

Educação em Revista

Apoio

U F *m* G

PRPQ
PRÓ-REITORIA
DE PESQUISA

FaE
Faculdade de Educação


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

 **CNPq**
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico


BRASIL
GOVERNO FEDERAL


CAPES

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

Universidade Federal de Minas Gerais

Reitora

Sandra Goulart Almeida

Vice-Reitor

Alessandro Moreira

Faculdade de Educação

Diretora

Daisy Moreira Cunha

Vice-Diretor

Wagner Ahmad Auarek

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação

Coordenadora

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Vice-Cordenadora

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. 34, n. 2 - jun. 2018.

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_thesauro.php

DIADORIM - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das

Revistas Científicas Brasileiras - www.diarodim.ibict.br

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

Educ@ - Periódicos Online de Edcação (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 Eletronic Library Online - www.scielo.br

Sumários.org - Fundação de Pesquisas Científicas de

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

v.34 | n.02

Educação em Revista

Junho - 2018
Belo Horizonte - MG
Periodicidade trimestral

Editor

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

Editores Adjuntos

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

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

Leônicio José Gomes Soares – 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

Taís Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Sara Mourão Monteiro – 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 Janzковski 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

Leônicio José Gomes Soares – UFMG

Lana Mara de Castro Siman – UFMG

Lucília 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-Dayan – 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

Lívia Aguiar

Capa

Bruna Araújo – Cedecom UFMG

Arquivos em XML

Serifas Editoração Eletrônica

SUMÁRIO | SUMMARY

ARTIGOS | ARTICLES

TRABAJO DOCENTE, ESCOLARIZACIÓN Y DESIGUALDADES SOCIALES: CONTRIBUCIONES Y DEBATES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA <i>TRABALHO DOCENTE, ESCOLARIZAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES E DEBATES DA PESQUISA EDUCACIONAL NA ARGENTINA</i>	11
Alejandro Vassiliades	
CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE REPROVAÇÃO ESCOLAR <i>BELIEFS OF TEACHERS ABOUT GRADE RETENTION</i>	29
Vanda Mendes Ribeiro, Paula Reis Kasmirski, Joana Buarque de Gusmão, Antônio Augusto Gomes Batista, Márcia Aparecida Jacomini, Marcel Crahay	
MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DE SUPORTE E DE APOIO PEDAGÓGICO E ADMINISTRATIVO DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA MODALIDADE A DISTÂNCIA <i>MAPPING THE MANAGEMENT AND PEDAGOGICAL SUPPORT COMPETENCES OF PROFESSIONALS WORKING WITH DISTANCE LEARNING</i>	65
Francisco Antonio Coelho Junior, Cristiane Faiad, Mariana Carolina Barbosa Rêgo	
DESAFIOS NA TESSITURA DO FILOSOFAR: A PRÁTICA DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO <i>CHALLENGES OF PHILOSOPHY: TEACHING PRACTICE IN HIGH SCHOOL</i>	93
Amauri Carlos Ferreira, Danilo Arnaldo Briskievicz, Soraia Aparecida Belton Ferreira	
DEMOCRATIZACIÓN E INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: SUS ALCANCES DURANTE LOS GOBIERNOS KIRCHNER (2003-2015) <i>DEMOCRATIZAÇÃO E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE ARGENTINA: SEUS ALCANCES DURANTE OS GOVERNOS KIRCHNER (2003-2015)</i>	113
Adriana Chiroleu	

**SABERES DOCENTES: AS POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO
DE SABERES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO BRASIL**

139

*TEACHING KNOWLEDGE: POLICIES FOR TEACHER'S KNOWLEDGE
RECOGNITION IN BRAZILIAN VOCATIONAL EDUCATION*

Natália Valadares Lima, Daisy Moreira Cunha

**POR UMA EDUCAÇÃO OBSCENA A DESFOCAR NOSSOS
CORPOS DE HIPO MULHERES**

167

FOR AN OBSCENE EDUCATION UNFOCUSING OUR HIPO WOMEN BODIES

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos, Lívia de Rezende Cardoso, Jeane Felix

**APRENDIZAGEM INDIVIDUAL, SUPORTE ORGANIZACIONAL
E DESEMPENHO PERCEBIDO: UM ESTUDO
COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS**

187

*INDIVIDUAL LEARNING, ORGANIZATIONAL SUPPORT AND PERCEIVED
TEACHING PERFORMANCE: A STUDY WITH UNIVERSITY TEACHERS*

Pérola Cavalcante Dourado, Sônia Maria Guedes Gondim, Elisabeth Loiola,
Aleciane da Silva Moreira Ferreira, Gisele Debiasi Alberton

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A DISTÂNCIA: A MEDIAÇÃO
DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO**

215

*TECHNICAL EDUCATION AT DISTANCE: TEACHING MEDIATION
AND TRAINING POSSIBILITIES*

Renata Luiza da Costa, José Carlos Libâneo

**CENAS DE LEITURA DA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS: MODOS
DE USO E APROPRIAÇÃO DA REVISTA EM SALA DE AULA**

241

*READING CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS: THE MAGAZINE'S USAGE
MODES AND OWNERSHIP IN CLASSROOM*

Sheila Alves de Almeida

**PERSPECTIVAS CURRICULARES SOBRE A FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**

269

*CURRICULUM PERSPECTIVES ABOUT PEDAGOGUE TRAINING
FOR NON-SCHOOL EDUCATION*

José Leonardo Rolim de Lima Severo

A PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO RURAL E DE EDUCAÇÃO DA FAO NOS ANOS 1950 E NA ATUALIDADE: FORJANDO CONSENSOS COMO DISFARCE SOCIAL

293

FAO'S RURAL DEVELOPMENT AND EDUCATION PROPOSALS IN THE 1950'S AND TODAY: FORGING CONSENSUS AS SOCIAL DISGUISE

Dayane Santos Silva Dalmaz, Angela Maria Hidalgo, César Aparecido Nunes

O QUE OS JOVENS PODEM ESPERAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?

317

WHAT CAN YOUNG PEOPLE EXPECT FROM BRAZILIAN'S HIGH SCHOOL REFORM?

Geraldo Leão

CINCO TEMAS CENTRAIS NA CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO NO BRASIL

341

FIVE CENTRAL THEMES IN THE CONSTITUTION OF THE EDUCATION-WORK RELATIONSHIP IN BRAZIL

Eduardo Caliendo Marchesan

A POLÍTICA EDUCATIVA E SEUS EFEITOS NOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES: A REINVENÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTERPRETADA PELOS JOVENS

361

EDUCATIONAL POLICIES AND THEIR EFFECTS ON SCHOOLINGSPACES AND TIMES: HIGH-SCHOOL'S REINVENTION INTERPRETED BY YOUNGSTERS

Licinia Maria Correa, Maria Amália de A. Cunha

**ARTIGOS /
ARTICLES**

ARTÍCULO

TRABAJO DOCENTE, ESCOLARIZACIÓN Y DESIGUALDADES SOCIALES: CONTRIBUCIONES Y DEBATES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

ALEJANDRO VASSILIADES*

Universidad de Buenos Aires(UBA) y Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina

RESUMEN: Este artículo se propone realizar un análisis crítico y sistemático de la producción científica acerca de los vínculos entre trabajo docente, escolarización y desigualdades sociales en el período 1985-2015 en Argentina, con el objeto de examinar los principales debates conceptuales y teórico-metodológicos, como así también sus contribuciones para las discusiones actuales en el campo de la educación. Para ello, este trabajo reconstruye tres núcleos de debate: las contribuciones de la reformulación de los abordajes estructurales y del redireccionamiento de la mirada hacia los sujetos y las instituciones escolares; las discusiones surgidas de la incorporación de preocupaciones centradas en la heterogeneidad y el dinamismo de las identidades sociales; y los debates respecto del lugar de los contextos de pobreza en las instancias de formación y trabajo docente, ligados nuevas aproximaciones a los vínculos entre docencia, escolarización y desigualdad.

Palabras clave: Trabajo docente. Desigualdad social. Investigación educativa. Procesos de escolarización. Campo educativo.

TRABALHO DOCENTE, ESCOLARIZAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES E DEBATES DA PESQUISA EDUCACIONAL NA ARGENTINA

RESUMO: Este artigo propõe-se a realizar uma análise crítica e sistemática da produção científica acerca dos vínculos entre trabalho docente, escolarização e desigualdades sociais no período entre 1985 e 2015, na Argentina, com o objetivo de examinar os principais debates conceituais e teórico-metodológicos, bem como suas contribuições para as discussões atuais no campo da educação. Para isso, este trabalho reconstrói três núcleos de debate: as contribuições da reformulação das abordagens estruturais e

*Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-UNLP). Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: <alevassiliades@gmail.com> .

do redirecionamento do olhar para os sujeitos e as instituições escolares; as discussões surgidas a partir da incorporação de preocupações centradas na heterogeneidade e no dinamismo das identidades sociais; e os debates a respeito do lugar dos contextos de pobreza nas instâncias de formação e trabalho docente, ligados a novas aproximações dos vínculos entre docência, escolarização e desigualdade.

Palavras-chave: Trabalho docente. Desigualdade social. Pesquisa educativa. Processos de escolarização. Campo educativo.

TEACHING WORK, SCHOOLING AND SOCIAL INEQUALITIES: CONTRIBUTIONS AND DEBATES IN THE EDUCATIONAL RESEARCH IN ARGENTINA

ABSTRACT: This article intends to present a critical and systematic analysis of the scientific production on the links between teaching work, schooling and social inequalities between 1985 and 2015 in Argentina, with the aim of examining the main conceptual and theoretical-methodological debates, as well as their contributions for the current discussions in the educational field. This paper will approach three cores of debate: the contributions of the reformulation of structural approaches and the reframing of the looking to the subjects and schools; the discussions from the incorporation of the questions centred in the heterogeneity and dynamism of social identities; and the debates centred on the place of contexts in the instances of teachers' training and work, linked to new approaches to the links between teaching, schooling and inequality.

Keywords: Teaching work. Social inequality. Educational research. Schooling processes. Educational field.

INTRODUCCIÓN

La cuestión de los múltiples vínculos entre el trabajo docente, los procesos de escolarización y las desigualdades sociales ha constituido, posiblemente, una de las mayores preocupaciones del campo de la investigación educativa en Argentina en las últimas décadas. El modo en que se relacionan y se configuran mutuamente la tarea de enseñar y el problema de la desigualdad ha integrado las agendas de las diferentes tradiciones y áreas de conocimiento con las que la pedagogía ha establecido articulaciones.

En el marco de la construcción del estado del arte de un proyecto de investigación en curso¹, este artículo se propone realizar un análisis crítico y sistemático de la producción científica acerca de los vínculos entre trabajo docente, escolarización y desigualdad en el período 1985-2015 con el objeto de examinar los principales debates

conceptuales y teórico-metodológicos en la investigación, como así también sus principales contribuciones para las discusiones actuales en el campo de la educación.

Este artículo intentará dar cuenta de cómo las producciones académicas relevadas en el período 1985-2015 en Argentina han ido inscribiéndose en los procesos de conformación del campo pedagógico como campo de saber y de poder, y de las reconceptualizaciones y reformulaciones de los lenguajes teórico-metodológicos de la investigación en educación (HILLERT, 2009; LLOMOVATTE, 2009; SUÁREZ, 2008)². Para ello, se han relevado y sistematizado un corpus de 35 investigaciones y estudios desarrollados en ese período para realizar una revisión crítica y sistemática de la producción científica y académica acerca de los vínculos entre el trabajo docente, los procesos de escolarización y la desigualdad, sobre la base de una serie de coordenadas:

- Los marcos conceptuales que las investigaciones y estudios utilizan para aproximarse a los vínculos entre escolarización, trabajo docente y desigualdad.
- Las definiciones teórico-metodológicas tomadas por las investigaciones y estudios relevados para producir conocimiento acerca de los vínculos entre escolarización, trabajo docente y desigualdad.
- Las contribuciones y nuevos interrogantes aportados por las investigaciones y estudios relevados en relación a los vínculos entre escolarización, trabajo docente y desigualdad, como así también los debates colocados en el campo de la educación por parte de esas producciones científicas.
- Los sentidos acerca de la escolarización, el trabajo docente y la desigualdad que las investigaciones y estudios relevados construyen. Estos significados se inscriben en los debates que surcan el campo pedagógico como campo dinámico de saber y de poder.

A partir de estos ejes y de un trabajo interpretativo de análisis de contenido de los textos relevados, el artículo reconstruye tres núcleos de discusión en la producción académica y científica en Argentina sobre los vínculos entre el trabajo docente, los procesos de escolarización y la desigualdad. En primer lugar, el texto recorrerá los debates y contribuciones de la reformulación de los abordajes estructurales y del redireccionamiento de la mirada hacia los sujetos

y las instituciones escolares. En segunda instancia, el trabajo analizará las discusiones surgidas de la crítica a las miradas generalizantes sobre el trabajo docente, abordando los modos en que el campo de la investigación educativa incorporó preocupaciones centradas en la heterogeneidad y el dinamismo de las identidades sociales a la hora de analizar los procesos de escolarización de sujetos en contextos de desigualdad. Finalmente, en tercer término, el artículo recorrerá los modos en que la producción académica situó el debate respecto del lugar de los contextos de pobreza en las instancias de formación y trabajo docente, reconstruyendo los modos que se plantearon nuevas aproximaciones al análisis de los vínculos entre docencia, escolarización y desigualdad.

ENTRE LA ESTRUCTURA SOCIAL Y LOS SUJETOS: DEBATES ACERCA DE LAS DINÁMICAS DE LA DESIGUALDAD EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

En Argentina, las investigaciones educativas orientadas a indagar acerca de los procesos de construcción de la desigualdad tienen uno de sus hitos importantes en el trabajo pionero de Braslavsky (1985) en torno de las dinámicas discriminadoras y diferenciadoras del sistema educativo. Este estudio supuso un valioso aporte que permitió profundizar la ruptura con el optimismo pedagógico que habían inaugurado algunos desarrollos del campo de la sociología de la educación, a partir de analizar el modo en que el sistema educativo argentino desarrolló formas de integración escolar diferenciadas que perpetuaban las desigualdades sociales a través de circuitos o segmentos de escolarización para los distintos sectores sociales. Asimismo, señaló la necesidad de interrogarse qué sucedía en el interior de las escuelas para abordar la cuestión de la desigualdad, abriendo interrogantes en torno de la distribución de las oportunidades entre diferentes escuelas, entre modalidades de enseñanza y entre las propias expectativas de las familias, trazando una serie de problemas que serían recuperados por investigaciones posteriores.

Este estudio se situó en continuidad con otros que, en el campo de la sociología de la educación, se ocuparon de estudiar los vínculos entre los procesos de escolarización y la desigualdad social. Esta problemática fue incorporándose de manera creciente en la agenda de la investigación socioeducativa internacional, registrando una importante presencia hacia el último tercio del siglo XX. En efecto, hacia fines de la década del '60 y principios de la década del '70 comenzaron a producirse una serie de trabajos que romperían

con el optimismo pedagógico imperante hasta ese momento, proporcionando un análisis de las relaciones entre desigualdades sociales y los procesos de escolarización (BOWLES y GINTIS, 1976; BAUDELOT y ESTABLET, 1976). Producidos en diversos países y contextos, estos estudios rompieron con la idea de que las instituciones educativas eran lugares neutrales necesariamente dirigidos a la construcción de sociedades más igualitarias.

LainvestigacióndesarrolladaporBraslavsky(1985)mostrócomo, hacia mediados de la década de 1980, la segregación socioeconómica del sistema educativo argentino constituía una práctica habitual y generaba circuitos educativos diferenciados entre escuelas de diferente calidad en relación con el origen social de los alumnos. Así, la escuela cumplía un importante papel en la reproducción de las desigualdades sociales. Los circuitos diferenciados expresaban los modos en que la educación como derecho se encontraba desigualmente distribuida en los diferentes circuitos educativos, estableciendo articulaciones entre escolarización y origen socioeconómico de los alumnos, quienes –de acuerdo al sector social al que pertenecían- transitaban por circuitos paralelos sin contactos entre sí. La segmentación y la desarticulación de los sistemas educativos, principales categorías teóricas de la investigación desarrollada, constituyán expresiones y modalidades específicas de sus dinámicas de diferenciación horizontal y vertical. La diferenciación horizontal se manifestaba en aquellas situaciones en las que establecimientos educativos que de acuerdo a la legislación debían ser iguales, poseían un currículum y ofrecen condiciones para el aprendizaje muy diferentes. La diferenciación vertical, por su parte, daba cuenta de la existencia de diversos órganos de orientación y conducción de cada nivel del sistema educativo operando en forma independiente, pudiendo configurar un sistema desarticulado. En consecuencia, la segmentación y desarticulación resultaban funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios (BRASLAVSKY, 1985). Para la perspectiva teórico-metodológica en la que se fundó esta investigación, el sentido de la desigualdad se condensaba en las dinámicas diferenciadoras de acceso al conocimiento escolar.

El estudio se apartó de los modelos reproductivistas clásicos al incorporar interpretativamente las perspectivas y representaciones de los sujetos sociales. Analizó una serie de efectos de algunos rasgos del trabajo docente –la antigüedad en el cargo, la estabilidad y la formación- en los procesos educativos, y el rendimiento escolar de los alumnos. También abordó el modo en que el modelo pedagógico

de las instituciones priorizaba la transmisión de conocimientos o la socialización. El trabajo implicó un valioso aporte en términos de desmontar la construcción de la apariencia igualitaria del sistema escolar en Argentina (BRASLAVSKY, 1985).

Los estudios de sociología de la educación de los años siguientes pusieron el foco en la desigualdad como producción social y escolar, evidenciando cómo las instituciones educativas desarrollaban procesos que entraban en tensión con sus promesas de liberación e igualdad. De forma progresiva, el campo de la investigación educativa fue incorporando otras dimensiones de abordaje, como el análisis de la interacción maestro/alumno y el papel de la subjetividad de los actores sociales en la producción y reproducción de la desigualdad en los ámbitos educativos. La mirada se orientó hacia el interior de la “caja negra” de la escuela, dando cuenta de la revisión que el propio campo de la investigación educativa había hecho de los modelos objetivistas de tipo funcionalista o marxista que privilegiaban el punto de vista de la totalidad, incorporando corrientes teóricas de origen anglosajón como el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la fenomenología social. En Argentina, el desplazamiento hacia los procesos, la subjetividad, las prácticas y experiencias de los sujetos sociales también tuvo lugar, en el campo educativo, con la incorporación de perspectivas que abrevaban en el campo de la antropología social.

Este énfasis en las perspectivas de los sujetos tuvo diversas expresiones en el campo de la investigación educativa. En el contexto de una creciente atención a las interacciones entre docentes y alumnos, algunos estudios indagaron acerca de las expectativas de los docentes respecto de sus alumnos y el modo en que ellas influyen en los procesos de escolarización, poniendo en relación los procesos de estigmatización social y el llamado “fracaso escolar”, como así también otras dinámicas de exclusión (KAPLAN, 1992,1997). Las bajas expectativas parecían concentrarse en niños y niñas de sectores populares o subalternos en términos de etnia o género (MORGADE, 1992, 2001, 2006). Los aportes para estudiar la desigualdad como producción social se centraron en el estudio de la naturalización de las diferencias y categorías con las que el mundo es aprehendido, y en cómo su producción y reproducción se basaba en el desconocimiento de su carácter arbitrario (TENTI FANFANI, 2007).

Apartándose de las perspectivas deterministas y biologicistas sobre el éxito y el fracaso escolar propias de las décadas del '50 y '60, las investigaciones socioeducativas producidas en los últimos veinte años mostraron que las representaciones de los profesores

operan como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto destino (KAPLAN, 2008). Estas contribuciones se sustentaron en la idea de que las desigualdades en sociedades capitalistas no radicaban en la genética sino en la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a las sociedades y las escuelas. Estos trabajos apuntaron que las representaciones subjetivas de los profesores debían ser entendidas en una trama de configuraciones sociales presentes y pasadas, y que el talento y la inteligencia debían ser des-sustancializados y desnaturalizados como parámetros entre los exitosos y los fracasados escolares, por tratarse de una construcción social y escolar. En este sentido, los juicios de los docentes respecto de sus estudiantes transforman las diferencias sociales entre ellos en desigualdades vividas como naturales (KAPLAN, 2008).

Asimismo, un conjunto de investigaciones se aproximó a los modos en que la escuela se entrama con la producción y la reproducción de la desigualdad analizando cómo los sujetos y las instituciones escolares dan cuenta de un escenario de fragmentación social. Estos estudios parten de la redefinición del campo de las ciencias sociales dado el escenario de reestructuración de las relaciones y marcos regulatorios de la acción de individuos e instituciones hacia fines del siglo XX. En el caso argentino, estas revisiones también se afirmaron en la idea de que las expresiones escolares de la desigualdad ya no podrían explicarse sólo en términos de diferenciaciones de orden socioeconómico, sino que la diversidad de posicionamientos y estrategias de los sujetos escolares las excedían. Estas nuevas dinámicas fueron acompañadas de una presunta crisis del Estado como figura clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones. La escuela, asociada a este espacio común, también entró en crisis como institución portadora de una propuesta universalista y como dispositivo de regulación social.

Desde estas coordenadas, la investigación desarrollada por Tiramonti (2004) planteó la existencia de un campo educativo fragmentado para el nivel medio de enseñanza en el que los actores se mueven dentro de un espacio relativamente cerrado que marca los límites de sus opciones. La categoría fragmentación educativa, como lente a través de la cual observar la cuestión de la desigualdad, se sustentó metodológicamente en el análisis del papel que desempeñan las expectativas familiares, los recursos institucionales, los capitales culturales de las familias y las estrategias de los diferentes sectores sociales ante la situación en la que deben desenvolverse. Asimismo,

mostró la insuficiencia de una mirada anclada al concepto de clase para indicar las líneas de quiebre entre uno y otro fragmento, si bien las nuevas desigualdades se montan sobre las anteriores.

