapy**, [S.L.], v. 41, n. 1, p. 19-28, 2011.

FINKE, E. H.; FINKE, E. H.; McNAUGHTON, D. B.; DRAGER, K. D. "All children can and should have the opportunity to learn": General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. **Augmentative and Alternative Communication**, Philadelphia, v. 25, n. 2, p. 110-122, 2009.

FIRTH, G. A dual aspect process model of intensive interaction. **British Journal of Learning Disabilities**, London, v. 37, n. 1, p. 43-49, 2009.

FRAGUAS, V.; BERLINCK, M. T. Entre o pedagógico e o terapêutico Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 7-16, 2001.

FRIEDLANDER, D. Sam comes to school: Including students with autism in your classroom. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, [S.L.], v. 82, n. 3, p. 141-144, 2009.

FUZIY, M. H.; MARIOTTO, R. M. M. Consideração sobre a educação inclusiva e o tratamento do outro. **Psicologia e Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 62, p. 189-198, 2010.

GANZ, J. B.; FLORES, M. M. Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York v. 38, n. 5, p. 926-940, 2008.

GENA, A. The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. **International Journal of Psychology**, Inglaterra, v. 41, n. 6, p. 541-554, 2006.

GIANGRECO, M. F.; BROER, S. M. Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools are we addressing symptoms or causes? **Focus on autism and other developmental disabilities**, Austin, v. 20, n. 1, p. 10-26, 2005.

GIANGRECO, M. F.; BROER, S. M. School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, Austin, v. 22, n. 3, p. 149-158, 2007.

GREENWAY, C. Autism and Asperger Syndrome: Strategies to promote prosocial behaviours. **Educational psychology in practice**, London, v. 16, n. 4, p. 469-486, 2000.

GREGOR, E. M.; CAMPBELL, E. The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. **Autism: The International Journal of Research & Practice**, London, v. 5, n. 2, p. 189-207, 2001.

GRINDLE, C. F.; HASTINGS, R. P.; SAVILLE, M.; CARL HUGHES, J.; KOVSHOFF, H.; HUXLEY, K. Integrating evidence-based behavioural teaching methods into education for children with autism. **Educational and Child Psychology**, London, v. 26, n. 4, p. 65-81, 2009.

GANDHI, G. A. Context matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. **International Journal of Disability, Development and Education**, London, v. 54, n. 1, p. 91-112, 2007.

GOMES, C. Necessidades educacionais especiais concordância de professores quanto à inclusão escolar. **Temas desenvolvimento**, São Paulo, v. 14, n. 79, p. 23-31, 2005.

GOMES, C.; SANTOS, G.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GULDBERG, K. Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of 'best autism practice' in the early years. **British Journal of Special Education**, London, v. 37, n. 4, p. 168-174, 2010.

HAMILTON-POPE, M.; MILLER, S. Teaching physical education to children within the autism spectrum. **Physical Education to Children within the Autism Spectrum. TAHPERD Journal Summer**, [S.I.], v. 74, n. 3, p. 1-12, 2006.

HARDY, R. Nottinghamshire Support for families falling with autism. **Children & Young People Now**, London, v. 21, n. 27, p. 28-29, 2010.

HARPER, C. B.; SYMON, J. B.; FREA, W. D. Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 38, n. 5, p. 815-826, 2008.

HART, J. E.; WHALON, K. J. Promote academic engagement and communication of students with autism spectrum disorder in inclusive settings. **Intervention in School and Clinic**, Austin, v. 44, n. 2, p. 116-120, 2008.

HARROWER, J. K.; DUNLAP, G. Including children with autism in general education classrooms a review of effective strategies. **Behavior Modification**, [S.I.], v. 25, n. 5, p. 762-784, 2001.

HORROCKS, J. L.; WHITE, G.; ROBERTS, L. Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 38, n. 8, p. 1462-1473, 2008.

HUMPHREY, N. Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. **Support for Learning**, Oxford, v. 23, n. 1, p. 41-47, 2008.

JACKSON, J. N.; CAMPBELL, J. M. Teachers' peer buddy selections for children with autism: Social characteristics and relationship with peer nominations. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 39, n. 2, p. 269-277, 2009.

JONES, A. P.; FREDERICKSON, N. Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 40, n. 9, p. 1094-1103, 2010.