El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades que lo delimitan y diferencias que dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios, con escasa o nula articulación entre ellos. Se trata de una frontera de referencia para las opciones escolares de aquellos que lo integran (TIRAMONTI, 2004). Algunos trabajos en el marco de dicha investigación analizan los factores que fragmenta el cuerpo docente, la construcción de sus perfiles y las estrategias que reúnen escuelas con docentes (POLIAK, 2004), y las representaciones docentes sobre lo público y los valores asociados a esta esfera (ARROYO, 2004). Estas investigaciones comparten la advertencia de que una mayor autonomía o una menor regulación estatal abrió paso a situaciones de creciente heterogeneidad institucional respecto de la educación que las escuelas ofrecen, configurando perfiles que interactúan con otras formas de desigualdad de forma compleja. La principal premisa teórico-metodológica que organizó estos estudios fue el abandono de las miradas estructuralistas que establecían continuidades entre los posicionamientos sociales y las desigualdades educativas, avanzando en la consideración de los sujetos y del impacto que tienen las nuevas condiciones de existencia sobre las subjetividades y respecto de los sentidos que se construyen sobre la desigualdad.

HOMOGENEIDADES EN DEBATE: LA DESIGUALDAD COMO RELACIÓN EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

Un conjunto de producciones científicas y académicas en el campo de la investigación educativa en Argentina han puesto en debate las miradas generalizantes sobre la escolarización, el trabajo docente y las desigualdades, en tanto los sentidos que se asocian a estos significantes son múltiples. Así, comenzó a resultar conceptualmente inviable asumir una homogeneidad de posiciones en los sujetos escolares. Un número de investigaciones sobre la escolarización en contextos de pobreza han contribuido a la construcción de perspectivas que atiendan a las singularidades y complejidades de los vínculos entre docencia, procesos de escolarización y construcción de la desigualdad.

Una de los debates principales que, en este marco, se han planteado se refiere a la necesidad de desplazar una perspectiva sobre la desigualdad planteada en términos casi estrictamente económicos hacia una mirada de las desigualdades en términos más móviles y

flexibles que las viejas divisiones de clase social o de posiciones de poder (DUSSEL, 2005). Así, un conjunto de estudios e investigaciones fueron asumiendo de forma creciente que las nociones de igualdad y desigualdad suponen una relación, descartando la posibilidad de considerarlas como esencias fijas e inmutables. La igualdad no sería entonces un estado estático o definido de una vez y para siempre, sino un conjunto de relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos, entre los que se encuentra el educativo. El carácter relacional de la desigualdad llevó a preguntarse por el conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos, en tanto se trata de un problema político y social que está en el núcleo de las instituciones y las subjetividades (DUSSEL, 2005). En el marco de esta perspectiva relacional, algunas investigaciones se apartaron de la intención de determinar de modo excluyente quiénes están incluidos y quienes no, planteando que existe una condición fronteriza que da cuenta de los bordes, límites, pasajes, cruces y márgenes que habiliten miradas más complejas de los procesos de pauperización y su expresión en la vida cotidiana de familias e instituciones escolares (REDONDO y THISTED, 1999).

En este marco, un debate instalado por algunas producciones académicas en el campo de la investigación educativa en Argentina, es si las condiciones de pobreza y el desempeño de tareas asistenciales eran un obstáculo para la tarea de enseñar. Algunos trabajos han argumentado que estas nociones no pueden pensarse de modo dicotómico, como si enseñar y asistir fueran cuestiones opuestas (ANTELO, 2009). Las tareas llamadas “asistenciales” son muchas veces habilitantes y no obstaculizadoras de la enseñanza (REDONDO, 2004). Además, un número de estudios ha enfatizado que la calidad de la experiencia educativa que ciertas escuelas proponen no tiene necesariamente que ver con el origen social de los alumnos que asisten a ellas, cuestionando algunas hipótesis construidas por el campo de la investigación educativa años atrás. Desde una perspectiva interpretativa y etnográfica, estos trabajos han avanzado en abordar la construcción propiamente escolar y pedagógica de la desigualdad, mostrando cómo las instituciones educativas pueden habilitar otros horizontes o producir sus propias marcas exclutorias. En esta línea, investigaciones como la de Redondo y Thisted (1999) discuten la afirmación de que las escuelas “en los márgenes” están atrapadas en el “círculo vicioso de la pobreza”, y que asocia esta situación y la falta de recursos pedagógicos a la baja calidad de los aprendizajes (TENTI FANFANI, 1993), planteando una relación determinista entre el empobrecimiento social y el empobrecimiento educativo.

Desde el campo de la antropología social, y a partir de una investigación etnográfica, Padawer (2008) analiza una iniciativa docente que discute la organización por grados en la escuela primaria, apuntando que ella no sólo refiere a cuestiones técnico-didácticas sino también a una expresión contemporánea de un debate histórico sobre los principios políticos que estructuran el sistema de instrucción moderno en relación con la desigualdad social. Su investigación muestra da cuenta de la construcción de diversas posiciones en los maestros, mostrando cómo algunos sostienen la idea de que la pobreza producía un ambiente cultural “atrasado” en los hogares de los niños y que esa situación producía el fracaso escolar, mientras que otros asumen que dichas condiciones son un condicionante no definitivo y que hay diversos efectos del planteo de criterios de agrupamiento de los alumnos. La autora muestra que los maestros desarrollan, en tanto sujetos sociales, reflexiones complejas acerca de su papel en la discusión a la desigualdad social, discutiendo su reproducción en las prácticas que despliegan (PADAWER, 2008).

Del mismo modo, Redondo (2004) da cuenta de modos heterogéneas de asumir el trabajo de enseñar en docentes que trabajan con estudiantes que viven en condiciones de pobreza: quienes buscan compensar las carencias de sus alumnos a través del afecto y de la inculcación de buenos hábitos, quienes miran con indiferencia lo que les acontece y quienes reconocen la situación de desigualdad y la nombran desde la convicción de producir una reparación a través de la enseñanza, a partir del reconocimiento de la dignidad y los derechos. En algunos casos, la configuración de la identidad docente se funda en el vínculo con los alumnos nombrados como “carentes” y en cubrir aquello que les falta, sosteniendo en ocasiones responsabilidades que le competen al Estado.

De este modo, el campo de la investigación educativa avanzó en mostrar la heterogeneidad de situaciones y posiciones que se despliegan en los procesos de escolarización de sectores que viven en condiciones de pobreza (REDONDO y THISTED, 1999; REDONDO, 2004; TIRAMONTI, 2004; SOUTHWELL, 2008; VASSILIADES, 2012). En estos trabajos se da cuenta de los diversos modos en que los docentes pueden asumir perspectivas que plantean que los atributos que los alumnos traen son marcas indelebles de origen que predicen futuros frente a los cuales la escuela poco podría hacer, mientras que en otras instancias se construyen espacios para que el tránsito de los estudiantes por ella no esté fijado de antemano y habilite otros horizontes. Así, el abordaje de la docencia como posición

(SOUTHWELL, 2009; VASSILIADES, 2012; SOUTHWELL y VASSILIADES, 2014) buscó indagar los modos múltiples y dinámicos en que los maestros y profesores asumen el trabajo de enseñar.

En este marco, en una investigación reciente se indagó el modo en que los directores caracterizan a sus alumnos y al perfil de sus instituciones (SOUTHWELL, 2008). Las escuelas indagadas registran la profundización de los factores de desigualdad social ocurrida en la década anterior, produciendo sus propias marcas exclusoras. Uno de los aspectos problemáticos referidos a estos procesos tiene que ver con que, en sus posicionamientos para definir lo que hacen o pueden hacer, los directivos asumen posturas variadas en torno de la homogeneidad o la heterogeneidad de sus estudiantes: en algunos casos, una de ellas es recuperada como valor; en otros, como obstáculo; en otros, son atribuidas al aislamiento o tamaño de la institución.

Las investigaciones recientes en el campo de la investigación socioeducativa han indagado acerca de las relaciones entre escuela y familias, dando cuenta de la complejidad que las organiza y de la existencia de diversos posicionamientos entre los sujetos docentes. En el caso de instituciones que trabajan con alumnos en situación de pobreza, algunas investigaciones de corte cualitativo-interpretativo han mostrado que los profesores y maestros apuntan que los padres tienen “poco interés” por la escolarización de sus hijos, a la vez que ponen de manifiesto las dificultades para lograr que los padres se acerquen y establezcan algún vínculo con la institución (TIRAMONTI y MINTEGUIAGA, 2004; ACHILLI, 2010). Asimismo, y según estos trabajos, los docentes y directivos conciben una cierta “debilidad disciplinadora” de las familias, la que deviene en una socialización “ineficaz” para la incorporación de sus hijos a los patrones de conducta socialmente aceptados. En el marco de estas coordenadas, el trabajo de “contención” que realiza la escuela se vincula a una intención de control social y adquiere ribetes afectivos y relativos a suplir una supuesta “falta de afecto” por parte del entorno social y familiar de los alumnos (Redondo, 2004). En algunas investigaciones se ha dado cuenta de que el afecto parece tener una circulación contradictoria en las escuelas, como un componente de la creciente “afectivización” de las relaciones pedagógicas (ABRAMOWSKI, 2010), pero también como algo que se da o se quita frente a algunos grupos o conductas. En este marco, las relaciones entre escuelas y familias han sido caracterizadas como oscilantes y paradójicas, dando cuenta de posicionamientos que pueden resultar contradictorios en los mismos sujetos (SOUTHWELL, 2008).

Desde el campo de la antropología social, la investigación etnográfica de Cerletti (2010) muestra que familias que viven en condiciones de pobreza otorgan un lugar central a la educación de los niños como posibilidad de ascenso social. Muestra una amplia heterogeneidad de sentidos que las familias atribuyen a la escolarización de sus hijos en sus prácticas de elección educativa, dando cuenta de procesos de búsqueda activa por parte de las familias de una educación escolar vista como fundamental para el desarrollo de las experiencias formativas de los niños. En consonancia con estos planteos, la investigación de Redondo (2004) muestra que, para los sectores populares, la escuela sigue siendo una oportunidad y continúa siendo cargada de expectativas, aún en tiempos de ausencia de promesas de ascenso social. En una línea similar, en su análisis de los vínculos entre escuela y familias en contextos de desigualdad social, Achilli (2010) plantea la hipótesis de que ambos ámbitos se construyen en procesos dialécticos y de mutuas penetraciones y condicionamientos, que estas características relacionales son constitutivas de las identidades sociales, tanto de los maestros como de los aprendices escolarizados.

ENTRE LA ADECUACIÓN Y LA DISPUTA AL CONTEXTO: DEBATES EN TORNO DE LOS VÍNCULOS ENTRE EL TRABAJO DOCENTE Y LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Otra línea de debates que ha atravesado las producciones académicas recientes en el campo de la investigación acerca de los vínculos entre trabajo docente, escolarización y desigualdad en Argentina se ha referido a la conveniencia, pertinencia, viabilidad y derecho por parte de los niños/as a recibir una “formación situada”, que atienda “al contexto” en el que viven. La “adecuación al contexto” y las oposiciones entre éste y la lógica escolar han sido destacadas por algunas investigaciones que señalan que se tiende a expresar un juicio negativo y pesimista sobre los alumnos y su interés y capacidad para aprender, fundando estas asunciones en problemas de disciplina, motivación y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes, en el marco del supuesto antagonismo entre lo popular y lo escolar (TENTI FANFANI, 2006). Estas situaciones entran en tensión con el trabajo de enseñanza y son el disparador de diferentes resoluciones, entre las que se cuenta la adaptación de los contenidos curriculares a las características y posibilidades de los niños sin reducir las exigencias de aprendizaje, constituyendo ello un dilema para los docentes. En un estudio reciente (ALLIAUD y

ANTELO, 2009) se analiza el modo en que se construye, por parte de los docentes, un conjunto de problemas en torno de la idea de dar más al que menos tiene –en términos de subsistencia, contención familiar y “reglas” y “normas”. A partir de estos diagnósticos, suelen desarrollarse iniciativas tales como plantear la enseñanza en función del contexto, adecuar el currículum a las necesidades de los alumnos y recurrir al apoyo de especialistas.

Esas propuestas se han fundado en la idea de que las diferencias resultan desigualdades y deben recibir una atención específica. Algunas investigaciones recientes de corte interpretativo han debatido con estas premisas, mostrando que la experiencia del contexto como limitante de toda posibilidad educativa no invade de un modo absoluto los cotidianos escolares (ACHILLI, 2010; REDONDO, 2004; REDONDO y THISTED, 1999; SOUTHWELL, 2008; VASSILIADES, 2012). Ellas dan cuenta de prácticas escolares por parte de los y las docentes que prefiguran tensiones y puestas en marcha de desafíos y utopías que sostienen la construcción de otros horizontes para los/as estudiantes que asisten a las escuelas que trabajan con sujetos que viven en condiciones de pobreza.

Como parte de sus contribuciones, algunos estudios han afirmado la necesidad de desarrollar un enfoque “situacional” y diversas metodologías de formación de profesores para situaciones “potencialmente conflictivas”, planteando la necesidad de que haya una preparación específica para el trabajo con sectores populares (VELEDA, RIVAS y MEZZADRA, 2011). Esta posición ha sido discutida por varios trabajos, algunos de los cuales analizan un conjunto de propuestas de formación de grado y posgrado de principios de la década pasadadirigidas a los docentes (SERRA y CANCIANO, 2002). Se trata de estrategias formalizadas que se proponen preparar a los profesores para educar a los pobres, convirtiendo a la pobreza en un rasgo diferencial del otro, una situación del orden de lo particular que reorganiza los elementos de la relación pedagógica (SERRA, 2002). El supuesto sobre el que se sostienen estas propuestas es que es necesaria una formación específica para trabajar con la pobreza, en tanto la formación docente resultaría insuficiente para ello. Una segunda asunción que estructura estas iniciativas es que existiría un “déficit”, relativo al entorno social de los niños y sus familias, que requiere una preparación especial por parte de los docentes.

De acuerdo con Serra (2002), estas operaciones invierten el modo en que se ha construido históricamente la relación entre educación y pobreza, en el que la escuela apostaba a la inclusión y la

enseñanza del conjunto de la población, realizando una operación con aquello que era considerado del orden de la desigualdad. Esta premisa es desplazada por cursos y propuestas formativas estructuradas en torno de la problemática de la pobreza abordada en términos de “riesgo social”, convalidando la ruptura de la aspiración a instituir algo del orden de lo común y renunciando a éste como expresión de la construcción de un universal (SERRA, 2003).

En esta línea, una serie de producciones académicas recientes han profundizado las críticas a las propuestas de adecuación de la formación y el trabajo docente a las situaciones “de pobreza”. Desde una óptica que privilegia problemas específicos del campo de la pedagogía para la indagación sobre la tarea de enseñar –como la transmisión cultural o la construcción de vínculos intergeneracionales– una serie de trabajos ha analizado los modos en que la cuestión de la igualdad depende de lo que los maestros hagan con sus estudiantes en la escuela, de cómo los reciban y los alojen considerándolos iguales y con iguales derechos a ser educados y aprender (DUSSEL y SOUTHWELL, 2004). En efecto, si bien las instituciones escolares pueden desempeñar un papel en la construcción de desigualdad y la injusticia en nuestras sociedades, también resulta necesario recuperar una pregunta por lo político en el trabajo de enseñar y por la construcción de lo común y lo colectivo (BIRGIN, 2006, 2014; SOUTHWELL, 2009) en pos de habilitar otros horizontes para quienes participan de los procesos de escolarización. Así, estos estudios habilitan la posibilidad de sumar un interrogante más a los problemas de investigación mencionados: cómo los procesos de escolarización y el trabajo docente pueden involucrarse en la construcción cotidiana de la igualdad.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo he procurado realizar un análisis crítico y sistemático de la producción científica acerca de los vínculos entre trabajo docente, escolarización y desigualdad en el período 1985-2015 con el objeto de examinar los principales debates conceptuales y teórico-metodológicos en la investigación, como así también sus principales contribuciones para las discusiones actuales en el campo de la educación.

El recorrido por los principales núcleos de discusión ha mostrado cómo la reformulación de los abordajes estructurales ha permitido redefinir los modos en que se conceptualizan los vínculos entre la escolarización, el trabajo docente y la desigualdad, abriendo

la posibilidad de considerar el punto de vista de los sujetos y las instituciones educativas para abordar estas construcciones desde otras coordenadas teórico-metodológicas, ligadas a la comprensión interpretativa de la cotidianidad escolar.

Asimismo, las discusiones surgidas de la incorporación de perspectivas centradas en la heterogeneidad y el dinamismo de las identidades permitió abordar el carácter diverso de los procesos y dinámicas de escolarización, como así también la multiplicidad de sentidos en torno del trabajo docente y las desigualdades sociales. Estos movimientos habilitaron la posibilidad de mostrar un amplio abanico de posiciones de sujeto de los maestros, profesores, directores y familias, permitiendo la construcción de nuevos problemas de investigación en torno de estas temáticas. Entre ellos, cabe destacar las perspectivas que abrevan en la idea de que las nociones de igualdad y desigualdad suponen una relación, descartando la posibilidad de considerarlas como esencias fijas e inmutables. Al no ser un estado fijado de antemano, la igualdad implica un conjunto de vínculos de los que es necesario dar cuenta.

Finalmente, en los debates respecto del lugar de los contextos de pobreza en las instancias de formación y trabajo docente, el artículo ha mostrado el modo en que se han desarrollado un conjunto de producciones académicas y científicas que aportaron nuevos modos de aproximarse a los vínculos entre docencia, escolarización y desigualdad. Estas perspectivas incorporan preguntas propias del campo de la pedagogía, como las relativas a la transmisión cultural o a los vínculos intergeneracionales, que renuevan los debates anteriores y abren interrogantes en relación a los modos en que el trabajo docente y los procesos de escolarización pueden vincularse con la construcción de horizontes más igualitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOWSKI, A. **Maneras de querer.** Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- ACHILLI, E. **Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales.** Rosario: Laborde Edito, 2010.
- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. **Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.** Buenos Aires: Aique, 2009.
- Arroyo, M. ¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común? En: TIRAMONTI, G. (comp.), **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media** (p.119-146).Buenos Aires: Manantial, 2004.

- BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. **La escuela capitalista en Francia**. Madrid: Siglo XXI, 1976.
- BIRGIN, A. Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En: Terigi, F. (comp.), **Diez miradas sobre la escuela primaria** (p. 267-294). Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI Editores, 2006.
- BIRGIN, A. (coord.). **Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR**. Buenos Aires: Teseo, 2014.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. **La instrucción escolar en la América capitalista**. México: Siglo XXI, 1976.
- BRASLAVSKY, C. **La discriminación educativa en la Argentina**. Buenos Aires: FLACSO – Miño y Dávila, 1985.
- CERLETTI, L. **Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social** (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. En: **El Monitor de la Educación**, 5(1). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, p. 1-4, 2004.
- DUSSEL, I. Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En: TEDESCO, J. C. (comp.), **¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?** (p. 85-116). Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2005.
- DUSSEL, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En: TENTI FANFANI, E. (comp.), **El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI** (p.143-174). Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- HILLERT, F. A modo de conclusión. En: HILLERT, F., AMEIJERAS, M. J. y GRAZIANO, N. (comp.), **La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro** (p. 205-210). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2009.
- KAPLAN, C. **Buenos y malos alumnos**: descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique, 1992.
- KAPLAN, C. **La inteligencia escolarizada**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.
- KAPLAN, C. **Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino**. Buenos Aires: Colihue, 2008.
- LLOMOVATTE, S. A modo de presentación. En: HILLERT, F., AMEIJERAS, M. J. y GRAZIANO, N. (comp.), **La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro** (pp. 9-11). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2009.
- MORGADE, G. **El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria**. Cuadernos IICE Nro. 12. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1992.

MORGADE, G. **Aprender a ser mujer, aprender a ser Varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción.** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2001.

MORGADE, G. Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. En: **Revista del Instituto de Ciencias de la Educación**, 24. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, p. 27-3, 3, 2006.

PADAWER, A. **Cuando los grados hablan de desigualdad.** Buenos Aires: Teseo, 2008.

POLIAK, N. Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En: Tiramonti, G. (comp.), **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media** (p. 147-192). Buenos Aires: Manantial, 2004.

REDONDO, P. **Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación.** Buenos Aires: Paidós, 2004.

REDONDO, P. y THISTED, S. Las escuelas 'en los márgenes'. Realidades y futuros. En: PUIGGRÓS, A. (comp.), **En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo.** Buenos Aires: Homo Sapiens, 1999.

SERRA, S. En el nombre del pobre. En: AA.VV. **Lo que queda de la escuela** (p. 101-109). Rosario: Laborde Editor, 2002.

SERRA, S. y CANCIANO, E. Formación docente y riesgo social: la pobreza en el/ del discurso pedagógico. Trabajo presentado en el **Ateneo Universitario "Derechos Humanos, Pobreza y Exclusión"**. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2002.

SOUTHWELL, M. La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En: MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comp.), **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas** (p. 103-122). Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006.

SOUTHWELL, M. Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. En: **Revista Archivos de Ciencias de la Educación** 2(2). La Plata: FaHICE-UNLP, 2008.

SOUTHWELL, M. Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En: Yuni, J. (comp.), **La formación docente. Complejidad y ausencias** (p. 169-199). Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2009.

SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En: **Revista Educación, Lenguaje y Sociedad**, 11. General Pico: Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, p. 163-187, 2014.

SUÁREZ, D. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía". En: ELISALDE, R. y AMPUDIA, M. (comp.) **Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina** (p. 37-52). Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

TENTI FANFANI, E. **La escuela vacía.** Buenos Aires: UNICEF – Losada, 1993.

TENTI FANFANI, E. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En:

TENTI FANFANI, E. (comp.), **El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI** (p. 119.142). Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

TIRAMONTI, G. La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En: TIRAMONTI, G. (comp.), **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media** (p.15-46). Buenos Aires: Manantial, 2004.

TIRAMONTI, G. y MINTEGUIAGA, A. Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En: TIRAMONTI, G. (comp.), **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media** (p.101-118). Buenos Aires: Manantial, 2004.

VASSILIADES, A. **Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires**: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. (Tesis de Doctorado) Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012.

VELEDA, C., RIVAS, A. y MEZZADRA, F. **La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina**. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Empajada de Finlandia, 2011.

NOTAS

¹ Este artículo presenta resultados de la realización de mi tesis de doctorado “Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa”, dirigida por la Dra. Myriam Southwell y desarrollada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y del trabajo en curso en el marco del proyecto “El trabajo de enseñar en tiempos de la Asignación Universal por Hijo: posiciones docentes frente a las desigualdades sociales y educativas”, que actualmente llevo adelante en el marco de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

² En relación a esta cuestión, este artículo recupera intercambios y discusiones compartidas en los ámbitos del Proyecto UBACyT 2014-2017 “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” y del Seminario de Investigación Educativa “Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico” -cuyo dictado compartimos con Sofía Thisted, Lucía Caride y María Inés Maañon-, ambos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Presentado: 03/12/2016

Aprobado: 31/07/2017

Contacto:

Instituto de Investigaciones en
Humanidades y Ciencias Sociales

Calle 51 entre 124 y 125.

Edificio C. Oficina 208 a 211.

(1925) Ensenada. Provincia de Buenos Aires.
Argentina.

ARTIGO

CREENÇAS DE PROFESSORES SOBRE REPROVAÇÃO ESCOLAR¹

VANDA MENDES RIBEIRO*

Unicid e Cenpec, São Paulo - SP, Brasil

PAULA REIS KASMIRSKI**

EESP/FGV e Cenpec, São Paulo - SP, Brasil

JOANA BUARQUE DE GUSMÃO***

Cenpec, São Paulo - SP, Brasil

ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA****

Cenpec, São Paulo - SP, Brasil

MÁRCIA APARECIDA JACOMINI*****

Unifesp, São Paulo - SP, Brasil

MARCEL CRAHAY*****

Universidades de Genebra/Suíça e de Liege/Bélgica

RESUMO: Este artigo analisa crenças de professores da educação básica sobre retenção escolar. Para tanto, discute possíveis relações entre crenças sobre retenção, crenças acerca de princípios de justiça e avaliação e o conhecimento de professores a respeito de resultados de pesquisas sobre efeitos da retenção. Explicita características do perfil dos professores que podem influenciar sua adesão à retenção. A relação entre as crenças e entre

*Doutora em Educação pela Feusp, Coordenadora-Adjunta de Pesquisa do Cenpec (2013-2016), Professora e Vice-Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação da Unicid e Professora do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais também da Unicid, líder do Grupo de Pesquisa Educação e Vulnerabilidade Social no Território no Cnpq.

E-mail: <vandaribeiro2@gmail.com> .

**Mestre em Teoria Econômica pela FEA/USP, Doutoranda pela EESP/FGV, Pesquisadora do Cenpec (2013-2017).

E-mail: <prkasmirski@gmail.com> .

***Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e líder de projetos na Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas Cenpec.

E-mail: <joana.buarque@cenpec.org.br> .

****Doutor em Educação pela UFMG e Coordenador de Pesquisa do Cenpec.

E-mail: <antonio.batista@cenpec.org.br> .

*****Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE).

E-mail: <marciajacomini@uol.com.br> .

*****Doutor em Psicologia da Educação, Professor Honorário das Universidades de Genebra/Suíça e de Liege/Bélgica.

E-mail: <Marcel.Crahay@unige.ch> .

estas e o conhecimento de pesquisas foi analisada por meio de correlação e a identificação das características associadas à adesão à reprovação foi feita com análise de regressão. Foram usados dados primários de quase 5,5 mil professores que lecionam Língua Portuguesa. Conclui-se que professores que aderem à reprovação tendem a aderir ao princípio de justiça meritocrático e à avaliação normativa. Ter maior tempo de experiência docente, não lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, maior conhecimento de pesquisas sobre o tema e mestrado e doutorado caracterizam os professores que concordam menos com a reprovação.

Palavras-chave: Reprovação escolar. Formação de professores. Crenças de professores. Avaliação. Princípios de justiça.

BELIEFS OF TEACHERS ABOUT GRADE RETENTION

ABSTRACT: This article aims to analyze the beliefs of basic education teachers about grade retention. To that end, it discusses possible relations between beliefs about grade retention, beliefs about justice and evaluation principles, and teachers' knowledge about the findings of research on the effects of grade retention. We also present teacher profile characteristics that can influence teacher adhesion to grade retention. The relationship between the beliefs mentioned, and between them and knowledge of research, was analyzed by correlation and the identification of characteristics associated with retention was done by regression analysis. We used primary data concerning almost 5.5 thousand teachers that teach Portuguese Language. We found that teachers who adhere to retention tend to also adhere to a meritocratic principle of justice and to normative assessment. Having more experience in teaching, not teaching in initial years of basic education, a greater knowledge of research of the subject, and holding a Master's or a Ph. D. degree characterize the teachers who are less likely to agree with grade retention.

Keywords: Grade retention. Teacher education. Teachers' beliefs. Assessment. Principles of justice.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa crenças de professores da educação básica sobre reprovação escolar. Para tanto, são estimadas crenças desses profissionais sobre reprovação, princípios de justiça e avaliação e verificados seus conhecimentos sobre efeitos da reprovação com base em amostra de docentes que lecionam Língua Portuguesa em escolas das redes públicas, indicando como tais crenças e conhecimentos se relacionam entre si. Também são identificadas características do perfil de professores e de contexto de políticas que podem estar influenciando essas crenças.

Estudos que buscam compreender a adesão do professor à prática da reprovação, por meio da investigação de um conjunto de crenças que se reportam a concepções relativas ao desenvolvimento do ensino, têm como referência conhecimentos sobre o fato de que, para agir sobre a situação de ensino, o professor mobiliza conhecimentos e crenças. Que tipo de crenças e conhecimentos é mobilizado em determinada situação, como elas se relacionam entre si, que características de perfil e que situações de contexto interferem, se tais crenças e conhecimentos se modificam ao longo do tempo são questões de pesquisa indicadas por Crahay e seus colaboradores (2010) como relevantes para o estabelecimento de estratégias efetivas de formação dos professores.

Esses autores entendem crenças como representações sociais por serem conteúdos mentais, compilações de conceitos e acepções que têm origem social. Elas implicam em adesão dos indivíduos, mas não repousam em sistema de validade rigoroso. Sua legitimidade está no fato de que são amplamente (re)conhecidas. Essa última característica é o que, para os autores, diferenciaria crenças de conhecimento. Este exige sistema rigoroso de validade, evidências empíricas advindas de pesquisa.

As pesquisas sobre crenças e relações entre crenças e conhecimento são raras no país – apesar de serem comuns internacionalmente. No Brasil, os estudos apresentam uma abordagem predominantemente qualitativa. A reprovação escolar é um tema de suma relevância de ser bem pesquisado dada a sua relação direta com o grande problema de inequidade escolar no país.

CREENÇAS DE PROFESSORES E REPROVAÇÃO ESCOLAR

Para discutir as crenças sobre reprovação escolar julgou-se importante fazer uma breve retomada sobre o tema da reprovação escolar a fim de permitir a formulação de hipóteses sobre a adesão dos professores a essa prática.

Pesquisadores afirmam que há associação entre fracasso escolar e algumas características dos alunos, entre elas sua origem social e racial (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; MACHADO; GONZAGA, 2007; LOUZANO, 2013). Para Souza *et al* (2010), os altos índices de reprovação são entrave à universalização do acesso e da conclusão na idade adequada do ensino médio no Brasil e constitui problema antigo da educação nacional. Nos anos de 1960 e 1970, estados como Santa Catarina, Minas Gerais e Rio de Janeiro

adotaram políticas que visavam reverter os altos índices de reprovação (ARELARO, 1988). Sem continuidade, essas propostas ajudaram a colocar em pauta o debate sobre a reprovação escolar.

Nos anos de 1980, as redes estaduais de ensino de São Paulo, Minas Gerais, Pará, Paraná, Goiás implementaram o Ciclo Básico de Alfabetização com progressão continuada do primeiro para o segundo ano (MAINARDES, 2007). No início dos anos 1990 um estudo gerou mudanças no modo de compreender a reprovação escolar no país: Ribeiro (1991) concluiu que esse era um problema mais grave que a evasão, pois entre a 1^a e a 2^a série o índice de reprovação era de 52,5% enquanto que a evasão era de 2,3%. Novas experiências de políticas de não reprovação anual foram então implementadas. A rede municipal de São Paulo organizou o ensino fundamental em três ciclos com progressão continuada em 1992 antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) que prevê diferentes formas de organização do ensino (BRASIL, 1996). Mas foi principalmente após a aprovação desta Lei que o Brasil teve o maior número de experiências de organização do ensino em ciclos. Contudo, em 2014, de acordo com dados do Censo Escolar, apenas 30,14% das escolas brasileiras, de redes públicas e privadas, tinham o ensino organizado em ciclos.

Pesquisas qualitativas indicam que, na sociedade e entre professores da educação básica, as experiências de ciclos e progressão continuada produziram mais posicionamentos contrários do que favoráveis à reprovação (SOUZA; BARRETO, 2004; PARO, 2001; GLÓRIA; MAFRA, 2004; ARAÚJO, 2006).

A associação entre reprovação e piora da qualidade da educação na população e, por vezes, entre os professores “se deve à cultura da reprovação, que parece estar densamente incorporada no cotidiano escolar e no imaginário familiar como algo necessário e benéfico ao aluno em situação de fracasso escolar” (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 235). Ferrão, Beltrão e Santos (2002) e Alavarse (2007) não encontraram evidências de que os alunos que estudam em escolas com reprovação anual tenham melhor desempenho do que aqueles que estudam em escolas com progressão continuada.

Ao analisar manifestação de professores da educação básica sobre progressão continuada, principalmente no estado de São Paulo, Jacomini (2004) categorizou os argumentos e explicações contrárias à progressão continuada em condicionantes materiais, ideológicos e institucionais-pedagógicos. Os condicionantes materiais dizem respeito às condições do trabalho pedagógico (número de alunos por professor, material didático, espaço físico, tempo de trabalho coletivo na escola e de preparação de aula adequados). Os condicionantes ideológicos compreendem

concepções de escolarização e de relação da escola com a sociedade. Dois argumentos comuns em defesa da reprovação são: ela dá ao professor poder para controlar a disciplina dos alunos e condições de exigir dedicação aos estudos; a sociedade pratica a seleção por meio do mérito, portanto, a escola deve incutir nos estudantes a ideia de mérito e seleção, sendo a reprovação a principal forma de fazer isso. Os condicionantes institucionais-pedagógicos estão, para a autora, relacionados às condições de funcionamento da escola. Os professores dizem que a escola não foi organizada em termos de currículo, tempos e espaços escolares, avaliação e metodologia de ensino de acordo com os pressupostos do ensino organizado em ciclos e da progressão continuada expressos na literatura e na legislação, dificultando, portanto, uma nova prática pedagógica.

Esses condicionantes, afirma a pesquisadora, reforçam-se mutuamente criando uma série de resistências à superação dos processos de seleção e exclusão escolar. Premidos por condições materiais e institucionais-pedagógicas inadequadas ao desenvolvimento de um processo educativo que propicie aprendizagem a todos os estudantes, a maioria dos professores apoia-se nos condicionantes ideológicos para justificar a oposição à progressão continuada e afirmar que ela é inadequada à escola brasileira.

Segundo as pesquisas brasileiras mencionadas, a saída que a maioria dos professores tem encontrado é criticar a progressão continuada e atribuir a ela a responsabilidade pelas dificuldades que eles têm vivenciado na profissão, especialmente nos aspectos relacionados à disciplina e à aprendizagem.

Várias pesquisas apontam que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – elaborado a partir da Prova Brasil - tem influenciado fortemente as políticas dos entes da federação brasileira (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; CENPEC, 2015; SOUZA; ARCAS, 2010). O Ideb traz embutida a noção de que as crianças devem aprender, com fluxo escolar adequado (OLIVEIRA, 2007). A adoção de políticas educacionais visando a melhoria do Ideb implica, necessariamente, em pressão pela não reprovação.

Pesquisas internacionais e nacionais indicam que a reprovação escolar é um dos principais entraves para o ingresso no ensino médio, conturba a trajetória escolar, é dispendiosa e gera resultados negativos, conduzindo a mais reprovação e a menos aprendizado (BORAITA; MARCOUX, 2013; XIA; GLENNIE, 2005; SOUZA *et al*, 2012). Ademais, no país, dados da Prova Brasil indicam que há mais negros, meninos e trabalhadores entre os repetentes, o que reforça evidências de se trata de uma prática que gera e/ou reforça a desigualdade escolar. Correa, Bonamino e Soares (2014) investigando,

com dados do GERES 2005,² se alunos que repetiram apresentaram ganhos de proficiência, constataram que repetentes apresentam médias inferiores e que, quando há situações que denotam ganhos, esses não têm relevância pedagógica e não se mantêm no tempo.

Draelants (2008), analisando os efeitos das políticas de não reprovação na Bélgica, constata que os professores continuam acreditando no efeito positivo dessa prática, apesar das evidências científicas contrárias. Crahay, Marbaise e Issaieva (2013) procuraram compreender que tipo de crença contribui para justificar a prática de reprovação entre professores da Bélgica francofônica. Parte-se da hipótese de que as crenças se comportariam de forma lógica fazendo com que, por exemplo, aqueles que defendem a reprovação, sustentem também o princípio de justiça meritocrática,³ acreditam na ideia de dom e também na concepção normativa de avaliação.⁴ Por outro lado, seria lógico imaginar que os professores que aderem a uma concepção corretiva de justiça (igualdade de conhecimento adquirido) aderem a uma concepção formativa da avaliação e, consequentemente, não acreditam nas virtudes da repetição, especialmente se eles estiverem bem informados sobre a pesquisa científica a respeito do assunto. Dois resultados relevantes emergiram do estudo: a consciência da pesquisa sobre os efeitos da repetência tende a influenciar as crenças docentes sobre esta prática; e contrariamente às hipóteses estabelecidas, as crenças dos professores podem conter noções logicamente incongruentes entre si. Crahay, Issaieva e Monseur (2014) também fizeram o mesmo tipo de pesquisa junto a professores do primário do cantão de Genebra. As conclusões são similares: o conhecimento da pesquisa afeta positivamente as crenças e não há a coerência esperada entre distintas crenças.

Para Crahay e colaboradores (2010), as crenças constituem-se a partir de experiências vividas e informações, saberes, modelos de pensamento recebidos e transmitidos pela tradição, educação e comunicação social. Relacionam-se com a cultura, com a ação e experiência do professor, com a relação entre o indivíduo, a constituição de sua identidade e seu contexto. Segundo os pesquisadores, as crenças proporcionariam uma visão prática de como proceder, propiciando certo domínio sobre o ambiente. Para estar num contexto, os indivíduos buscam equilíbrio, e as crenças ofereceriam um quadro para a compreensão do que ocorre. Defender uma crença pode significar defender seu pertencimento

social. Elas têm ainda a função de determinar o que é legítimo (o que é aceitável num dado contexto), compartilhado e que, portanto, “deve” ser defendido. Crenças também podem ser mobilizadas a título de autodefesa, para justificar ações ou comportamentos. Diante da situação de ensino, professores geralmente recorrem a crenças ou conhecimento, de forma indistinta, para solucionar seus problemas práticos.

A discussão feita por Crahay e colaboradores (2010) remete à complexidade da relação entre crenças, conhecimentos e práticas. A influência das crenças e conhecimentos sobre as situações de ensino não é algo que ocorre diretamente. Influenciados pelo contexto, processos de construção de suas identidades, questões de legitimidade e por sua experiência, professores fazem uso de suas crenças e conhecimentos para agir. E quanto mais experientes, mais esse uso pode denotar situações procedimentais que poderão simplificar formas, facilitar a memória. Os autores afirmam que nada indica que mudanças nas crenças dos professores vão necessariamente caminhando rumo a situações mais justas. A evolução dependerá das situações de ensino a serem enfrentadas, mas também de aspectos emocionais, lembranças pessoais e das funções que as crenças e conhecimentos têm no contexto, em termos de constituição da identidade, produção de legitimidade, orientação das condutas gerais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi aplicado um questionário com 189 itens cuja resposta exigia do professor concordância ou discordância a respeito de questões implicadas no processo de ensino e aprendizagem (ver Quadro 1) numa escala de Likert de seis pontos. O questionário foi desenvolvido sob liderança de Marcel Crahay da Universidade de Genebra a partir da realização de outras pesquisas. O instrumento foi traduzido do francês para o português por tradutor profissional e revisto pelos autores e por pesquisadora externa. Perguntas sobre o perfil do professor foram adaptadas para o contexto brasileiro.⁵ O questionário foi testado com oito professores e pessoas experientes em formação de professores, em junho de 2014.⁶ Não foram empregados procedimentos de validação do instrumento. Essa limitação deve ser considerada na análise dos resultados.

QUADRO 1. Pesquisas que deram origem ao questionário

Temáticas sobre as quais se reportam as questões	Fonte	Número de itens
Crenças que se reportam à reprovação, seus efeitos, razões para decidir pela reprovação	Boraita; Marcoux (2013)	47
Os conhecimentos das pesquisas sobre a reprovação e sobre seus efeitos	Boraita; Marcoux (2013)	8
Concepções de inteligência	Issaieva; Crahay (2014)	41
Crenças relativas à aprendizagem	Pesquisa de Crahay ainda não publicada	28
Concepções sobre avaliação	Issaieva; Crahay (2010)	14
Crenças que se reportam a distintos princípios de justiça	Inédito	15
Concepção dos professores quanto à gestão da heterogeneidade dos alunos	Wanlin (2011)	15
Percepção que dos professores quanto à sua capacidade de fazer a gestão da classe e da aprendizagem	Wanlin (2011)	21
Total		189

Fonte: Crahay *et al.* Tradução nossa.

O instrumento foi aplicado junto a professores participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP).⁷ A escolha se deveu ao seguinte: (i) são indivíduos mobilizados pelo vínculo com o programa e, por isso, teriam, em princípio, maiores chances de responder com mais atenção e confiabilidade. (ii) Como o programa realiza formações à distância por meio da internet, possuem acesso e conhecimento suficiente para lidar com o formulário em que o questionário estava disponível; (iii) são de todos os estados do país.

O universo considerado na pesquisa se constitui de todos os professores inscritos no programa de 2014 que atuam como docentes

nos ensinos fundamental e médio. Analisados os 5.996 questionários respondidos (6% dos 95.056 professores inscritos no programa), a amostra final é de 5.493 professores.

A amostragem é de conveniência e entramos em contato com os professores do universo por e-mail, pedindo sua colaboração voluntária e fornecendo o link para o questionário.⁸ Para incentivar o retorno dos docentes, oferecemos, aos cem primeiros que respondessem completamente⁹ o questionário, livros que tratam de resultados de pesquisas sobre família e escola e sobre formação de professores. O questionário ficou disponível para os respondentes durante 24 dias (de 30 de junho a 24 de julho de 2014).

Para checar a compatibilidade dos dados colhidos com a estrutura conceitual do instrumento, todos os itens relacionados a um tópico como, por exemplo, reprovação, foram submetidos a uma análise fatorial exploratória, cujo método de extração de fatores foi o de componentes principais com rotação oblíqua. A partir desse exercício identificou-se a quantidade de crenças por tema e foram selecionados os itens usados para sua estimação.

Essa estimativa foi feita por meio de Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹⁰ devido ao fato de que 56% dos questionários têm, pelo menos, um item sem resposta dentre os 189 itens de crenças.¹¹ Com a TRI foi possível estimar o escore do professor mesmo se ele não tivesse respondido a todos os itens relativos à crença.

Embora as 189 questões se reportassem também a outras crenças (Quadro 1), neste artigo tratou-se apenas das crenças relativas a “concepções de avaliação”, “princípios de justiça” e “reprovação” e sobre o conhecimento de pesquisas relativas a efeitos negativos da reprovação. A relação entre tais crenças e entre estas e o conhecimento de pesquisas foi analisada por meio de correlação e a identificação das características associadas à adesão à reprovação foi feita com análise de regressão. Os detalhes desses exercícios encontram-se nas próximas seções.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

PERFIL DA AMOSTRA

Na Tabela 1, apresentamos o perfil dos professores inscritos no programa, dos que fazem parte da amostra, dos docentes de língua portuguesa das séries contempladas no concurso (5º ao 9º ano do EF e 1ª a 3ª série do EM) e de todos os docentes brasileiros.

TABELA 1. Características dos professores do universo, da amostra e dos professores da rede pública em geral

Característica	Professores inscritos no programa - 2014	Amostra - 2014	Professores da rede pública que lecionam LP nas séries do programa - 2014**	Todos os professores da rede pública - 2014
Idade média	40.2	40.1	41.2	40.5
Mulher	86.9	84.4	85.6	80.1
Mora nas capitais*	12.0	15.0	16.5	17.6
Até Ensino Superior incompleto	7.7	2.7	10.1	14.7
Até Ensino Superior completo	39.4	32.7	45.7	44.7
Pós-graduação completa	52.9	67.3	54.2	55.2
Quantidade média de alunos	126.2	157.3	139.9	134.7
Escola da inscrição é / atua em federal	0.5	2.7	0.5	1.5
Escola da inscrição é / atua em estadual	43.9	55.8	52.5	41.8
Escola da inscrição é / atua em municipal	55.6	54.3	60.9	63.8
Atua em escola particular	-	9.6	6.9	5.2
Anos de experiência média na docência	13.9	14.3	-	-
Total	94954	5493	316935	1787410

Fonte: Programa (2014); dados da nossa amostra; Escolar/Inep.