JORDAN, R. Managing autism and Asperger's Syndrome in current educational provision. **Developmental Neurorehabilitation**, London, v. 8, n. 2, p. 104-112, 2005.

JORDAN, R. Autistic spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. **British Journal of Special Education**, London, v. 35, n. 1, p. 1-15, 2008.

JUKES, M.; VASSEL N. Delivering a learning disability education programme in India. **Learning Disability Practice**, Boston, v. 12, n. 9, p. 21-5, 2009.

JUNG, L. A.; GOMEZ, C.; BAIRD, S. M.; KERAMIDAS, C. L. G. Designing intervention plans. **Teaching Exceptional Children**, New York, v. 41, n. 1, p. 26-33, 2008.

KASARI, C.; FREEMAN, S. F.; BAUMINGER, N.; ALKIN, M. C. Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and down syndrome. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 29, n. 4, p. 297-305, 1999.

KALYVA, E.; AVRAMIDIS, E. Improving communication between children with autism and their peers through the 'Circle of Friends': A small scale intervention study. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, [S.I.], v. 18, n. 3, p. 253-261, 2005.

KERN, P.; WOLERY, M.; ALDRIDGE, D. Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 37, n. 7, p. 1264-1271, 2007.

KISHIDA, Y.; KEMP, C. The engagement and interaction of children with autism spectrum disorder in segregated and inclusive early childhood center-based settings. **Topics in Early Childhood Special Education**, [S.I.], v. 29, n. 2, p. 105-118, 2009.

KNIGHT, V.; McKISSICK, B. R.; SAUNDERS, A. A Review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 43, n. 11, p. 2628-2648, 2013.

KOEGEL, L. K.; VERNON, T. W.; KOEGEL, R. L.; KOEGEL, B. L.; PAULLIN, A. W. Improving social engagement and initiations between children with autism spectrum disorder and their peers in inclusive settings. **Journal of Positive Behavior Interventions**, Austin, v. 23, n. 1, p. 15-28, 2012.

KOENIG, K. P.; BLEIWEISS, J.; BRENNAN, S.; Cohen, S.; SIEGEL, D. E. The ASD nest program: A model for inclusive public education for students with autism spectrum disorders. **Teaching Exceptional Children**, New York, v. 42, n. 1, p. 6-13, 2009.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.

LILLEY, R. The ABCs of autism: aspects of maternal pedagogy in Australia. **Social Analysis**, [S.I.], v. 55, n. 1, p. 134-159, 2011.

LYONS, J.; CAPPADOCIA, M. C.; WEISS, J. A. Brief report: social characteristics of students with autism spectrum disorders across classroom settings. **Journal on Developmental Disabilities**, [S.I.], v. 17, n. 1, p. 77-82, 2011.

LORD, C.; McGEE, J. P. **National Research Council. Educating children with autism.** Committee on educational interventions for children with autism. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press, 2001.

MACKAY, G. The disappearance of disability? Thoughts on a changing culture. **British Journal of Special Education**, London, v. 29, n. 4, p. 159-163, 2002.

MELÃO, M. S. A escrita e a constituição do sujeito: Um caso de autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 94-117, 2008.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V. Full inclusion and students with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 26, n. 3, p. 337-346, 1996.

MCALLISTER, K.; HADJRI, K. Inclusion and the special educational needs (SEN) resource base in mainstream schools: Physical factors to maximise effectiveness. **Support for Learning**, Oxford, v. 28, n. 2, 57-65, 2013.

MCGEE, G. G.; DALY, T. Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, Baltimore, v. 32, n. 2, p. 112-123, 2007.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do Ensino Fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

MYLES, B. S.; SIMPSON, R. L.; ORMSBEE, C. K.; ERICKSON, C. Integrating preschool children with autism with their normally developing peers: Research findings and best practices recommendations. **Focus on Autistic Behavior**, Boston, v. 8, n. 5, p. 1-19, 1993.

NAHMIA, A. S.; KASE, C.; MANDELL, D. S. Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. **Autismo: O Jornal Internacional de Pesquisa e Prática**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 311-320, 2014.

NATHANIEL, V. E. N.; BROWN, A.; FORTAIN, J. Facilitating inclusion by reducing problems behaviors for students with autism spectrum disorders. **Intervention in School and Clinic**, Austin, v. 47, n. 1, p. 22-30, 2011.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; Schmidt. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

OCHS, E.; KREMER-SADLIK, T.; SOLOMON, O.; SIROTA, K. G. Inclusion as social practice: views of children with autism. **Social Development**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 399-419, 2001.

OLIVAR-PARRA, J.-S.; IGLESIA-GUTTERREZ, M.; FORNS, M. Training referential communicative skills to individual with Autism Spectrum Disorder: A pilot study. **Psychological Reports**, Missoula, v. 109, n. 3, p. 921-39, 2011.

OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Convenção de Direito da Criança**. 1988. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtiem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

- PANERAI, S.; ZINGALE, M.; TRUBIA, G.; FINOCCHIARO, M.; ZUCCARELLO, R.; FERRI, R.; ELIA, M. Special education versus inclusive education: The role of the TEACCH program. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 39, n. 6, p. 874-882, 2009.
- PETRI, R. Bonneuil: escola ou tratamento? **Estilo da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 90-95, 1998.
- PIMENTEL, A.; G.; L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.
- POTVIN, M. C.; SNIDER, L.; PRELOCK, P.; KEHAYIA, E.; WOOD-DAUPHINEE, S. Recreational participation of children with high functioning autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 43, n. 2, p. 445-457, 2013.
- POLYCHRONIS, S. C.; MCDONNELL, J.; JOHNSON, J. W.; RIESEN, T.; JAMESON, M. A comparison of two trial distribution schedules in embedded instruction. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, Austin, v. 19, n. 3, p. 140-151, 2004.
- RAHME, M. Autismo e educação: O que nos ensina a convivência entre colegas. **Revista de Psicologia Plural**, Belo Horizonte, v. 20, n. 33, p. 81-96, 2011.
- REITER, S.; VITANI, T. Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. **Autism**, [S.L.], v. 11, n. 4, p. 321-333, 2007.
- RIBEIRO, A.; CRUZ, M. R.; CAVALCANTI, J. Da (in)diferença à intervenção: o contributo da educação intercultural na Educação Especial. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 13-30, 2011.
- RIBEIRO, J. M. D. L. C.; BASTOS, A. O lugar do analista na extensão da psicanálise à inclusão escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 26-35, 2007.
- RISPOLI, M.; NEELY, L.; LANG, R.; GANZ, J. Training paraprofessionals to implement interventions for people autism spectrum disorders: a systematic review. **Developmental Neurorehabilitation**, London, v. 14, n. 6, p. 378-388, 2011.
- ROBERTSON, K.; CHAMBERLAIN, B.; KASARI, C. General education teachers' relationships with included students with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 33, n. 2, p. 123-130, 2003.
- ROBINSON, S. E. Teaching paraprofessionals of students with autism to implement pivotal response treatment in inclusive school settings using a brief video feedback training package. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, Austin, v. 26, n. 2, p. 105-118, 2011.
- RODRIGUES, I.; B.; MOREIRA, L. E. V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012.
- RODRÍGUEZ, I. R.; SALDAÑA, D.; MORENO, F. J. Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. **Autism Research and Treatment**, Birmingham, n. 8, p. 1-8, 2012.
- ROSA, R. S. A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais em escola de ensino regular. **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, n. 6, p. 214-221, 2008.

ROSSETTI, Z. S.; GOESSLING, D. P. Paraeducators' roles in facilitating friendships between secondary students with and without autism spectrum disorders or developmental disabilities. **Teaching Exceptional Children**, New York, v. 42, n. 6, p. 64-70, 2010.

RYAN, J. B.; HUGHES, E. M.; KATSIYANNIS, A.; McDANIEL, M.; SPRINKLE, C. Research-based educational practices for students with autism spectrum disorders. **Teaching Exceptional Children**, New York, v. 43, n. 3, p. 56-64, 2011.

SERENO, D. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psychê**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 167-179, 2006.

SONNENMEIER, R. M.; MCSHEEHAN, M.; JORGENSEN, C. M. A case study of team supports for a student with autism's communication and engagement within the general education curriculum: Preliminary report of the beyond. **Augmentative and Alternative Communication**, Philadelphia, v. 21, n. 2, p. 101-115, 2005.