* No Censo Escolar, essa variável tem cerca de 20% de não resposta.

** Inclui 4ª série do Ensino Médio regular, integrado e Magistério/Normal.

Chama atenção o fato de o programa conseguir reunir quase 30% dos professores que lecionam português nas redes públicas do país nas séries contempladas. Em relação ao total de professores das redes públicas, os docentes de língua portuguesa representam 18%. Ao compararmos o perfil do professor inscrito no programa com o dos docentes de português das redes públicas das mesmas séries do concurso, destaca-se o fato de que os primeiros possuem maior escolaridade e de que os professores da amostra têm ainda maior escolaridade.

Conforme mostra a Tabela 2, a maioria dos professores da amostra é mulher, tem entre 30 e 49 anos de idade, tem mãe analfabeta ou escolaridade até o ginásial incompleto, tem renda familiar líquida mensal entre dois e dez salários mínimos, tem ensino superior completo e pós-graduação *lato sensu*, é concursada e tem mais de 10 anos de experiência como docente. Professores de todas as regiões do país responderam ao questionário.

TABELA 2. Características dos professores da amostra

Característica	%
Mulher	83.7
Homem	15.5
Menos de 25 anos	3.7
De 25 a 29 anos	10.1
De 30 a 39 anos	34.2
De 40 a 49 anos	34.6
De 50 a 59 anos	14.5
60 anos ou mais	2.0
Branco	49.9
Negro	46.5
Amarelo ou indígena	2.7
Norte	5.8
Nordeste	35.3
Sudeste	36.1
Sul	14.4
Centro-Oeste	7.9
Mãe analfabeta/Primário incompleto	29.4
Mãe com primário completo/Ginásial incompleto	34.8
Mãe com ginásial completo/Colegial incompleto	12.9
Mãe com colegial completo/Superior incompleto ou completo	21.7
Renda de até R\$ 1.356,00	12.6

Renda de R\$ 1.357,00 a R\$ 3.390,00	42.2
Renda de R\$ 3.391,00 a R\$ 6.780,00	33.6
Renda de mais de R\$ 6.781,00	10.9
Até Ensino Superior	32.4
Atualização ou Especialização	60.7
Mestrado ou Doutorado	6.2
Graduação em Letras	67.2
Graduação polivalente	34.6
Graduação em outras áreas	13.8
Sem licenciatura	4.5
Com licenciatura	94.5
Atua na rede federal	2.7
Atua na rede estadual	55.5
Atua na rede municipal	54.0
Atua na rede particular	9.6
Não concursado	26.5
Concursado	72.7
Até 5 anos de experiência	22.4
De 5 a 10 anos de experiência	16.1
De 10 a 20 anos de experiência	32.5
Mais de 20 anos de experiência	26.3
Atua no EF1	33.0
Atua no EF2	58.6
Atua no EM	39.4

Fonte: Elaboração própria.

Pela Tabela 3, vê-se que quase 30% dos professores afirmam ter reprovado quando estudava; mas da metade afirma que colegas e superiores são favoráveis à reprovação; e apenas 13% afirmam ter a mesma opinião sobre reprovação que tinha antes de exercer a profissão.

TABELA 3. Experiência dos professores e a reprovação

Característica	%
Ponto de vista de seus colegas e da direção a respeito da reprovação é favorável	54.58
Desde que passou a exercer a profissão, acredita que sua opinião sobre a reprovação continua a mesma	12.93
Não repetiu na educação básica	70.47
Repetiu na educação básica	27.73

Fonte: Elaboração própria.

RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS E ENTRE CRENÇAS E CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE REPROVAÇÃO

Para este artigo selecionamos para análise as crenças sobre reprovação, justiça e avaliação e o conhecimento sobre resultados de pesquisas acerca dos efeitos da reprovação (ver Quadro 2). Os itens do questionário que compõem cada crença são disponibilizados no Apêndice 1.

QUADRO 2. Crenças estimadas por tópicos selecionados

Tópico	Crença		Descrição / Interpretação
Reprovação	C1	Posicionamento geral com respeito à reprovação	Quanto maior o <i>score</i> , mais o professor adere à reprovação
	C2	Efeitos socioafetivos da reprovação	Quanto maior o <i>score</i> , mais o professor acredita que a reprovação tem efeitos socioafetivos negativos
	C3	Efeitos da reprovação precoce	Quanto maior o <i>score</i> , mais o professor acredita que a reprovação deve ocorrer no início da vida escolar
	C4	Conhecimento de pesquisas sobre os efeitos da reprovação	Quanto maior o <i>score</i> , menos o professor demonstra conhecer a pesquisa
Avaliação	C5	Avaliação formativa	Quanto maior o <i>score</i> , mais o professor adere à concepção formativa de avaliação
	C6	Avaliação somativa	Quanto maior o <i>score</i> , mais o professor adere à concepção somativa de avaliação
	C7	Avaliação normativa	Quanto maior o <i>score</i> , mais o professor adere à concepção normativa de avaliação
Justiça - papel da escola com respeito às desigualdades sociais	C8	Meritocrática	Quanto maior o <i>score</i> , mais o professor adere à perspectiva meritocrática
	C9	Corretiva	Quanto maior o <i>score</i> , mais o professor adere à perspectiva corretiva
	C10	Igualdade de tratamento	Quanto maior o <i>score</i> , mais o professor adere à perspectiva de igualdade de tratamento

Fonte: Elaboração própria.

As crenças foram correlacionadas. Os resultados indicam coerência entre elas (ver Tabela 4) e se mostram um pouco distintos daqueles encontrados por Crahay, Marbaise e Issaieva (2013) e Issaieva e Monseur (2014). Nessas pesquisas, dados de professores da Bélgica e do Cantão de Genebra, respectivamente, não denotam coerências muito demarcadas entre as crenças de professores.

TABELA 4. Correlações entre as crenças e o conhecimento

	C1	C2	C3	C4+	C5	C6	C7	C8	C9	C10
C1	1.0000									
C2	-0.3466	1.0000								
C3	0.5760	-0.2281	1.0000							
C4+	0.6016	-0.5381	0.4336	1.0000						
C5	0.0924	0.1630	0.0926	-0.1497	1.0000					
C6	0.1809	0.1401	0.1584	-0.0834	0.6857	1.0000				
C7	0.4348	0.0139*	0.3301	0.2678	0.1028	0.2156	1.0000			
C8	0.2999	0.0220*	0.2400	0.1841	0.0903	0.1375	0.5034	1.0000		
C9	0.1209	0.2154	0.1253	-0.0744	0.3909	0.3549	0.2022	0.1809	1.0000	
C10	0.0281	0.1238	0.0783	-0.0771	0.3102	0.3224	0.0913	0.0536	0.1735	1.0000

Fonte: Elaboração própria.

Nota: correlações são significativas a 5%, exceto as com asterisco. No C4, + indica o conhecimento.

Significado das crenças constam no quadro 2.

A correlação entre C1, C2 e C3 mostra que quanto mais favorável à reprovação (C1) menos se considera que ela causa efeitos socioafetivos negativos (C2) e mais se acha que ela deve ocorrer precocemente (C3).

As correlações positivas entre o posicionamento geral sobre reprovação (C1), a concepção de avaliação normativa (C7) e a visão meritocrática do papel da escola (C8) também denotam coerência entre crenças: quanto mais favorável à reprovação, mais o professor adere à concepção normativa de avaliação e meritocrática de justiça.

Também há uma correlação positiva coerente entre a adesão ao princípio meritocrático (C8) e a avaliação normativa (C7). Ou seja, o professor que acredita na avaliação como meio de selecionar os melhores, tende também a apostar no princípio meritocrático como meio de distribuição do conhecimento. Considerando que a Sociologia da Educação afirma a correlação entre desigualdade

social e desempenho educacional (BROOKE; SOARES, 2008), os resultados desta pesquisa indicam ser importante desenvolver junto aos professores a compreensão do significado do princípio de justiça meritocrático na Educação Básica que, segundo Dubet (2009) e Crahay (2000), é uma forma de distribuição de conhecimento incompatível com a noção de direito obrigatório e subjetivo.¹²

Outro resultado instigante é que acreditar que a reprovação tenha efeitos socioafetivos negativos (C2) ou que a reprovação deve ocorrer precocemente na vida escolar (C3) aparece correlacionado negativamente com ter conhecimento de pesquisas sobre os efeitos negativos dessa prática (C4). Esses resultados corroboram a relevância do investimento em formação para que o professor amplie seus conhecimentos sobre efeitos da reprovação.

Esse apontamento se torna ainda mais forte diante da afirmação de Crahay e colaboradores (2010) de que há relação entre ação do professor e crenças. Trabalhar, em processos formativos de professores, com evidências científicas sobre os malefícios da reprovação pode resultar em substituição de crenças pró-reprovação. Isto pode afetar positivamente a sua ação: diante de uma situação de ensino o professor irá recorrer a crenças que acredita funcionar. Mesmo não sendo a substituição de crenças uma garantia de que as práticas do professor se alteram, significa uma ampliação do conjunto de crenças e conhecimentos aos quais os professores recorrem para agir. Evidentemente, conforme os autores, essa possibilidade de mudança na prática cresce conforme há também situações, no contexto, que favorecem ações mais justas nos processos de ensino.

CARACTERÍSTICAS DE CONTEXTO E DO PERFIL DOCENTE QUE PODEM INTERFERIR NAS CRENÇAS SOBRE REPROVAÇÃO: REGRESSÕES

Para entender o posicionamento dos professores sobre a reprovação a partir de seu contexto, seu perfil socioeconômico e do conhecimento de pesquisas sobre os efeitos da reprovação, usamos análise de regressão.¹³ Foram estimados modelos lineares por mínimos quadrados ordinários com erros robustos e com a seguinte forma funcional:

$$C_{ji} = \alpha + \beta P_i + \gamma D_i + \varepsilon_i$$

Onde C_{ji} denota a crença j ($j = 1,2,3$) do professor i (escore estimado pela TRI com base nos itens do questionário, conforme descrito na seção de procedimentos metodológicos) padronizada (com média zero e desvio padrão um); P_i é o escore de conhecimento

dos resultados das pesquisas sobre efeitos da reprovação (também padronizado); D_i denota o conjunto de características contextuais e de perfil dos docentes; ε_i é um termo de erro. Estudou-se características dos professores que pudessem trazer informações sobre elementos que, segundo Crahay e colaboradores (2010), podem influenciar as crenças de professores. Considerando essa literatura, as características trazem indicações sobre identidade pessoal, profissional, contexto e formação dos professores. As variáveis explicativas da regressão estão detalhadas no Quadro 3.

QUADRO 3. Descrição das variáveis explicativas das regressões

Características	Descrição
Desconhecimento da pesquisa	Escore estimado pela TRI com base em itens do questionário.
Sexo	Variável binária que assume valor um se a pessoa é do sexo masculino.
Idade	Idade em anos no nível e ao quadrado.
Raça	Variáveis binárias que assumem valor um se o professor declarou ser negro (preto ou pardo) ou ser amarelo/indígena. A categoria omitida é branco.
Região de residência	Variáveis binárias que assumem valor um se o professor reside na região Norte, Nordeste, Sul ou Centro-Oeste. A categoria omitida é Sudeste.
Educação da mãe	Variáveis binárias que assumem valor um se o professor declarou que a escolaridade de sua mãe é: Analfabeto/Primário incompleto, Primário completo/Ginasial incompleto, Ginasial completo/Colegial incompleto. A categoria omitida é Colegial completo/Superior.
Renda familiar líquida	Variáveis binárias que assumem valor um se o professor declarou ter renda familiar líquida nas seguintes faixas: até R\$ 1.356,00, de R\$ 1.357,00 a R\$ 3.390,00 e de R\$ 3.391,00 a R\$ 6.780,00. A categoria omitida é mais de R\$ 6.781,00.
Reprovação na educação básica	Variável binária que assume valor um se a pessoa declarou ter repetido alguma vez durante a educação básica.
Formação	Variáveis binárias que assumem valor um se o professor declarou possuir especialização ou atualização, ou mestrado ou doutorado. A categoria omitida é graduação.
Rede de ensino de atuação	Variáveis binárias que assumem valor um se o professor atua nas redes estadual ou municipal. A categoria omitida é federal e particular.
Situação funcional	Variável binária que assume valor um se o professor é concursado.

Experiência docente	Variáveis binárias que assumem valor um se o professor tem experiência nas seguintes faixas: 5 a 10 anos, 10 a 20 anos, ou mais de 20 anos. A categoria omitida é até 5 anos. Experiência aferida a partir do ano que a pessoa começou a lecionar e foi obtida ao se subtrair de 2014 a resposta do(a) docente.
Etapa de atuação	Variáveis binárias que assumem valor um se o professor atua nos anos iniciais do EF, nos anos finais do EF ou no EM. Aqui não há omitida, pois não são categorias mutuamente exclusivas.
Curso de graduação	Variáveis binárias que assumem valor um se o professor cursou graduação de Letras ou curso polivalente. A categoria omitida é outros cursos.
Experiência com políticas de não retenção dos anos 1990	Variável binária que indica se professor ingressou na carreira docente até o ano de 2000 e se trabalha numa rede que implantou políticas de não retenção ao longo dos anos 1990 de acordo com Barretto e Mitrulis (2001).
Experiência com políticas de não retenção atuais	Variável binária que indica se professor atua em uma escola que reportou no Censo Escolar de 2014 ter o EF organizado em ciclos.

Fonte: Elaboração própria.

A variável de experiência com políticas de não retenção dos anos 1990 se baseou nas políticas de progressão continuada que constam em Barretto e Mitrulis (2001): Rio de Janeiro (capital); estado do Rio de Janeiro; estado de São Paulo; estado de Minas Gerais; São Paulo (capital); Belém; Belo Horizonte; Porto Alegre; Blumenau; estado do Ceará.

A variável “experiência com políticas de não retenção atuais” se baseou nos dados do Censo Escolar 2014 e identifica o professor que atua em uma escola que implementa política de não retenção. Ambas as variáveis visam captar se o professor teve algum contato com tais políticas. Pouco mais de 12% da amostra ingressou na carreira docente até o ano de 2000 e trabalha numa rede que implantou políticas de não retenção ao longo dos anos 1990. 34% da amostra atuavam em escola que reportou no Censo Escolar de 2014 ter o EF organizado em ciclos.

As regressões permitem identificar variáveis associadas às crenças, porém seus coeficientes não indicam uma relação causal. O tamanho dos coeficientes informa a variação da crença em função da variação na característica em unidades de desvio padrão. O que mais nos interessa com relação aos coeficientes são seus sinais e significância, que indicam se as variáveis explicativas respectivas estão associadas a um aumento ou a uma redução do grau de adesão com a crença e se tal relação tem significância estatística.

Na Tabela 5 vemos os modelos estimados para explicar as três crenças sobre retenção. Na primeira coluna de cada crença, o modelo

não inclui as variáveis de experiência com políticas de não repreação; na segunda coluna o modelo inclui tais variáveis. Com respeito à crença de posicionamento geral (C1), é possível apreender que o professor que discorda da repreação tende, em média, a conhecer mais a pesquisa sobre os efeitos da repreação, ter mestrado ou doutorado, não atuar no EF1, ter mais de 20 anos de experiência docente, ser mais velho, homem, negro, residir na região Sul,¹⁴ ter mãe analfabeta ou com primário incompleto, ter maior renda familiar líquida e ser concursado.

Quanto mais o docente conhece pesquisas, menos é favorável à repreação. Apesar de não ser possível determinar se é o professor que menos concorda com a repreação que busca conhecer mais os resultados das pesquisas ou o inverso, o fato de a associação existir pode ser um indício de que o contato com a pesquisa atue substituindo crenças favoráveis à repreação.

A correlação entre ter feito pós-graduação *stricto sensu* e a escala de repreação poderia, em tese, reforçar a importância da pesquisa para a formação da opinião do professor. Pois, em princípio, são nos cursos desse tipo que o contato e a produção de pesquisa estão mais presentes, até porque a pesquisa, especialmente a de fronteira, não está acessível a todos (por estar em língua estrangeira ou em bases de dados pagas). Contudo, quando regredimos o conhecimento de pesquisa nas mesmas covariadas descritas no quadro 2 (não reportado), ter cursado o mestrado ou o doutorado não se relaciona com o conhecimento da pesquisa. Apesar da lógica relação entre pesquisas de ponta e pós-graduação, as temáticas que são tratadas nestes cursos não necessariamente se reportam às pesquisas sobre os efeitos negativos da repreação propriamente ditas. Se o conhecimento desse tipo de pesquisa está correlacionado a posições mais justas sobre repreação, talvez seja elemento de reforço à substituição de crenças de professores sobre repreação, que programas de pós-graduação abordem os conhecimentos de pesquisa sobre esse assunto. Os resultados de que conhecimento de pesquisas sobre o efeito da repreação e ter feito mestrado ou doutorado estão associados à menor adesão à repreação é um indicativo de que a formação de professores influencia as crenças sobre repreação.

A atuação ou não no EF1 é elemento de contexto que influencia na adesão dos professores à repreação: são os professores dos anos iniciais da educação básica que tendem a ser mais favoráveis à prática. Talvez sejam mais cobrados pela sociedade tendo em vista que lidam com a aprendizagem de saberes bem demarcados e, portanto, mais visíveis: o domínio do sistema da escrita pelo aluno, das habilidades de leitura e produção de texto e dos saberes básicos da matemática.

Outra explicação possível é que sobre esses profissionais pesam mais os efeitos da massificação escolar (quase 100% das crianças em idade para essa etapa estão matriculadas), o que pode reforçar tensões que afetam os professores, observadas por Jacomini (2004): por exemplo, a evidência de que se percebem situados entre a necessidade de educar a todos, as condições de trabalho adversas e a dificuldade de gerar homogeneidade na aprendizagem.

Para averiguar se o contato com políticas de progressão continuada influencia as crenças sobre reprovação, introduzimos as duas últimas variáveis do Quadro 2 nas regressões. Na coluna 2 da Tabela 5 consta o modelo com as variáveis de política e vemos que elas explicam a crença de posicionamento geral quando incluímos ambas e a interação entre elas. Neste caso, os professores estão divididos em quatro categorias: (i) sem contato com políticas (omitida); (ii) com contato apenas com a política de 1990; (iii) com contato apenas com a política em 2014; e (iv) com contato com a política em ambos os momentos. O que a regressão mostra é que o professor que teve contato somente com a política da década de 1990 tende a ser mais favorável à reprovação. Considerando os estudos qualitativos que afirmam que as políticas de progressão podem favorecer posicionamentos favoráveis à reprovação, seria esperado que o contato com a política em 2014 também determinasse uma posição favorável em relação ao grupo que não foi exposto à política. Isto sugere que a experiência mais recente com a política pode ter gerado alguma alteração nas crenças daqueles que experimentaram a política no passado, porque ter tido contato com as políticas em ambos os momentos não implica em maior adesão.¹⁵ Sabendo da relação entre contexto e crenças, da influência do Ideb sobre as políticas educacionais mais recentes e da pressão pró-regularização do fluxo nesse índice, pode-se levantar a hipótese de que, por alguma razão a ser investigada, esse atual contexto estaria gerando ambientes mais favoráveis a crenças contrárias à reprovação.

Nas subamostras por etapa (Tabela 6), temos o mesmo padrão de resultados em relação às variáveis de política para o EF1; no EF2, só há relação entre “Política anos 90” e a crença quando se controla também pela “Política 2014” e a interação; no EM, as variáveis de política não se associam a C1. Esses resultados sugerem que as políticas têm alguma influência para o posicionamento geral quanto à reprovação do professor do EF, mas não para docentes do ensino médio. Resultado dentro do esperado, uma vez que o EF é a etapa mais exposta às intervenções que visam impedir à reprovação.

As regressões indicam que a experiência docente é fator que influencia duas das crenças do professor sobre reprovação (C1 e C2). Esse achado corrobora Crahay e colaboradores (2010) quando afirmam que o tempo tensiona as crenças dos professores. Com base nisso, novas pesquisas poderiam se perguntar porque na medida em que os professores vão tendo mais experiência, eles vão passando a acreditar que a não reprovação é mais eficiente para lidar com as situações de ensino. Será que, junto aos profissionais que já se encontram mais fortalecidos em termos de identidade profissional, a possibilidade de expressar suas crenças contrárias à reprovação ganharia peso? Que os concursados, ou seja, aqueles que têm mais estabilidade na carreira, tendam também ao posicionamento contrário à reprovação, fortalece essa possível relação entre identidade profissional mais fortalecida e possibilidade de expressar posição desfavorável à reprovação.

Os resultados da Tabela 6 (colunas 4 e 5) apontam que, em função de experiências pessoais com a reprovação, pode haver situações distintas de adesão à crença de reprovação. Quando o professor afirma ter repetido, fatores como experiência, raça, educação da mãe, situação funcional e etapa da educação básica em que o professor está lotado, deixam de se mostrar como relevante para influenciar a crença na reprovação. E novas relações parecem surgir: docentes que repetiram, mas têm maior renda e cursam atualização ou especialização aderem menos à reprovação.

Resultados para as demais crenças sobre reprovação constam nas colunas 3 a 6 da tabela 5. Nas regressões para a crença de efeitos socioafetivos da reprovação (C2) não incluímos o conhecimento de pesquisas, pois os itens de ambas as crenças são muito próximos. Vemos que professores com mais de 10 anos de experiência, negros e polivalentes tendem a acreditar mais que a reprovação tem efeitos socioafetivos negativos; mais velhos e residentes no Sudeste aderem menos à crença. Louzano (2013) afirma que, no Brasil, entre 2001 e 2011, meninos pretos têm mais propensão ao fracasso escolar, conceituado como expressão de retenção e abandono. Se esse for um padrão que vem de anos anteriores, poder-se-ia levantar a hipótese de que os atuais professores negros talvez tenham passado mais pela experiência de reprovação, permitindo-os questionamentos sobre sua eficácia, com base em sua própria experiência pessoal. Vale citar que o R quadrado do modelo para C2 é bem inferior aos dos outros modelos. Isto indica que, na amostra, uma parcela menor da variância de C2 é explicada pela regressão.

Quanto mais o docente conhece pesquisas, menos ele adere à ideia de que a reprovação deve ocorrer no início da vida escolar. O mesmo ocorre para professores homens, mais ricos, com mestrado ou doutorado, concursados e que não atuam no EF1.

TABELA 5. Regressões para explicar as crenças sobre reprovação

Covariadas	C1 Posicionamento geral com respeito à reprovação		C2 Efeitos socioafetivos da reprovação		C3 Efeitos da reprovação precoce	
	1	2	3	4	5	6
Desconhecimento da pesquisa	0.481***	0.485***			0.390***	0.401***
Experiência docente de 5 a 10 anos	-0.031	-0.029	0.023	0.025	0.007	0.000
Experiência docente de 10 a 20 anos	-0.054	-0.073*	0.126***	0.118**	0.031	0.033
Experiência docente de mais de 20 anos	-0.105**	-0.118**	0.146***	0.137**	-0.004	-0.018
Idade	-0.017**	-0.012	-0.019**	-0.023***	-0.023**	-0.013
Idade ao quadrado	0.000**	0.000	0.000***	0.000***	0.000***	0.000**
Repetiu na EB	-0.001	-0.003	-0.030	-0.039	-0.018	-0.041
Homem	-0.055*	-0.062*	0.058	0.047	-0.126***	-0.152***
Negro	-0.058**	-0.061**	0.065**	0.085**	-0.067**	-0.053
Amarelo ou indígena	-0.108*	-0.109	0.123*	0.127	-0.082	-0.107
Norte	-0.025	-0.008	0.257***	0.282***	-0.026	-0.033
Nordeste	0.005	0.018	0.289***	0.291***	0.004	0.02
Sul	-0.066*	-0.044	0.082**	0.103**	-0.027	-0.014
Centro-Oeste	0.034	0.034	0.145***	0.174***	-0.028	-0.063
Educação da mãe Analfabeto / Primário incompleto	-0.062*	-0.070*	0.046	0.07	-0.06	-0.092**
Educação da mãe Primário completo / Ginasial incompleto	-0.035	-0.043	0.019	0.003	-0.026	-0.064
Educação da mãe Ginasial completo / Colegial incompleto	-0.06	-0.085*	-0.001	0.014	-0.037	-0.067
Renda até R\$ 1.356,00	0.124**	0.115*	0.075	0.087	0.283***	0.307***
Renda de R\$ 1.357,00 a R\$ 3.390,00	0.056	0.022	0.007	-0.007	0.210***	0.190***

Renda de R\$ 3.391,00 a R\$ 6.780,00	0.086**	0.057	0.026	0.017	0.139***	0.113**
Atualização ou Especialização	-0.042	-0.049	0.014	0.031	-0.015	-0.011
Mestrado ou Doutorado	-0.251***	-0.234***	-0.013	-0.004	-0.209***	-0.155**
Letras	0.011	0.011	-0.004	-0.002	-0.053	-0.042
Polivalente	-0.007	-0.017	0.100***	0.090**	-0.024	-0.007
Licenciatura	-0.001	0.005	-0.007	-0.02	-0.034	-0.048
Estadual	-0.054	-0.067*	0.057	0.038	-0.026	-0.038
Municipal	-0.034	-0.035	0.035	0.01	0.018	-0.017
Concursado	-0.083**	-0.101***	-0.018	-0.004	-0.111***	-0.138***
Atua no EF1	0.076*	0.103**	-0.045	-0.028	0.124***	0.120**
Atua no EF2	0.031	0.067*	-0.009	0.014	-0.023	-0.035
Atua no EM	0.046	0.049	0.000	-0.03	-0.024	-0.022
Políticas anos 90		0.231**		0.083		-0.034
Políticas 2014		-0.207**		-0.013		0.051
Interação: só políticas 2014		0.247**		0.015		-0.006
Observações	4974	4063	4984	4072	4974	4063
R-quadrado	0.385	0.388	0.046	0.046	0.220	0.230

Fonte: Elaboração própria.

Notas: *** p < 0.01, ** p < 0.05, * p < 0.1; erros padrão robustos; todos os modelos têm constante.

TABELA 6. Regressões para explicar as crenças sobre posicionamento geral à reprovação (C1) – efeitos heterogêneos por etapa e reprovação na educação básica

Covariadas	EF1	EF2	EM	Não repetiu	Repetiu
	1	2	3	4	5
Desconhecimento da pesquisa	0.495***	0.493***	0.478***	0.498***	0.460***
Experiência docente de 5 a 10 anos	-0.046	-0.02	-0.03	-0.04	-0.008
Experiência docente de 10 a 20 anos	-0.046	-0.094*	-0.131*	-0.094*	-0.016

Experiência docente de mais de 20 anos	-0.086	-0.145**	-0.097	-0.186***	0.015
Idade	-0.012	-0.021**	-0.007	-0.018*	0.008
Idade ao quadrado	0.000	0.000**	0.000	0.000	0.000
Repetiu na EB	-0.019	0.011	-0.002		
Homem	-0.110*	-0.010	-0.046	-0.035	-0.092
Negro	0.011	-0.083**	-0.146***	-0.064*	-0.07
Amarelo ou indígena	-0.091	-0.087	-0.001	-0.170*	0.036
Norte	0.011	0.007	-0.061	0.044	-0.07
Nordeste	0.075	-0.008	0.022	0.041	0.005
Sul	-0.014	-0.071	0.006	-0.048	-0.016
Centro-Oeste	0.076	0.011	-0.02	0.062	0.000
Educação da mãe Analfabeto / Primário incompleto	0.051	-0.121***	-0.03	-0.093**	0.015
Educação da mãe Primário completo / Ginásial incompleto	0.128**	-0.133***	-0.046	-0.045	-0.005
Educação da mãe Ginásial completo / Colegial incompleto	-0.034	-0.150***	0.06	-0.101**	-0.031
Renda até R\$ 1.356,00	0.088	0.058	-0.041	0.019	0.330***
Renda de R\$ 1.357,00 a R\$ 3.390,00	0.002	-0.004	-0.083	-0.018	0.138
Renda de R\$ 3.391,00 a R\$ 6.780,00	0.009	0.039	0.053	0.04	0.117
Atualização ou Especialização	-0.081*	-0.035	-0.098*	-0.006	-0.149***
Mestrado ou Doutorado	-0.371***	-0.224***	-0.206**	-0.152**	-0.522***
Letras	0.024	-0.029	-0.022	0.030	-0.020
Polivalente	-0.063	0.035	0.043	-0.006	-0.038
Licenciatura	0.045	0.067	-0.065	-0.028	0.078

Estadual	-0.012	-0.050	-0.079	-0.072	-0.055
Municipal	0.060	-0.049	-0.045	-0.032	-0.032
Concursado	-0.073	-0.107**	-0.211***	-0.117***	-0.066
Atua no EF1				0.119**	0.089
Atua no EF2				0.052	0.096
Atua no EM				0.053	0.058
Políticas anos 90	0.287**	0.207*	0.238	0.299**	0.132
Políticas 2014	-0.271*	-0.160	-0.216	-0.250*	-0.139
Interação: só políticas 2014	0.347**	0.171	0.192	0.293**	0.169
Observações	1522	2516	1292	2894	1169
R-quadrado	0.400	0.395	0.428	0.399	0.377

Fonte: Elaboração própria.

Notas: *** p < 0.01, ** p < 0.05, * p < 0.1; erros padrão robustos; todos os modelos têm constante.

Cada coluna contém as estimativas para a subamostra identificada. Por exemplo, a coluna 1 contém resultados para a subamostra de professores que lecionam no EF1, na coluna 2 para os professores de EF2 e assim por diante.

POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO À REPROVAÇÃO

As três escalas TRI (crenças) sobre a reprovação (C1, C2 e C3) e o conhecimento da pesquisa (C4) foram submetidos a uma análise de classes latentes usando o Software Mplus¹⁶ para verificar a existência de grupos de pessoas com uma determinada posição em relação à reprovação. Os índices de ajuste e o significado conceitual das classes sugeriram a adoção de três classes latentes. Cada professor foi atribuído à classe latente com maior probabilidade de pertencer. Com base na interpretação das médias das escalas da TRI relativas às crenças e conhecimento de pesquisas, as três classes latentes foram nominadas Contrário à Reprovação; Concordância / discordância parcial; A favor da reprovação. A tabela 7 contém a distribuição de professores nas três classes latentes e as médias das escalas da TRI.

TABELA 7. Posição dos professores com respeito à reprovação e conhecimento de pesquisas sobre seus efeitos

Posição	Contra	Concordância parcial / discordância parcial	A favor
Número de professores (percentual em parênteses)	702 (12,8%)	4270 (77,8%)	518 (9,4%)
C1 - posicionamento geral à reprovação	-1,24	0,06	1,01
C2 - reprovação tem efeitos socioafetivos negativos sobre os alunos	0,80	-0,09	-0,30
C3 - reprovação precoce	-1,47	0,04	1,77
C4 - conhecimento de pesquisas sobre os efeitos da reprovação	-0,93	0,06	0,38

Fonte: Elaboração própria.

Como se vê na tabela 7, um percentual menor de professores (9,4%) é claramente favorável à reprovação. Esses docentes se caracterizam pelo desconhecimento de pesquisas sobre os efeitos dessa medida. Aproximadamente 13% são claramente contra a reprovação. Já a maior parte (quase 78%) adota uma postura intermediária, concordando ou discordando parcialmente dessa prática. Essa maioria, conforme mostra a média da escala TRI (próxima de zero), desconhece a pesquisa sobre os efeitos negativos da reprovação. Aqueles que rejeitam a repetição têm um bom conhecimento da investigação. E o padrão de suas crenças se mostra coerente, uma vez que além de serem contra repetição (-1,24), são também conscientes de seus danos sociais e emocionais (0,80) e se opõem à repetição precoce (-0,93). Aqueles que apoiam a repetição também denotam um padrão coerente e inverso de crenças ao apresentado acima.

Em relação à quantidade massiva de professores que não se posicionaram claramente frente à reprovação é preciso também fazer a seguinte ponderação: é possível que tenha pesado sobre os respondentes um efeito de censura. Em um contexto de políticas contrárias à reprovação, os professores podem ter evitado demarcar suas opiniões sobre o assunto. Quando se tratou de falar da opinião de outrem, os respondentes não se furtaram em indicar uma posição de adesão: mais de 50% dos professores disseram que seus colegas são favoráveis à reprovação. Ou seja, poucos assumem que são declaradamente favoráveis, mas afirmam que seus colegas o são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma amostra de mais de cinco mil inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa em 2014, investigou-se crenças

docentes sobre reprovação, avaliação e justiça e se identificou características de perfil e contexto que podem estar influenciado as crenças desses professores sobre reprovação.

Diferentemente das pesquisas realizadas com professores belgas por Crahay, Marbaise e Issaieva (2013) e genoveses por Crahay, Issaieva e Monseur (2014), as crenças estimadas para os brasileiros se mostraram coerentes entre si: quem referenda a meritocracia como critério de distribuição de conhecimento, por exemplo, tende a apostar na avaliação normativa e acreditar na reprovação como meio de lidar com situações de ensino. Seria interessante averiguar se há elementos nos contextos dos países que propiciam essa diferença de resultados.

Entre os fatores relevantes para compreender a adesão à reprovação está a experiência em sala de aula: quanto mais experiente é o professor, menos ele adere à reprovação. Considerando a teoria que aponta que, na medida em que o tempo passa, os professores vão se filiando a crenças que avaliam ser capazes de solucionar situações de ensino, seria importante investigar o que ocorreu em suas trajetórias que foi capaz de gerar a percepção de que a reprovação não é eficiente para lidar com tais situações.

A experiência com políticas de progressão contínua e a atuação no EF1 são elementos que influenciam na adesão dos professores à reprovação. Quem somente teve contato com as políticas de ciclos nos anos 1990 tende a aderir mais; aqueles que se relacionaram apenas com as políticas mais recentes, ao contrário, tendem a aderir menos. Seria a influência do Ideb (com seu constitutivo contrário à reprovação) sobre as políticas atuais um elemento de contexto que colabora com a disseminação de concepções contrárias à reprovação? Quanto ao fato dos professores do EF1 aderirem mais à reprovação, uma hipótese explicativa é que sejam mais premidos pelas políticas de progressão e também porque ensinam um tipo de conhecimento bem concreto e cobrado socialmente: a aprendizagem da leitura e da escrita.

Um resultado importante desta pesquisa é que ter título de mestrado ou doutorado e ter maior conhecimento acerca de resultados de pesquisas sobre os efeitos da reprovação estão associados a uma menor adesão à prática. Portanto, a formação de professores se relaciona com o posicionamento a respeito da reprovação. Considerando ainda a coerência verificada entre crenças sobre avaliação, reprovação e princípios de justiça para a distribuição do conhecimento fica reforçada a importância de incluir nos cursos de formação de professores conhecimentos advindos de pesquisas a respeito dos efeitos da reprovação sobre os alunos.

Dar continuidade a esse caminho de pesquisa que investiga elementos que incidem nas crenças dos professores pode oferecer, em médio prazo, pistas mais precisas para as políticas educacionais.

APÊNDICE 1. ITENS DO QUESTIONÁRIO QUE COMPÕEM AS CRENÇAS ANALISADAS NO ARTIGO

C1 – posicionamento geral à reprovação (quanto maior o fator, mais o professor adere à reprovação). Itens que compõem:

- O fato de saber que pode repetir de ano motiva o aluno a estudar mais.
- A reprovação é necessária para manter os níveis de exigência próprios de cada turma.
- A reprovação permite que se dê mais tempo aos alunos que ainda não estão suficientemente maduros.
- A reprovação permite realocar os alunos com dificuldade em um grupo adaptado a seu nível, o que lhes é benéfico.
- A reprovação é uma segunda oportunidade que se oferece aos alunos com dificuldade escolar.
- Para o aluno repetente, o fato de ver de novo as matérias previstas no conteúdo programático geralmente é benéfico para sua aprendizagem escolar.
- A reprovação é um meio eficaz de ajudar o aluno imaturo a alcançar os outros.
- A repetência é um meio eficaz de ajudar o aluno na escola quando ele não recebe ajuda em casa.
- A ameaça da repetência estimula os alunos a se comportarem bem.

C2 – crença de que a reprovação tem efeitos socioafetivos negativos sobre os alunos (quanto maior o escore, mais o professor acredita que a reprovação tem efeitos socioafetivos negativos). Itens que compõem:

- A reprovação influencia negativamente na confiança que o aluno deveria ter em suas capacidades.
- A reprovação afeta a autoestima do aluno.
- A reprovação dá ao aluno uma imagem ruim de si mesmo.

C3 – crença na reprovação precoce (quanto maior o fator, mais o professor acredita que a reprovação deve ocorrer no início da vida escolar). Itens que compõem:

- Nos anos iniciais, esperamos tempo demais antes de fazer com que os alunos repitam de ano.
- Se o aluno deve repetir de ano, isso teria de ocorrer bem no começo dos anos iniciais do ensino fundamental.
- A reprovação durante os anos iniciais é um meio eficaz de evitar fracassos num nível de ensino mais elevado.

C4 – Conhecimento sobre pesquisas (quanto maior o escore, menos o professor demonstra conhecer a pesquisa). Itens que compõem:

- A maioria das pesquisas confirma que a reprovação não afeta a autoestima do aluno repetente.
- As pesquisas indicam que a reprovação é benéfica para os alunos que enfrentaram condições familiares difíceis ao longo do ano escolar.
- A maioria das pesquisas afirma que a reprovação produz mais efeitos negativos que positivos sobre a autoestima do aluno repetente.
- A maioria das pesquisas afirma que os alunos repetentes ganham mais em termos de resultados escolares que aqueles que são promovidos.

C5, C6, C7 – Crenças sobre avaliação

C5 – **crença na avaliação formativa** (quanto maior o escore, mais o professor adere à concepção formativa de avaliação). Itens que compõem:

- As avaliações permitem que se identifiquem os alunos que precisam de uma explicação suplementar.
- As provas permitem que se saiba se o professor pode avançar na matéria ou se deve retomar determinados conceitos ou exercícios.
- As avaliações permitem que se identifique o que é preciso ser retrabalhado com os alunos.
- A análise dos resultados dos alunos nas avaliações permite que se ajuste o ensino em função de suas dificuldades.

C6 – **crença na avaliação somativa** (quanto maior o escore, mais o professor adere à concepção somativa de avaliação). Itens que compõem:

- As avaliações permitem que se verifique se os objetivos do conteúdo programático foram alcançados.

- As avaliações permitem que se verifique se os alunos dominam o conteúdo de ensino.
- No final de um ano ou ciclo, é preciso avaliar em que medida os alunos dominam suficientemente as competências mínimas.
- As avaliações permitem que se avaliem os efeitos do ensino ofertado.

C7 – crença na avaliação normativa (quanto maior o escore, mais o professor adere à concepção normativa de avaliação). Itens que compõem:

- Os resultados dos alunos nas avaliações permitem identificar aqueles que são desprovidos de aptidão natural.
- As avaliações punem os alunos que não estudaram.
- As avaliações permitem que se identifiquem os bons e os maus alunos.
- As avaliações são a ocasião para os alunos demonstrarem seu valor.
- Uma boa avaliação deve permitir que se identifiquem os alunos fortes.

C8, C9, C10 – Crenças sobre princípios de justiça para a escola

C8 – crença na justiça meritocrática - denota a crença no critério meritocrático para a distribuição do conhecimento (quanto maior o escore, mais o professor adere à perspectiva meritocrática). Itens que compõem:

- O desenvolvimento da inteligência se deve, em boa parte, a fatores hereditários.
- Algumas pessoas são mais inteligentes que outras desde o nascimento.
- A inteligência é definida no nascimento.
- Cada um nasce com um determinado potencial de inteligência, que se desenvolve por meio de um fenômeno de amadurecimento biológico.
- A escola deve oferecer a todos um ensino de qualidade e, então, identificar os alunos mais dotados a fim de exigir o máximo de sua capacidade.
- Os alunos que apresentam um bom desempenho merecem uma atenção especial.

C9 – crença na justiça corretiva (quanto maior o escore, mais o professor adere à perspectiva corretiva) - expressa crença na ideia

de que é preciso corrigir desigualdades na escola devido à correlação entre origem social e rendimento, para que todos tenham acesso ao mesmo conhecimento, oferecendo mais a quem tem mais dificuldade ou precisa de mais tempo para aprender. Itens que compõem:

- Todos nós nascemos aproximadamente com as mesmas capacidades intelectuais. É o meio que faz a diferença.
- A inteligência precisa de um ambiente afetivo favorável para se desenvolver.
- A criança desenvolverá cada vez mais suas aptidões se os adultos acreditarem que ela é inteligente.
- Quanto mais o professor demonstrar confiança na capacidade da criança, mais ela desenvolverá sua inteligência.
- A inteligência se desenvolve graças principalmente aos estímulos do meio.
- A escola deve corrigir as desigualdades, isto é, dar mais àqueles que têm menos.
- É legítimo que os professores deem mais atenção aos alunos com dificuldades.

C10 – crença na igualdade de tratamento (quanto maior o escore, mais o professor adere à perspectiva de igualdade de tratamento)

- expressa a crença de que há correlação entre desigualdade social e escolar, razão pela qual todos têm que ter acesso e tratamento igualitário para que aprendam. Itens que compõem:

- O professor deve dedicar a mesma energia a todos os alunos, sem distinção.
- É oferecendo a todos – dotados e pouco dotados – as mesmas oportunidades de aprendizagem que se constrói uma escola justa.
- Todos os alunos deveriam receber o mesmo ensino, independentemente da origem social e da escola frequentada.
- Todo professor deve dedicar a mesma atenção a cada aluno.
- A escola deve proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALAVARSE, O. M. Ciclos ou série? A democratização do ensino em questão. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.130, jan./abr. 2007.
- ARAÚJO, M. I. B. **Resistência docente à escola ciclada**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- ARELARO, L. R. G. **A (Ex) tensão do ensino básico no Brasil**: um avesso de um direito democrático. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- BARRETTTO, E. S. de S; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados/USP**, v. 15, n. 42, p. 103-140, mai./ago. 2001
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.
- BORAITA, F.; MARCOUX, G. Adaptation et validation d'échelles concernant les croyances des futurs enseignants et leurs connaissances des recherches à propos du redoublement. **Mesure et évaluation en éducation**, v. 36, n. 1, p. 49-81. 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CENPEC. **Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. 2014. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>. Acesso em: 10/09/14.
- CENPEC. **Curriculos para os anos finais do ensino fundamental**: concepções, modos de implantação e usos: relatório final. 2015 (mimeo). Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/2015/09/20/relatorio-final-curriculos-para-os-anos-finais-do-ensino-fundamental-concepcoes-modos-de-implantacao-e-usos/>>. Acesso em: 12 mai. 2016.
- CRAHAY, M. **L'école peut-elle-être juste et efficace?** De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Belgique: De Boeck, 2000.
- CRAHAY, M.; WANLIN,P.; ISSAIEVA, É ; LADURON ; I. Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. **Revue Française de Pédagogie**, n. 172, juillet-août-septembre 2010.