SHUMAN, C.; YIRMIYA, N.; GREENBAUM, C. W. From categorization to classification: a comparison among individuals with autism, mental retardation, and normal development. **Journal of Abnormal Psychology**, New York, v. 104, n. 4, p. 1-9, 1995.

STAHMER, A. C.; AKSHOOMOFF, N.; CUNNINGHAM, A. B. Inclusion for toddlers with autism spectrum disorders. **Autism: The International Journal of Research & Practice**, London, v. 15, n. 5, p. 625-641, 2011.

STRAIN, P. S.; SCHWARTZ, I. S.; BARTON, E. E. Providing interventions for young children with autism spectrum disorders what we still need to accomplish. **Journal of Early Intervention**, Reston, v. 33, n. 4, p. 321-332, 2011.

SYMES, W.; HUMPHREY, N. Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: a comparative study. **School Psychology International**, London, v. 31, n. 5, p. 478-494, 2010.

SYMES, W.; HUMPHREY, N. The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. **British Journal of Special Education**, London, v. 38, n. 2, p. 57-64, 2011.

TELES, F. M.; RESEGUE, R.; PUCCINI, R.F. Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar: barreiras para uma inclusão efetiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 3023-3031, 2013.

TOBIN, H.; STAUNTON, S.; MANDY, W. P. L.; SKUSE, D.; HELLRIEGEL, J.; BAYKANER, O.; SEONAI, A.; MURIN, M. A qualitative examination of parental experience of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. **Educational and Child Psychology**, Reino Unido, v. 29, n. 1, p. 75-85, 2012.

VASQUES, C. K. A babel diagnóstica e a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil: atos e uma leitura. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 7-27, 2009.

VASQUES, C. K. Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 29-40, 2009.

VAKIL, S.; WELTON, E.; O'CONNOR, B.; KLINE, L. S. Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. **Early Childhood Education Journal**, [S.L.] v. 36, n. 4, p. 321-326, 2009.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. D. O. P. Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 587-602, 2013.

- WARD, P.; AYVAZO, S. Classwide peer tutoring in physical education: Assessing its effects with kindergartners with autism. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 23, n. 3, p. 233-244, 2006.
- WARREN, Z.; MCPHEETERS, M. L.; SATHE, N.; FOSS-FEIG, J. H.; GLASSER, A.; & VEENSTRA-VANDERWEELE, J. A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. **Pediatrics**, New York, v. 127, n. 5, p. 1303-1311, 2011.
- WHITAKER, P. Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. **British Journal of Special Education**, London, v. 31, n. 4, p. 215-222, 2004.
- WHITE, S. W.; SCAHILL, L.; KLIN, A.; KOENIG, K.; VOLKMAR, F. R. Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 37, n. 8, p. 1403-1412, 2007.
- WILLIAMS, S. K.; JOHNSON, C.; SUKHODOLSKY, D. G. The role of the school psychologist in the inclusive education of school-age children with autism spectrum disorders. **Journal of School Psychology**, [S.I.], v. 43, n. 2, p. 117-136, 2005.
- YANG, T. R.; WOLFBERG, P. J.; WU, S. C.; HWU, P. Y. Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school piloting the integrated play groups model in Taiwan. **Autism: The International Journal of Research & Practice**, London, v. 7, n. 4, p. 437-453, 2003.
- YIANNI-COUDURIER, C.; DARROU, C.; LENOIR, P.; VERRECCHIA, B.; ASSOULINE, B.; LEDESERT, B.; MICHELON, C.; PRY, R.; AUSSILLOUX, A.; BAGHDADLI, A. What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? **Journal of Intellectual Disability Research**, Malden, v. 52, n. 10, p. 855-863, 2008.
- ZABLOTSKY, B.; BRADSHAW, C. P.; ANDERSON, C. M.; LAW, P. Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. **Autism**, [S.I.], v. 18, n. 4, p. 419-427, 2013.

NOTAS

¹ De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2003), consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial em longo prazo, os quais podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

² Operadores booleanos são palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, “e”, “ou” e “não”. Devem sempre ser digitados em letras maiúsculas, para diferenciá-los dos termos pesquisados.

Submetido: 26/10/2014

Aprovado: 11/07/2016

Contato:

Cristiane Soares Cabral

Rua Soledade, 1268, Apto 205, Centro
Esteio | RS | Brasil
CEP 93.260-150