CRAHAY, M.; MARBAISE, C.; ISSAIEVA, E. Cosa rende gli insegnanti convinti dei benefici della ripetenza? **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, anno VI, n. 11, dicembre, 2013.

CRAHAY, M. ; ISSAIEVA, E.; MONSEUR, C.. Les enseignants face au redoublement: ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. Etude de leurs conceptions psychopédagogiques et de leur connaissance des recherches. **Revue Française de Pédagogie**, n. 187, avril/juin 2014.

CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014.

DRAELANTS, H. Les fonctions latentes du redoublement Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. **Éducation et Société**. n. 21. p. 163-180. 2008.

DUBET. F. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, p. 29-46, 2009.

FERRÃO, M. E. ; BELTRÃO, K. I. ; SANTOS, D. P. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. v. 16, n. 61, Rio de Janeiro Out./Dez. 2008.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30. n. 2, p. 231-250, maio/ago, 2004.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. 2016. **Microdados do Censo Escolar 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicamentevantamentos-acessar>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

ISSAIEVA, E. ; CRAHAY, M. Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves: quelle rôle jouent les perceptions des élèves à propos des conceptions des enseignants? Étude corrélational auprès d'élèves et d'enseignants en fin d'école primaire en France. **Mesure et Évaluation em Education**, n. 1, p. 31-62. 2010.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, v.3, n.1, p.111-133, jun. 2013.

- MACHADO, D. C.; GONZAGA, G. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, dez. 2007.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MUTHÉN, L. K.; MUTHÉN, B. O. **Mplus User's Guide**. Los Angeles: CA, 2010.
- OLIVEIRA, R. P. de. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. São Paulo: Ação Educativa, (**Em Questão**, v. 4, p. 32-34), 2007.
- PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- Programa. 2014. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>. Acesso em: 10 set. 14.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 7-21, 1991.
- RIBEIRO, V. M. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out./dez. 2014.
- SOUZA, S. M. Z. L.; BARRETTO, E. S. S. **Estado do conhecimento ciclos e progressão continuada (1990-2002)**. Relatório Final. São Paulo: FEUSP, 2004.
- SOUZA, S. M. Z. L.; BARRETTO, E. S. S.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: teoria e prática**, v. 20, n.35, jul/dez, p. 181-199, 2010.
- SOUZA, A. P. *et al.* Os determinantes do fluxo escolar entre o ensino fundamental e o ensino médio no Brasil. **Anais do 8º Encontro Nacional de Economia**, Salvador, 7 a 10 de dezembro de 2010.
- SOUZA, A. P. *et al.* Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4916?mode=full>. Acesso em: 07 nov. 2016.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: STAKE, R. E. **Curriculum evaluation**. American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, n. 1, p. 39-83. Chigado: Rand McNally, 1967.
- WANLIN, Ph. Élèves forts ou **faibles**: qui donne le tempo ? Université de Liège, Thèse de doctorat non publiée.2011.

Xia, N.; Glennie, E. **Grade Retention:** A Flawed Education Strategy. Policy paper, Center for Child and Family Policy, Duke University, 2005.

NOTAS

¹ Este artigo apresenta as principais conclusões da pesquisa “Crenças de professores sobre reprovação escolar” no Brasil. A pesquisa foi realizada pela Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec, com financiamento da Fundação Tide Setubal, sob coordenação de Vanda Mendes Ribeiro e Antônio Augusto Gomes Batista. O projeto se insere em uma pesquisa mais ampla, liderada por Marcel Crahay, da Universidade de Genebra e de Liege, com a participação de pesquisadores da Bélgica, Romênia e França.

² Trata de estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. O estudo teve início em 2005 e acompanhou “uma mesma amostra de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo de quatro anos”. Envolveu “a aplicação de testes cognitivos em Leitura e em Matemática, bem como questionários contextuais para alunos, professores e diretores das escolas participantes”. (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008).

³ Para Crahay, quando se adere à ideologia meritocrática acredita-se que os alunos devem receber segundo seu talento ou mérito. A ideologia do tratamento igual se reporta à noção de que todos devem receber o mesmo tratamento independentemente de origem social. A ideologia do conhecimento adquirido considera a correlação proposta por pesquisas entre desempenho e origem social e também o conhecimento que coloca em causa a noção de dom. Esses conceitos encontram-se detalhados em Ribeiro (2014).

⁴ A avaliação normativa toma como referência o desempenho do estudante em relação ao grupo-classe, tendo, um caráter seletivo e a comparação como um suposto. A avaliação formativa caracteriza-se por fornecer informações ao professor sobre as aprendizagens dos estudantes, de forma que ele possa adequar seu programa de trabalho às necessidades dos alunos, durante o processo de aprendizagem. A somativa também visa o conhecimento sobre as aprendizagens, mas com foco principal em verificar se os objetivos foram cumpridos, se os alunos aprenderam o que foi trabalhado durante um determinado período de tempo. (SCRIVEN, 1967; PERRENOUD, 1999; AFONSO, 2000).

⁵ As adaptações foram necessárias tendo em vista diferenças nos sistemas de educação suíço e brasileiro. Por exemplo, há diferenças de nomenclatura de séries e etapas e de cargos dos professores.

⁶ Um total de 67 formadores ligados ao Cenpec foram contatados e oito deles responderam voluntariamente o questionário. As respostas desses indivíduos foram analisadas para verificar a existência de problemas com instruções e compreensão dos itens; também foi nosso intuito checar se o formulário funcionaria bem em diferentes navegadores de internet.

⁷ Iniciativa da Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Cenpec, em parceria com o Ministério da Educação, a OLP é um programa de formação de professores de escolas públicas de todo o país com foco em leitura e escrita. Em anos pares, ocorre um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de redes públicas; em

anos ímpares, acontecem ações de formação presencial e a distância, realização de estudos e pesquisas e a elaboração e produção de recursos e materiais educativos (PROGRAMA, 2014). Em 2014, puderam se inscrever na OLP professores e alunos do 5º ano do EF à 3ª série do EM. Para que o professor possa se inscrever na Olimpíada é preciso que a Secretaria de Educação a qual esteja vinculada sua escola tenha aderido ao programa.

⁸ O questionário foi disponibilizado por meio de um formulário *online* da JotForm.

⁹ Entendeu-se por questionário respondido de forma completa aquele que não tinha itens em branco sobre as crenças docentes e questões imprescindíveis de nível socioeconômico.

¹⁰ O modelo empregado foi o de crédito parcial generalizado.

¹¹ Vale mencionar que, na amostra, um item de crença tem em média 1,4% de dados faltantes e o item com mais *missings* 2,5%. Nossa problema era a possibilidade de um mesmo indivíduo ter uma não resposta em item usado na estimativa da crença, pois isso impediria o cálculo de seu escore.

¹² A questão da incompatibilidade entre direito subjetivo e obrigatório na educação básica e a adoção do princípio de justiça meritocrático para distribuição do conhecimento nessa etapa da escolaridade está explicitada em Ribeiro (2014).

¹³ A literatura educacional recomenda o emprego de modelos multiníveis para a abordagem de fenômenos educacionais, dada a própria natureza desse fenômeno. Certamente, as crenças dos professores - que foram construídas num determinado contexto de formação, numa determinada escola de atuação, numa dada região, ao longo de um determinado período, e sob o regime de um conjunto de políticas educacionais, por exemplo - seriam um típico objeto de uma análise hierárquica ou multinível. Apesar desses pressupostos, porém, recorremos, neste artigo, a um modelo linear estimado por mínimos quadrados ordinários, o que pode desfavorecer a compreensão dos fatores educacionais envolvidos na construção das crenças dos docentes, embora não interfira na apreensão das crenças e conhecimentos, nem de suas relações com outras crenças e conhecimentos.

¹⁴ Demais regiões não se diferenciam da região Sudeste.

¹⁵ Não se rejeita a hipótese nula de que a soma dos coeficientes de “Políticas 2014” e a interação entre as políticas e a soma de “Política 2014” e “Política anos 1990” é igual a zero.

¹⁶ *Software* que pode ser usado para a análise de classes latentes, um tipo de procedimento estatístico similar à análise de *clusters*, mas que permite identificar características que descrevem grupos de indivíduos, relacionando variáveis por meio da probabilidade. Ver: Muthén e Muthén (2010).

Submetido: 05/12/2016

Aprovado: 08/05/2017

Contato:

Vanda Mendes Ribeiro

Cenpec

R. Minas Gerais, 228 - Higienópolis

São Paulo | SP | Brasil

CEP 01.244-010

ARTIGO

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DE SUPORTE E DE APOIO PEDAGÓGICO E ADMINISTRATIVO DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

FRANCISCO ANTONIO COELHO JUNIOR*

Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF, Brasil

CRISTIANE FAIAD**

Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF, Brasil

MARIANA CAROLINA BARBOSA RÉGO***

Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília - DF, Brasil

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo diagnosticar, empiricamente, as competências profissionais (técnicas e comportamentais), de apoio e suporte administrativo, pedagógico e secretarial, de cursos a distância ofertados no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Por meio de duas etapas empíricas foi realizada pesquisa com desenho multimétodo sequencial, que envolveu fase qualitativa, composta por análise documental e realização de nove entrevistas semiestruturadas, e fase quantitativa, com aplicação de questionário totalmente estruturado. O tratamento dos dados foi feito por análise de conteúdo e análise estatística. Os resultados indicaram baixas lacunas de competência, o que sugere que as atividades de captação, treinamento e desenvolvimento de competências provavelmente têm sido realizadas de forma condizente com as necessidades das atribuições das equipes secretariais e de apoio. Recomenda-se, para pesquisas futuras, que se utilize avaliação por múltiplas fontes e a validação psicométrica do instrumento de competência, para identificar suas evidências de validade interna e externa.

Palavras-chave: Competências Profissionais. Universidade Aberta do Brasil (UAB). Gaps de Competências. Educação a Distância.

* **Filiação institucional:** Professor do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília (ADM/PPGA/UnB); Coordenador do Gepaco (Grupos de Estudos e Pesquisas Avançadas sobre Comportamento Organizacional). **Qualificação acadêmica:** Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e Organizacional pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e Organizacional da Universidade de Brasília (PSTO/UnB). E-mail: <fercoepsi@gmail.com> e <acoelho@unb.br> .

** **Filiação institucional:** Professora do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST/UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO/UnB) da Universidade de Brasília; Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Avaliação Psicológica na Segurança Pública e Privada - Perfil. **Qualificação acadêmica:** Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília (PSTO/ UnB). E-mail: <crisfaiad@gmail.com> .

*** **Filiação institucional:** Professora do Instituto Federal de Brasília. **Qualificação acadêmica:** Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília (UnB/ FACE/PPGA). E-mail: <marianaacarolina@gmail.com> .

MAPPING THE MANAGEMENT AND PEDAGOGICAL SUPPORT COMPETENCES OF PROFESSIONALS WORKING WITH DISTANCE LEARNING

ABSTRACT: The aim of the present study was to empirically diagnose the professional competencies (technical and behavioral) concerning the management, pedagogical and secretarial support in distance learning courses provided by Brazil Open University. A sequential mixed model design was applied through two empirical stages, which encompassed one qualitative stage composed of documental analysis and of the conduction of nine semi-structured interviews; and the was based on the application of a totally structured questionnaire. Data treatment was conducted through content and statistical analysis. Results showed low competence gaps, fact that suggests that activities focused on recruitment, training and on competence development have been possibly performed in compliance with the attributes needed by the secretarial and support teams. It is recommended to apply data evaluations based on multiple sources and on the psychometric validation of the competence instrument in further studies in order to identify its internal and external validity evidences.

Keywords: Professional skills. Brazil Open University (Universidade Aberta do Brasil - UAB). Skill gaps. Distance learning.

As organizações, hoje, precisam desenvolver mecanismos para aperfeiçoar e gerar melhorias sobre o seu desempenho. Uma estratégia que vem sendo adotada refere-se à seleção e treinamento de pessoal com o perfil de competências alinhado ao perfil das atribuições e responsabilidades que um cargo requer. Desta forma, o uso do mapeamento de competências vem sendo recomendado no sentido de melhor estabelecer qual é o real perfil de conhecimentos, capacidades e habilidades do ocupante do cargo em relação ao perfil esperado no exercício das suas atividades. O mapeamento de competências vem dando importantes resultados às organizações sejam elas de qualquer natureza ou finalidade (trabalho, escolas e outras).

No caso da educação a distância, tal realidade não é diferente. Como se trata de uma modalidade inovadora de promoção de ensino e de aprendizagem é fundamental ao seu sucesso que as competências dos atores sociais diretamente envolvidos em sua oferta sejam previamente mapeadas. Isto garantirá que quem irá desempenhar algum papel ocupacional na oferta deste tipo de modalidade de educação consiga lograr êxito no exercício das suas rotinas. Em virtude de suas especificidades a educação a distância precisa ser muito bem planejada, visando proporcionar condições aprendizes eficazes aos estudantes.

No contexto nacional, o governo federal brasileiro promulgou, por meio do Ministério da Educação, o Decreto nº 5.800/2006,

instituindo o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O objetivo da UAB consistia em expandir o acesso à educação superior em todo o território nacional, por meio da ferramenta da educação a distância. A UAB foi criada com o objetivo de potencializar as políticas públicas de educação inclusiva, com foco na formação continuada de professores. A UAB tem grande inserção geográfica nacional, de modo que o estudo das ações relacionadas à aquisição de competências profissionais em seu âmbito torna-se de grande relevância social, acadêmica e prática.

Para que a UAB consiga atingir sua finalidade é imprescindível que os atores sociais envolvidos estejam alinhados à sua missão e objetivos. Descrever o perfil de competências dos atores sociais diretamente envolvidos com a oferta de cursos via sistema UAB é fundamental, portanto, considerando que as competências são facilitadoras à promoção do desempenho excelente no trabalho.

Algo que é fundamental ao êxito da aprendizagem na modalidade à distância refere-se ao papel desempenhado pela equipe de apoio administrativo e secretarial. Este tipo de apoio provê suporte logístico ao aprendiz. No sistema UAB existe a figura do apoio secretarial e administrativo. Sua importância é essencial à consolidação da aprendizagem tanto no que se refere a aspectos técnicos (efetuar registros acadêmicos dos alunos, desligar os alunos evadidos no ambiente de aprendizagem, efetuar o monitoramento dos alunos, e outros) quanto logísticos (organização das salas de aula presenciais para a realização das avaliações, organização de cronograma, acompanhamento dos tutores/professores formadores à distância e tutores/professores formadores presenciais, e outros). Os apoios administrativo e secretarial, assim, têm importância tática na aprendizagem à distância, e são fundamentais à manutenção e monitoramento dos alunos durante sua aprendizagem.

Brandão (2007) sinalizou que existem carências e limitações importantes nos estudos empíricos sobre competências. Muito desta literatura é prescritiva, e não se verifica comprovação empírica sobre a eficácia das práticas de mapeamento e diagnóstico de competências, especialmente no ambiente escolar.

Não existem estudos científicos publicados até então com evidências de validade acerca do perfil diagnóstico das competências necessárias ao trabalho do apoio/suporte administrativo e secretarial, ou mesmo que identifique lacunas de competências relativas à execução de suas funções (GREEN; ALEJANDRO; BROWN, 2009; MATTAR, 2012). Ruas, Fernandes, Ferran e Silva (2010) levantam que, dentre as publicações com esse tema, algumas já são aplicadas no

contexto de ambientes educacionais, com destaque para Instituições de Ensino Superior, mas ainda com foco no desempenho dos estudantes em disciplinas didáticas. Não se verifica a literatura sobre competências profissionais aplicadas ao estabelecimento do perfil diagnóstico da equipe de secretaria e de apoio administrativo que atuam na modalidade à distância, o que, certamente, traria grandes benefícios, especialmente em torno da identificação de *gaps* (lacunas) de conhecimentos e habilidades que poderiam aperfeiçoar, ainda mais, sua atuação. Políticas de capacitação e de treinamento poderiam, por exemplo, ser ofertadas ao pessoal de apoio, a partir da identificação das suas lacunas de desempenho, esperando que isto fosse capaz de gerar impacto nos resultados de trabalho.

Isto posto, o presente trabalho objetiva diagnosticar, empiricamente, competências individuais (técnicas e comportamentais) necessárias ao desempenho efetivo das funções de apoio secretarial e administrativo no ensino a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Especificamente, objetiva-se mapear competências individuais (técnicas e comportamentais) de apoio secretarial e administrativo no âmbito da UAB, bem como identificar os graus de domínio e de importância atribuídos a suas competências e, ainda, calcular o *gap* ou lacuna verificada entre a importância e o domínio de suas competências esperadas e as atuais. O mapeamento será compreendido aqui como o procedimento metodológico para identificar e inventariar as competências individuais existentes na organização. O “diagnóstico”, por sua vez, será definido como o resultado do mapeamento, pelo qual se pôde identificar o *gap* existente das competências mensuradas. Essas competências serão avaliadas na forma de indicadores comportamentais, uma vez que declararam as ações esperadas por um indivíduo no desempenho do seu trabalho, relacionando lacunas identificadas ao desempenho abaixo do esperado (BRANDÃO; BAHRY, 2005; BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003).

Para realizar esse diagnóstico, há a necessidade de se criar um instrumento próprio para mensurar as competências específicas dos atores sociais, de vez que os comportamentos estudados diferem significativamente entre organizações com a mesma função, por influência da cultura organizacional. Brandão e Bahry (2005) recomendam que não sejam utilizadas listas genéricas de competências, desalinhadas com a estratégia organizacional, visto que cada organização possui particularidades que a diferem das demais, necessitando que as competências estejam contextualizadas. Embora possua alcance restrito apenas à UAB, este trabalho busca contribuir com os estudos

sobre gestão organizacional em empresas públicas, dando ênfase ao mapeamento das funções e competências profissionais de colaboradores administrativos da organização (BORGES-ANDRADE; COELHO JÚNIOR; QUEIROGA, 2006), tão importantes ao controle dos trâmites e processos envolvidos no ato de se aprender na modalidade a distância.

Justifica-se a realização deste trabalho em virtude da necessidade de se aprimorar as pesquisas na área de gestão de pessoas aplicadas ao ramo da educação a distância, identificando o perfil de competências dos profissionais do apoio administrativo, visto que diversas organizações vêm investindo maciçamente no desenvolvimento de cursos ofertados totalmente a distância. O êxito destes cursos passa pelo grau de expertise dos atores sociais envolvidos nos mesmos.

Por se tratar de uma organização educacional (UAB), com necessidades diferentes das organizações ditas tradicionais (presenciais) de ensino, torna-se fundamental que cada ator social detenha competências que lhes permitam cumprir, com eficiência, suas rotinas, processos e desafios, além de saber lidar com públicos diferenciados (alunos, tutores, professores, e outros) que possuem necessidades distintas (GONÇALVES, 2008).

Ao diagnosticar as competências necessárias, a organização deverá prover inssumos para orientar as ações instrucionais de aprendizagem, visto que a mesma estará ciente dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA's) que o indivíduo possui e quais são aqueles esperados para desempenhar suas funções, podendo orientar esforços por meio de políticas e práticas de gestão de pessoas visando planejar e executar ações direcionadas ao desenvolvimento profissional de seu funcionários, tendo em vista a eficácia de sua atuação (BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003; FAIAD; COELHO JÚNIOR; CAETANO; ALBUQUERQUE, 2012; SOUSA, 2011).

COMPETÊNCIAS: DEFINIÇÕES E DIMENSÕES TEÓRICAS ABORDADAS

As organizações, frente a um cenário de transformações (sociais, econômicas, políticas, organizacionais e culturais) resultantes de um processo de modernização e globalização, percebem a necessidade de desenvolver e incorporar novos processos e modelos de gestão mais eficientes que sejam fontes de vantagem competitivas, a fim de promover seu desenvolvimento individual, organizacional e melhorando seu desempenho. Nesse panorama, há uma redescoberta e revalorização o conceito de competência, associando-o, de fato, a um modelo eficaz de gestão (BRANDÃO, BAHRY; FREITAS, 2008;

KILIMNIK; SANT'ANNA; LUZ, 2004; SANT'ANNA, 2008).

Nesse cenário, muitas organizações têm adotado a gestão por competências como alternativa aos tradicionais modelos de gestão, já que esse sistema propõe o alinhamento entre os esforços nos diferentes níveis da organização (a saber: individual, coletivo e organizacional) visando melhorar o desempenho da empresa. A visão contemporânea da gestão por competências considera-a como facilitadora do desempenho, pois permite uma visão sistêmica dos diversos sistemas e práticas organizacionais compreendidas como um todo. Esse modelo sugere orientar os esforços, valendo-se de estratégias e instrumentos diversos, para planejar, captar, desenvolver e avaliar as competências da empresa e de seus colaboradores, e parte do pressuposto que a empresa deve possuir o domínio de certas competências que a diferencie das demais (BRANDÃO, 2012; BRANDÃO; BAHRY, 2005; CARBONE; BRANDÃO; LEITE; VILHENA, 2005; VIEIRA; NEVES, 2008). Para Brandão e Guimarães (2001) e Fleury e Fleury (2001), embora o foco da análise seja o indivíduo, se faz importante alinhar as competências às necessidades estabelecidas pelo cargo ou posições existentes nas organizações.

Fleury e Fleury (2001), Bruno-Faria e Brandão (2003) e Filenga, Moura e Rama (2010) entendem que as competências individuais são manifestadas por meio da *performance* dos profissionais gerando valor para organização, quando a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes gera um resultado no trabalho. A junção das capacidades da organização com as habilidades de cada funcionário gera valor para ambas as partes (ALMEIDA, 2010; BRANDÃO; ZIMMER; PEREIRA; COSTA; CARBONE; ALMADA, 2008). Ou seja, ao mesmo tempo em que as competências contribuem para o atingimento dos objetivos organizacionais, elas expressam reconhecimento social sobre a capacidade das pessoas, agregando valor econômico para a organização e valor social ao indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001).

O termo ‘competências’ tem uma conotação bastante utilizada pelo senso comum para referir-se a uma pessoa qualificada para exercer determinada tarefa (FLEURY; FLEURY, 2001). Segundo Brandão (2008) e Brandão e Guimarães (2001), o termo foi incorporado à linguagem organizacional para designar o funcionário capaz de exercer sua função de forma eficaz. Kilimnik *et al.* (2004) complementam essa definição abordando competência como uma síntese de múltiplos saberes oriundos de diversas formas, como, por exemplo, aprendizagem, transferência e adaptação, as quais permitem ao indivíduo criar bases para a execução das suas atividades.

A literatura da área divide o estudo sobre competências em

três correntes e perspectivas: a primeira corrente baseia-se na ideia de que as competências são entradas (*inputs*) para a geração de valor da organização (concebida como um estoque de recursos, com foco na identificação dos conhecimentos, habilidades e atitudes como competências do cargo, em qualificações inerentes ao funcionário que o possibilita realizar, de forma eficiente, uma determinada atividade); a segunda analisa a expressão das competências por meio dos resultados obtidos (*outputs*); e a última corrente (foco na análise dos atributos pessoais e sua expressividade em dados contextos organizacionais, analisando-se, de maneira articulada, capacidades e desempenho competente) busca conciliar as duas primeiras, extrapolando-as.

Dutra (2004) define competência como as realizações, em forma de resultado ou desempenho, do indivíduo no trabalho. Para isso, o foco deve ser no desempenho das rotinas, não apenas na descrição formal dos CHA's visto que apenas a posse das qualificações pelo funcionário não garante que essas serão utilizadas para gerar valor para a organização. O indivíduo deve ser capaz de mobilizar suas competências em uma dada situação no ambiente de trabalho, demonstrando que o desempenho competente gera valor tanto para o indivíduo como para a empresa por meio do desenvolvimento das pessoas e da organização. Para fins deste trabalho, será utilizada a corrente integradora de competências, operacionalizando competências como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188).

Para Durand (1998), competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à consecução de determinado propósito. Brandão e Borges-Andrade (2007) e Brandão e Guimarães (2001) defendem o caráter interdependente e complementar dessas dimensões, visto que para se exercer uma delas há a necessidade de interagir com as outras duas, e o resultado dessa interação é, justamente, a expressão da competência. Conhecimentos referem-se a um conjunto de informações técnicas ou comportamentais assimiladas e estruturadas que a pessoa acumulou ao longo da vida definidas como o saber o quê e o porquê fazer. Já a habilidade se expressa na forma do “como fazer”. É a capacidade de o indivíduo utilizar de forma produtiva seu conhecimento, com facilidade e precisão com vistas a atingir um objetivo específico. A atitude é a propriedade que influência o comportamento das pessoas, alterando sua predisposição para realizar determinada atividade. Esta dimensão está associada aos sentimentos e interações sociais das

pessoas, expressando-se pela expressão querer fazer.

O mapeamento das competências considera que essas devem ser expressas em forma de resultados tangíveis, ou seja, passíveis de observação, verificação e análise, para orientar as ações da Organização no sentido de aprimorar seu desempenho (VIEIRA; NEVES, 2008). Os CHA's devem servir, também, para criar um ambiente de suporte ao sistema de aprendizagem promovendo um clima amigável, oferecendo suporte e incentivo aos componentes, reconhecendo o engajamento e o desempenho eficiente e fornecendo o suporte material e tecnológico necessário para exercer suas funções (FREITAS; BRANDÃO, 2005).

Para Brandão e Bahry (2005), faz-se necessário o mapeamento, visto que as competências devem ser específicas para cada organização, a fim de suprir suas necessidades, estando alinhadas diretamente com a sua cultura, sua estrutura e sua estratégia. Fleury e Fleury (2001) citam que as competências devem ser sempre contextualizadas, visto que conhecimentos, habilidades e atitudes precisam ser comunicados e utilizados dentro da organização, para que gerem ganhos.

Para fins de realização do presente trabalho, as competências não serão separadas em conhecimentos, habilidades e atitudes, visto o caráter interdependente e complementar destas (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). Optou-se por operacionalizá-las em técnicas e comportamentais, pois, por meio dessa divisão, é possível dividir-las de acordo com a proximidade do cargo. As primeiras são proximais ao cargo, e estão diretamente relacionadas aos conhecimentos e habilidades necessárias para exercê-lo. Já as segundas têm o foco nas habilidades e atitudes que o indivíduo necessita, e apresentam-se como mais distais ao cargo (COELHO JÚNIOR; FAIAD; BORGES; ROCHA, 2013).

Conforme Brandão (2012) e Brandão e Bahry (2005), o diagnóstico de competências consiste em um procedimento que possui como objetivo identificar as competências, organizacionais e profissionais, necessárias aos colaboradores para que possam exercer suas funções de modo eficaz, auxiliando a organização a alcançar seus objetivos. Para isso, identifica-se o *gap* ou lacuna de competências por meio da comparação entre as competências esperadas ou necessárias à Organização, para realizar sua estratégia, e aquelas já disponíveis internamente. A avaliação das competências deve possuir caráter formativo, pois reconhece a competência demonstrada independente da forma como o indivíduo tenha adquirido (NUNES; BARBOSA, 2009).

De acordo com Bitencourt (2004), ao se mapear as competências há a necessidade de abordar além das práticas formais

e estruturadas, as práticas informais e os relacionamentos dentro da atuação profissional. Le Boterf (1997) ressalta a necessidade de se identificar as competências com base nos atributos pessoais, na formação educacional e na experiência profissional, utilizando uma visão mais integradora do indivíduo.

Segundo Coelho Júnior *et al.* (2013), diversas metodologias podem ser utilizadas para realizar o mapeamento, desde que ela esteja alinhada com os conhecimentos científicos e com a Organização estudada. O modelo mais utilizado na literatura, segundo Brandão e Guimarães (2001), tem o seguinte passo a passo como metodologia: deve-se realizar uma pesquisa documental para analisar o conteúdo da estratégia organizacional, e dela extraírem resultados esperados nos níveis de departamento e individual (*top-down*); logo após, as competências devem ser descritas sobre a forma de referenciais de desempenho (ou seja, comportamentos passíveis de observação no ambiente de trabalho por meio de um desempenho ou comportamento esperado usualmente envolvendo um verbo que expresse um comportamento observável e um objeto de ação).

Pode-se adicionar um critério que demonstre o padrão satisfatório e uma condição a qual se espera que o comportamento ocorra, a fim de auxiliar a descrição do comportamento esperado (BRANDÃO 2012; BRANDÃO; GUIMARAES, 2001; BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2003; BRANDÃO; BAHRY, 2005; CARBONE *et al.*, 2005; COELHO JÚNIOR *et al.*, 2013). Depois de construídas as primeiras competências faz-se necessário submetê-las a pessoas chave da organização, para identificar inconsistências e inadequações e realizar uma validação semântica visando garantir que todos os respondentes compreendam, da mesma forma, o comportamento descrito, e consigam julgar. As técnicas mais utilizadas para realizar o mapeamento de competências são: observação, entrevistas e questionários. Para Sousa (2011) e Brandão (2012), o instrumento mais utilizado para realizar o mapeamento é a entrevista com o ocupante do cargo, visto que esse método permite obter descrições reais de comportamentos e situação observados no ambiente de trabalho.

As entrevistas, segundo Sousa (2011), podem ser aplicadas de forma individual ou em grupo. Para Brandão (2012) a principal técnica para identificação das lacunas (*gaps*) de competências é o questionário. No questionário cada competência é apresentada e o indivíduo é solicitado a responder a importância da competência para o exercício das suas rotinas de trabalho e o grau de domínio que este respondente tem dessa competência. Importância e domínio são os dois quesitos

fundamentais para se mensurar competências profissionais. Quanto maior a importância e menor o domínio sobre a competência, maior a lacuna (*gap*). O *gap* de competência se situa na lacuna mensurada entre o desempenho real e o desempenho esperado.

Quanto ao mapeamento, alguns estudos (como AMARO, 2008; AMARAL, 2009; CASTRO; BORGES-ANDRADE, 2004; COBUCCI; COELHO JÚNIOR; FAIAD, 2013; COELHO JÚNIOR *et al.*, 2013; ESTEVES, 2008; GODOY; ANTONELLO, 2009) identificaram competências profissionais específicas de determinados postos ocupacionais. É usual, na literatura sobre competências, segundo Odelius, Ono, Abbad e Albuquerque (2016), estudos relativos ao tema abrangendo suas correntes teóricas e o desenvolvimento das competências em si, uma vez mapeadas. Este desenvolvimento passa, inclusive, pela associação das competências com maior lacuna de desempenho a programas de treinamento e aprendizagem nas organizações. As ações de aprendizagem servem para suprir tal lacuna.

Ressalta-se, contudo, que não foram encontradas quaisquer referências empíricas sobre mapeamento de competências em grupos de suporte e de apoio administrativo e secretarial em cursos ofertados na modalidade a educação a distância. Por outro lado, algumas publicações, apresentando competências mais genéricas para atuação secretarial e administrativas em distintos lócus organizacionais, foram encontradas.

Castro Filho (2016), mapeando competências de bibliotecários que atuavam em uma biblioteca escolar, identificou que a capacidade de agir com flexibilidade, sabendo administrar a informação escolar e trabalhando com as ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias da informação e comunicação foram aquelas de maior domínio e importância. Maroto (2012) destacou que a capacidade de atender, de forma dinâmica e célere, as demandas dos usuários é, também, importante competência esperada na atuação profissional.

No âmbito do judiciário, Silva e Barbosa (2016) mapearam competências de servidores técnicos e administrativos com foco no diagnóstico de competências comportamentais. Os autores identificaram que o saber lidar com o público, a empatia e a habilidade no manuseio de informações de maneira assertiva foram aquelas de maior domínio junto a técnicos que trabalhavam nas comarcas pesquisadas na Bahia e em Pernambuco. Lima e Silva (2015) identificaram que o grau de interesse e de comprometimento do indivíduo com a função exercida foram competências comportamentais mais importantes junto à amostra pesquisada. Autonomia e provimento dos valores organizacionais também foram mapeados pelos autores.

Reis (2011), pesquisando servidores técnicos e administrativos da Procuradoria Geral da República, identificou *gaps* de competências comportamentais relacionadas à adaptação de normas e atitudes à demanda e à capacidade de planejamento e de organização para a realização das tarefas. Menores *gaps* foram relacionados a atuar com disciplina, buscar informações sobre determinado procedimento, consultando normas e regulamentos da instituição, além de ‘capacidade de manter relacionamento interpessoal’ e, por fim, atuar com dinamicidade.

Esteves (2008) mapeou competências comportamentais junto a secretárias de um escritório de advocacia em Brasília. As principais competências levantadas neste estudo foram ‘ausência de competição e relacionamentos baseados em confiança entre seus integrantes, transferência de aprendizado e capacidade de gerenciar tanto o trabalho quanto o tempo’. Além destas competências, foi apontada uma competência técnica, “possuir conhecimentos relativos à sua função como atributo desejável para a eficácia da equipe”.

Amaro (2008), por sua vez, analisando as competências de uma empresa brasileira de mineração e logística, identificou que os atributos pessoais e habilidades sociais dos técnico/administrativos eram muito mais valorizados em relação à expertise de conhecimentos técnicos relacionados à tarefa. Competências comportamentais apresentaram menor *gap*. Godoy e Antonello (2009) identificaram que a flexibilidade e a capacidade de adaptação foram imprescindíveis, com ênfase em competências sociais relacionadas à resolução de problemas e comunicação. Bitencourt (2004), em estudo comparativo entre organizações brasileiras e australianas, identificou que as competências imprescindíveis diziam respeito à parceria com as universidades, comunicação, trabalho em equipe e relacionamento interpessoal. Amaral (2009) mapeou competências junto a bibliotecários que atuavam na biblioteca central da USP relacionadas à capacidade de planejamento, organização e proatividade. O autor identificou que o desenvolvimento de competências gerou melhoria na qualidade do trabalho realizado.

Galvão, Silva e Silva (2012), investigando o desenvolvimento de competências gerenciais de diretores de 58 escolas públicas da rede estadual de uma capital do Nordeste brasileiro, segmentaram as competências mapeadas em técnicas, comportamentais e sociais, com a influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social. Almeida (2008) identificou competências junto a atendentes de recepção em um hotel no Distrito Federal relacionadas a atitudes (querer fazer) e habilidades sociais. As competências mapeadas por Sant’Anna (2008) vincularam-se à capacidade dos

indivíduos em se comprometerem com os objetivos da organização e à capacidade de gerar resultados.

Especificamente discutindo-se o conceito de competências aplicadas ao contexto da educação a distância, podem ser citados os trabalhos de Alves e Nova (2003), que deram foco ao estudo de competências técnicas de atores sociais que atuam na ead relacionadas, essencialmente, à interatividade; Konrath, Tarouco e Behar (2009), que mapearam competências técnicas e comportamentais junto a professores virtuais (assemelha-se a apoio pedagógico, na perspectiva deste paper), alunos e professores; e Oliveira e Santos (2013), que mapearam competências de tutores dando enfoque ao seu papel pedagógico na condução da aprendizagem dos estudantes. Além destas poucas referências, destaca-se o marco legal referencial estabelecido em Brasil (2007), quando se apresentaram os referenciais de qualidade para educação superior a distância no Brasil. Ressalta-se que ainda são poucos os estudos publicados em periódicos científicos sobre o conceito de competência aplicado à realidade desta modalidade de ensino.

Especificamente no lócus da Universidade Aberta do Brasil (UAB), objeto deste estudo, destaca-se o trabalho de Coelho Junior, Faiad, Fonseca e Ferreira (2013), que mapearam as competências de tutores em um curso superior de administração pública ofertado nessa modalidade de educação. As competências técnicas dos tutores foram transversais à necessidade de provimento de intenso suporte pedagógico aos alunos, especialmente tirando dúvidas e utilizando exemplos práticos de sua vida cotidiana para facilitar a compreensão de matérias como estatística e microeconomia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo optou-se por realizar uma pesquisa com desenho multimétodo sequencial, utilizando abordagens qualitativa e quantitativa. Em sua fase inicial, a pesquisa foi predominantemente qualitativa, já que buscou, por meio de análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas e grupo de foco junto a Secretários do sistema UAB extrair informações acerca do objeto estudado.

Num primeiro momento, foi feita análise de conteúdo dos documentos normativos à criação e consolidação da UAB no Brasil. Isto foi feito com vistas a identificar qual era o conjunto de competências essenciais esperadas quando da regulamentação formal da universidade.

CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL)

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída pelo decreto presidencial n. 5.800 de 2006, é um sistema que se propõe

a expandir a oferta e o acesso a cursos de ensino superior em todo o país. O objetivo da UAB consiste em ofertar cursos superiores à distância públicos que são ofertados, na modalidade a distância, por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e nos polos de apoio presencial localizado em vários municípios brasileiros (CAPES/UAB).

A UAB pretende consolidar as políticas públicas para a educação inclusiva e cidadã, com vistas à expansão da educação superior (GONÇALVES, 2008). É um sistema nacional que visa expandir e interiorizar a educação superior nos polos municipais de apoio presencial com a implementação de cursos das mais diversas áreas e prioritariamente voltados para a capacitação de professores da educação básica.

Pela complexidade da oferta de cursos toda a logística do sistema UAB é realizada por profissionais de suporte e apoio especializado na atuação em cursos a distância. Estes profissionais precisam ser altamente capacitados, visando prover as melhores condições de ensino e de aprendizagem aos alunos.

É imprescindível a utilização de uma equipe multidisciplinar para as funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos. Mais uma vez ressalta-se a importância deste trabalho, uma vez que as competências técnicas e comportamentais desses profissionais de apoio e de suporte foram aqui mapeadas. Tem-se, assim, insumo para o desenvolvimento de políticas de seleção de talentos, bem como de capacitação e avaliação de desempenho, maximizando o papel desempenhado por estes atores sociais. Na Resolução CD/FDNE nº 26, de 5 de junho de 2009, o MEC estabeleceu as atribuições de cada cargo envolvido na oferta de cursos pelo sistema UAB, a fim de organizar e descrever suas tarefas. Com isso, foram estabelecidas quais eram as atribuições dos cargos técnico-administrativos, segmentados em duas frentes: tecnológica e administrativa. Para fins desta pesquisa optou-se por subdividir os cargos de acordo com as funções exercidas: secretaria, pedagógica e de coordenação. Os coordenadores atuam em atividades de comando, planejamento, apoio aos polos e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas. Os funcionários do apoio pedagógico realizam tarefas relacionadas ao planejamento da oferta e à execução das atividades propostas, bem como o acompanhamento dos alunos, tutores e professores formadores. Por fim, as funções de secretaria referem-se ao provimento do suporte acadêmico necessário à realização dos cursos, e atua na sede da instituição e nos polos presenciais de apoio.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta inicial de informações sobre a estrutura organizacional da UAB procedeu-se à realização de nove entrevistas junto a secretários de apoio e suporte administrativo, secretarial e pedagógico, que trabalhavam em cursos a distância no âmbito da Universidade de Brasília. Adotou-se os critérios de acessibilidade e conveniência.

Estes secretários foram convidados à realização de entrevistas semiestruturadas, com vistas à identificação de quais eram os conhecimentos, habilidades e atitudes que os mesmos deveriam ter para o desempenho das suas atribuições. Perguntas relacionadas ao dia a dia do seu trabalho, suas principais atribuições e responsabilidade, as dificuldades que enfrentavam, e questões relacionadas à adaptação ao trabalho foram levantadas. Perguntou-se, também, sobre quais eram as estratégias que eles utilizaram para lidar com as dificuldades relatadas.

A participação dos secretários foi espontânea, os mesmos concordaram em realizar a entrevista e que a mesma fosse gravada para posterior transcrição. Foi obtido o termo de consentimento de livre participação na pesquisa, informando que a mesma tinha fins puramente acadêmicos. O roteiro de entrevistas foi aplicado até que se percebeu uma repetição das respostas (saturação), optando-se pelo término da realização das mesmas.

Realizou-se também um grupo focal com três secretários de um curso específico ofertado na modalidade a distância. Este grupo foi realizado a pedido dos secretários, que preferiram debater suas opiniões em grupo ao invés de realizarem entrevistas individuais. Como tal decisão metodológica dificilmente influenciaria negativamente os resultados esperados da pesquisa (ou seja, ter as competências mapeadas), optou-se pela realização do grupo. Da mesma forma que nas nove entrevistas individuais o anonimato e sigilo das informações foi garantido, e todos os procedimentos éticos também foram minuciosamente adotados.

As entrevistas e grupos focais tiveram por finalidade a identificação das competências técnicas e comportamentais necessárias à função de ‘apoio e suporte administrativo, pedagógico e secretarial, de educação a distância’, segundo a ótica de ocupantes da função, técnica recomendada por Brandão e Bahry (2005). Tanto as entrevistas quanto os grupos focais tiveram roteiro semiestruturado.

Após a transcrição das entrevistas e do grupo focal, foram identificados conhecimentos e habilidades comumente relatados pelos participantes. O conteúdo das respostas dos participantes foi

aperfeiçoado, em termos de sua construção ou redação, gerando-se competências, conforme as recomendações de Brandão e Bahry (2005).

Estas competências que foram extraídas durante as entrevistas e grupos focais expressariam determinado comportamento esperado, indicando o que o secretário deveria fazer em face de uma demanda laboral. As competências foram descritas em formato de um verbo capaz de exprimir um comportamento esperado sob um determinado critério, e seguindo uma determinada condição (BRANDÃO; BAHRY, 2005; BRANDÃO, 2009). Esta é a principal técnica de mapeamento segundo estes autores.

O Quadro 1 exemplifica o processo de descrição de competências técnicas e comportamentais com base nesse tipo de técnica de análise de conteúdo. Estas competências dizem respeito aos conhecimentos e habilidades técnicas requeridas para o desempenho das atribuições (competências técnicas) e, também, às habilidades mais genéricas ou transversais às atribuições, além de contemplar atitudes (competências comportamentais).

QUADRO 1. Análise descritiva dos argumentos das entrevistas e formação de competências

Discursos	Competências extraídas
<p>- Entrevista 01:</p> <p>“[...] tem que ter conhecimento básico de informática. Você tem que ter uma noção de secretaria em geral, principalmente a parte acadêmica, porque você trabalha muito com documentos, formulários para alunos. Você precisa saber conversar e atender o telefone, anotar recado, transmitir recado, anotações de reuniões, confirmação de contatos, reuniões de coordenadores e professores e informações em geral para os alunos dentro da área acadêmica.[...]"</p>	Ajo seguindo os trâmites burocráticos formalmente estabelecidos, atendendo a prazos e agindo em conformidade com o esperado. (competência técnica)
	Demonstro capacidade de seguir a doutrina de ensino da instituição, evitando conflitos relacionados ao ensino com o professor e a coordenação de curso. (competência técnica)
	Ajo com objetividade (sou direto e preciso sem ser prolixo). (competência comportamental)
<p>- Entrevista 05:</p> <p>“[...] eu faço trabalho de secretária, que são atualizações, matricular alunos, notas, atendimentos em reuniões, atas, atender alunos e responder e-mails. Como o curso é a distância então a gente tem muito envio de documentação, muito recebimento, muito documento tem que tá sendo analisado, muito requerimento, não pode errar [...]”</p>	Demonstro conhecimentos sobre as atividades e rotinas secretariais, com vistas a otimizar a realização das atividades e processos administrativos. (competência técnica)
	Conheço, plenamente, as regras e normas do curso, de modo a não dar informações aos alunos, tutores e professores que estejam desalinhadas com o projeto pedagógico do curso. (competência técnica)

QUADRO 1. Análise descritiva dos argumentos das entrevistas
e formação de competências (continuação)

Discursos	Competências extraídas
<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista 02: - “[...] você tem que saber um pouco da rotina administrativa, rotina de secretaria acadêmica e de informática. Às vezes por causa da distância pode gerar um ruído muito grande se você não for objetivo e direto naquilo que você quer [...]” 	Atuo em parceria com os gestores (acadêmicos, de tecnologia e outros), no sentido de atender, em tempo hábil, demandas que lhe forem solicitadas. (competência técnica)
<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista 06: - “[...] Informação, conhecimento, capacidade de iniciativa. Conhecimento da plataforma moodle, que é o primordial. Conhecimento das ferramentas do pacote Office também. [...] Conhecimento de dados, e linguagem de programação. A questão da plataforma moodle, conhecimentos de programação, alguns sistemas, até como o SIGRA, da UnB, conhecimento do pacote Office [...]” 	Controlo documentos e correspondências, estabelecendo rotinas para acompanhamento dos mesmos. (competência técnica)
<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista 04 - “[...] organizando as ementas, né? As disciplinas que vão ser criadas, e coordenar o pessoal que vai trabalhar juntamente comigo. Que vão supervisionar as atividades dos tutores [...] repassando as informações para o coordenador também [...] fiscalizar o trabalho dos colegas, distribuir tarefas, ir passando as informações, a minha função nada mais é do que a ligação entre aluno, coordenador e o pessoal que faz a mão-de-obra [...]” 	Demonstro conhecimentos sobre o funcionamento de sistemas informatizados, aplicando-os de forma planejada e organizada em meu trabalho. (competência técnica)
	Capacidade de trabalhar sob pressão (utilizo estratégias para adaptar-me frente a situações adversas). (competência comportamental)
	Capacidade de organização (antevejo, planejo e ordeno atividades; utilizo, de forma adequada, o tempo e o espaço, priorizando ações e recursos materiais, financeiros, humanos, dentre outros). (competência comportamental)

Fonte: Dados da Pesquisa

Ainda, efetuou-se validação semântica e por juízes das competências identificadas junto a dois representantes do quadro direutivo que atuavam na Organização UAB/UnB, bem como junto a dois secretários da própria Universidade de Brasília. Após essas validações as competências foram agrupadas no formato de um instrumento totalmente estruturado, em que cada competência ficou associada a uma escala de importância (de 1, nada importante para o meu desempenho, até 5, competência imprescindível) e domínio (de 1, não possuo tal competência, até 5, posso grau de expertise nesta competência). Este instrumento deu a base à fase da coleta quantitativa dos dados, relatada a seguir.

A primeira versão do instrumento continha 78 afirmativas, sendo 23 competências técnicas e 55 comportamentais. Os questionários, que foram elaborados contendo as competências mapeadas na etapa qualitativa, foram enviados eletronicamente. Os questionários digitais foram confeccionados na plataforma *Google Docs* e enviados a profissionais que atuavam no suporte e apoio secretarial e administrativo de diversos cursos vinculados à UAB/UnB.

Após a identificação do baixo número de respondentes 20 dias do início da colheita de dados optou-se por reduzir a quantidade de itens do questionário para 28 competências, 5 técnicas e 23 comportamentais. Para a formulação do novo questionário foram consideradas as 28 competências com maiores médias de importância dentre técnicas e comportamentais segundo os respondentes que haviam participado até então. Após reformulação, o *link* para resposta do questionário foi reenviado às coordenações da UAB a fim de que repassassem a seu quadro de profissionais.

Inicialmente, almejava-se ter como população apenas os profissionais que atuavam em cursos da UAB vinculados a cursos de graduação e pós da Universidade de Brasília. Mas, devido ao baixo número de respondentes mesmo após a redução do número de itens, os envios passaram a abranger também profissionais de outras IPES. Acredita-se que esta decisão, de variar o compósito amostral, não afetou os objetivos da pesquisa, uma vez que as competências individuais necessárias à ideal execução das funções da tutoria são transversais e não se limitam a um determinado contexto ou sistema de educação a distância. São competências tidas como aplicáveis a qualquer tipo de suporte ou apoio provido na modalidade a distância. Assim, os questionários reformulados foram enviados por *e-mail* para profissionais de todo o Brasil. Para tal, os coordenadores de cursos de diversos departamentos de EaD das universidades espalhadas pelo país foram contatados e solicitados a repassarem o questionário à sua equipe de apoio. As respostas alimentaram planilha no *Google Docs* e, posteriormente, foram objeto de análise no software Excel.

A amostra válida correspondeu a 209 respondentes. Quanto ao perfil amostral nesta etapa quantitativa do estudo identificou-se que a grande maioria eram mulheres (77,5%), a maior parte (40,7%) se encontra na faixa etária entre 41 e 47 anos, 36,8% eram residentes na região Sudeste do País e 42,6% já trabalham há, pelo menos, quatro anos com educação a distância. Outros 77% afirmaram que receberam algum tipo de treinamento ou preparo para atuar em sua função. Verificou-se, ainda, que 51% afirmaram que também atuam na modalidade presencial, acumulando as duas formas de atuação. Impressiona o

resultado de que 99% da amostra pesquisada acreditam que, de fato, mesmo com todas as dificuldades relacionadas à modalidade, o aluno à distância aprende tal como um aluno do ensino presencial.

PROCEDIMENTOS DE CÁLCULO DAS LACUNAS DE COMPETÊNCIAS

Foram utilizadas média, desvio padrão e coeficiente de variação. Para o cálculo da lacuna, ou *gap* de competência, utilizou-se a fórmula proposta por Brandão (2012), que segue:

$$N = I(5-D)$$

Em que:

$N \rightarrow$ Necessidade de capacitação;

$I \rightarrow$ Importância média atribuída a cada competência;

$D \rightarrow$ Domínio médio atribuído a cada competência.

Neste trabalho, portanto, entender-se-á necessidade de capacitação (N) como sendo o *gap* de competências. Foram calculados os escores médios para fins de aplicação na fórmula. Para a interpretação de “ N ”, Brandão (2012) sugere a seguinte escala:

$N \leq 5 \rightarrow$ Pouca ou nenhuma necessidade de capacitação;

$N \geq 12 \rightarrow$ Necessidade de capacitação elevada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Competências técnicas referentes ao processo de comunicação, bem como ao domínio das rotinas secretariais e utilização das novas tecnologias de informação e de conhecimento foram aquelas que apresentaram maior *gap* sob a ótica dos participantes deste trabalho. Estes maiores gaps referentes a competências técnicas também foram encontrados por Alves e Nova (2003), embora estes relacionando tais competências ao uso das ferramentas pedagógicas disponíveis online (interface do usuário e naveabilidade). A celeridade na comunicação com as chefias e coordenações dos cursos, tarefa imprescindível ao pleno funcionamento das atividades, apresentou índice alarmante quanto ao *gap*. Contudo, de um modo geral, é possível perceber que os *gaps* identificados foram baixos, estando todos abaixo de cinco na escala proposta por Brandão (2012).

A competência técnica que apresentou maior importância foi a referente a analisar documentação recebida, destinando a sua finalidade. Já

a competência técnica que apresentou menor importância para o trabalho é a relativa à demonstração dos conhecimentos sobre as atividades e rotinas secretariais, com vistas a aperfeiçoar a realização das atividades e processos administrativos. Todavia, apesar de possuir a menor média de importância, o valor médio atribuído pode ser considerado alto, o qual indica que a competência é necessária para o êxito do trabalho.

Desse modo, entende-se, pelos dados obtidos, que os profissionais pesquisados parecem estar com as competências dentro dos parâmetros desejados em termos de domínio, considerando a sua autoavaliação. Isso parece evidenciar que as atividades de seleção e treinamento e desenvolvimento dos cursos de EaD parecem estar alinhadas com as necessidades do pessoal de apoio e secretarial. A Tabela 1 contém as cinco competências técnicas com seus *gaps* identificados.

TABELA 1. Análise descritiva das Competências Técnicas

Item	Média		Coeficiente de Variação		GAP
	Importância	Domínio	Importância	Domínio	
01 - Presto, à coordenação de curso, as informações que são solicitadas, com rapidez e presteza.	4,67	4,40	0,13	0,15	2,80
02 - Demonstro conhecimentos sobre as atividades e rotinas secretariais, com vistas a otimizar a realização das atividades e processos administrativos.	4,62	4,45	0,11	0,14	2,54
05 - Utilizo ferramentas da internet, com vistas a realizar o trabalho de forma ágil e sem erros.	4,69	4,50	0,10	0,12	2,35
04 - Demonstro capacidade de analisar as documentações recebidas, destinando a sua finalidade.	4,77	4,64	0,09	0,11	1,72
03 - Escrevo e-mails de forma clara e objetiva, transmitindo o que deseja para o destinatário, evitando ruídos ou falhas na comunicação.	4,73	4,65	0,10	0,11	1,66

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisa

No que se refere às competências comportamentais, os maiores *gaps* identificados referem-se a atributos pessoais especialmente relacionados ao planejamento e execução das rotinas de suporte e apoio. Tirar dúvidas dos alunos e professores, em um prazo máximo de até 24 horas, foi uma das competências de suporte avaliadas como de maior importância por Konrath, Tarouco e Behar (2009) e Coelho Jr., Faiad, Fonseca e Ferreira (2013), para garantir a persistência da motivação para o estudo e aprendizagem. A atuação profissional em termos de agir objetivamente, a capacidade de gerenciar seu trabalho e o tempo, bem como organização e proatividade possibilitam uma qualidade melhor dos resultados de seus trabalhos. Assim como Esteves (2008) e Amaral (2009), identificou-se a importância da disciplina para quem trabalha em cursos na modalidade a distância. O cumprimento dos prazos e a atenção concentrada e disciplina são também imprescindíveis. As 15 competências comportamentais com maior *gap* encontram-se apresentadas na Tabela 2.

TABELA 2. Análise descritiva das Competências Comportamentais

Item	Média		Coeficiente de Variação		GAP
	Importância	Domínio	Importância	Domínio	
16 - Capacidade de agir com assertividade (apresento argumentos de forma convincente, expressando-me de maneira enfática).	4,48	4,37	0,14	0,15	2,82
23 - Capacidade de agir com objetividade (sou direto e preciso sem ser prolixo).	4,55	4,40	0,13	0,14	2,73
27 - Capacidade de agir com paciência (ajo com tranquilidade, sabendo aguardar o momento certo para agir e alcançar o objetivo).	4,60	4,43	0,12	0,14	2,62
14 - Capacidade de agir com versatilidade (ajusto-me a novas situações, adaptando-me a várias circunstâncias).	4,62	4,44	0,12	0,13	2,59
15 - Capacidade de agir com criatividade e inovação (demonstro originalidade inventiva; sou capaz de buscar soluções em outras fontes).	4,57	4,44	0,13	0,14	2,56

26 - Capacidade de agir com rapidez de raciocínio.	4,55	4,44	0,13	0,14	2,55
22 - Capacidade de agir com flexibilidade (aceito sugestões e críticas; ajusto-me, de forma apropriada, a novos fatos, conceitos ou situações).	4,68	4,49	0,11	0,13	2,39
25 - Capacidade de agir com iniciativa (proponho soluções e/ou ajo imediatamente e com eficiência perante uma situação).	4,65	4,54	0,11	0,12	2,14
20 - Capacidade de manter bom relacionamento interpessoal (sou sociável, ajo com tato, ou seja, com habilidade e cautela no relacionamento com as pessoas).	4,71	4,56	0,10	0,11	2,07
08 - Demonstro capacidade de atender com presteza às demandas oriundas dos distintos atores sociais (alunos, professores e coordenadores).	4,69	4,56	0,11	0,12	2,06
28 - Capacidade de agir com bom senso (tomo a decisão mais acertada de acordo com a razão, sabendo diferenciar o que é certo do errado).	4,68	4,56	0,11	0,12	2,06
13 - Capacidade de agir com dinamismo (sou ativo e ágil, despendendo energia na realização das tarefas).	4,65	4,57	0,12	0,12	2,0
07 - Demonstro capacidade de organização do trabalho em tempo hábil à sua consecução.	4,70	4,59	0,10	0,11	1,93
12 - Capacidade de trabalhar em equipe (interajo e coopero com os membros da equipe).	4,73	4,60	0,10	0,11	1,89
10 - Demonstro capacidade de agir com educação, independente da situação, facilitando o diálogo.	4,77	4,64	0,09	0,11	1,72

Fonte: Elaborado pela equipe de pesquisa.

Verifica-se que a competência “*Demonstro capacidade de agir com educação, independente da situação, facilitando o diálogo*” apresentou maior média tanto em importância quanto em domínio. Já a competência

“Capacidade de agir com assertividade (apresento argumentos de forma convincente, expressando-me de maneira enfática” apresentou a menor importância e domínio. Os respondentes também parecem atribuir grande relevância à demonstração de comprometimento com o que fazem, para fazer bem feito. Percebe-se, também, que as relações interpessoais são valorizadas no diagnóstico realizado, da mesma forma que se verifica nos estudos de Reis (2011), Bitencourt (2004) e Benevides, Santos e Dultra (2009).

Para se analisar o grau de homogeneidade nas respostas foi utilizado o coeficiente de variação. Optou-se por utilizar esse método, já que ele indica a dispersão em termos relativos, eliminando a diferença entre escalas. O cálculo da medida de dispersão indicou que os respondentes do estudo possuíam opiniões bastante homogêneas quanto à importância e domínio dos itens mensurados. As competências mapeadas apresentaram baixo coeficiente de variação, indicando haver relativo consenso nas respostas.

A partir desses resultados já é possível inferir, preliminarmente, que o estudo indica pouca necessidade de ações de treinamento ou de aprendizagem, visto que foram atribuídas notas altas tanto à importância da competência quanto ao domínio das mesmas. De maneira semelhante pode-se inferir, com base nos resultados alcançados, e de acordo com Amaral (2009), Galvão, Silva e Silva (2012), Esteves (2008) e Almeida (2008), que os baixos *gaps* identificados podem ser produto de maturidade profissional em virtude da experiência e conhecimentos já adquiridos na prática profissional, especialmente porque que a maior parte dos participantes relatou possuir quatro anos ou mais de trabalho em EaD.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo mapear e diagnosticar as competências dos profissionais do grupo de apoio administrativo (pedagógico e secretarial) dos cursos a distância da Universidade Aberta do Brasil. Acredita-se que esse objetivo foi plenamente atingido, uma vez que foram mapeadas e diagnosticadas competências profissionais técnicas e comportamentais comuns destes profissionais.

Para realizar esse diagnóstico primeiramente foi realizado um mapeamento das competências profissionais dos três cargos de apoio da UAB. A partir disso foi possível mensurar as lacunas, confrontando a percepção dos respondentes sobre a importância e o domínio de cada competência. Ao final desta etapa foi possível identificar quais foram as competências que a própria UAB desenvolveu em seus membros, e quais ela ainda necessita desenvolver mais plenamente.

Com relação aos resultados, pôde-se observar que houve concordância entre os participantes da pesquisa no que se refere às competências necessárias para exercerem suas atribuições. Eles reconheceram a importância de se valorizar os conhecimentos sobre rotina administrativa, noções de secretaria, informática, gestão acadêmica e gestão de pessoal. Os resultados deste estudo sugerem, ainda, a necessidade de maior valorização das habilidades e atitudes frente aos conhecimentos. As características mais valorizadas foram diplomacia, gerenciamento de trabalho, do tempo, disciplina e relacionamento interpessoal.

Os resultados indicaram, ainda, pequenas lacunas de competências. É possível observar que, ao analisar as competências relevantes para a UAB, os respondentes indicaram que as competências comportamentais são as mais valorizadas e necessárias a fim de que se obtenha excelência no desempenho. Competências relativas à capacidade de organização e planejamento também foram mapeadas, e fazem parte do rol das competências necessárias ao suporte e apoio administrativo na UAB. O domínio da habilidade para lidar com o público interno e externo é imprescindível ao pleno exercício da função.

Alguns aspectos limitaram o desenvolvimento deste estudo. Não foi possível validar estatisticamente o instrumento de pesquisa, especialmente em virtude do baixo número de participantes frente ao número de competências mapeadas (a proporção desejada é que se tenha entre sete e 10 respondentes por competência, para fins de validação estatística fatorial). O tempo disponível também foi um entrave, especialmente durante a realização das entrevistas, visto que os entrevistados disponibilizaram pouco tempo para participar visto que o instrumento foi aplicado durante seu horário de trabalho. Outro entrave encontrado foi referente aos dados disponíveis sobre a UAB em seus meios de divulgação oficiais que, à época da coleta de dados, estavam desatualizados, não permitindo um levantamento mais acurado acerca de toda a população passível de ser investigada.

Outra limitação deste estudo consistiu na utilização de medida de autorrelato ou autoavaliação. A literatura indica a necessidade de se utilizar avaliações por múltiplas fontes, a fim de aumentar a precisão do diagnóstico, visto que as avaliações podem variar dependendo do ponto de vista de quem a julga. Para diminuir esse viés pode-se, também, buscar, junto à própria UAB, documentos internos sobre as competências necessárias ao pleno exercício do desempenho junto a seus colaboradores. Este estudo não teve acesso a este tipo de documentação. Não foi possível, também, identificar

o grau de distribuição proporcional entre os Estados brasileiros e os cargos analisados dentro do sistema UAB, dado à desatualização dos dados cadastrais dos colaboradores no âmbito desta instituição. O questionário de competências foi aplicado em uma plataforma online e disponibilizado para todo o país, não permitindo, assim, o total controle sobre o perfil dos respondentes.

Como agenda de pesquisa sugere-se a validação psicométrica da medida de competências. Recomenda-se que sejam apontadas suas evidências de validade interna e externa, com foco nas validades de conteúdo e de critério, bem como que sejam utilizadas avaliações por múltiplas fontes a fim de possibilitar a comparação dos resultados entre todos os atores sociais envolvidos. Além disso, propõe-se que sejam realizados estudos semelhantes em outras organizações, tanto de ensino presencial quanto a distância. Apesar dos diversos estudos empíricos referendando sobre competências nas Organizações de ensino, não foram encontradas referências sobre mapeamento de competências em grupos de suporte e de apoio administrativo e secretarial em cursos ofertados na modalidade a educação a distância.

Recomenda-se, também, que a descrição das competências seja revista, especialmente as de natureza técnica. A atualização e revisão destas competências são fundamentais à sua adaptação e validade nas rotinas laborais. Competências organizacionais, no nível estratégico da UAB, também podem ser mapeadas, e a sua relação com o desenvolvimento de competências profissionais também podem ser pesquisados futuramente. Sugere-se, ainda, como agenda de pesquisa, a realização de estudos que aprofundem os conhecimentos acerca das atribuições de outros profissionais de EaD envolvidos no sistema UAB, tais como *designers* instrucionais, conteudistas e/ou planejadores de conteúdo, visando compreender a realidade destes profissionais. Outra sugestão é a construção de um instrumento mais fidedigno de cálculo de *gap* de competências, de maneira a permitir uma análise mais precisa e confiável dessa variável.

Por fim, recomenda-se que se investiguem outras variáveis de nível de pertencimento micro ou meso organizacional, como satisfação com o trabalho, civismo, comprometimento com a tarefa e traços ou dimensões da estrutura organizacional, que são transversais ao trabalho do suporte e apoio, pois essas variáveis podem moderar as relações empíricas obtidas. O aumento do número de participantes é condição importante à testagem de novas estatísticas mais robustas e complexas. As características estruturais dos cursos a distância também precisam ser relevadas ao se considerarem futuras pesquisas sobre o tema.

Acredita-se que o presente estudo tenha colaborado tanto com o campo teórico quanto para a prática da EaD no Brasil. Até a presente data não há estudo científico disponibilizado em profundidade sobre as competências necessárias à ideal execução das tarefas do pessoal de suporte e apoio administrativo e secretarial, o que atesta a relevância desta pesquisa para o campo teórico. Além disso, com a crescente importância atribuída à EaD como alternativa eficiente e viável de democratização do acesso à educação superior no Brasil, torna-se cada vez mais importante a existência de estudos que venham a colaborar com esta modalidade da educação.

Em síntese, torna-se imprescindível reafirmar a importância de novos estudos tanto na área de mapeamento de competências, com a elaboração e testagem de novos instrumentos e estudos em áreas ainda inexploradas, quanto voltados à compreensão de variáveis relacionadas à eficácia da EaD no Brasil. Essa modalidade de aprendizagem está em franca ascensão, carecendo, portanto, de arcabouço teórico e empírico mais bem consolidados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. R. **Mapeamento de competências em profissionais de um hotel do Distrito Federal**. Originalmente apresentada como monografia de especialização, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- ALMEIDA, T. T. **Análise de perfis profissionais baseada em competências no Tribunal de Contas da União**. Originalmente apresentada como monografia de graduação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo, Futura, 2003.
- AMARAL, M. M. Navegando nas ondas da educação online: competências do designer educativo. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1487-1519, nov./dez., 2009.
- AMARO, R. A. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n.7, nov./dez., 2008.
- BENEVIDES, T. N.; SANTOS, J. N.; DULTRA, M. P. M. As competências profissionais mais requeridas no cenário das organizações baianas e suas relações com o construto modernidade organizacional. **Revista de Administração Faces Journal**, Universidade FUMEC, v. 8, n. 4, p. 51-78, out./dez., 2009.
- BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração Eletrônica**, v. 44, n. 1, 2004.
- BORGES-ANDRADE, J.E.; COELHO JUNIOR, F.A.; QUEIROGA, F. Pesquisa sobre micro comportamento organizacional no Brasil: o estado da arte. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho**. Brasília, 2006.

BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 12, n. 2, p. 149-158, 2007.

BRANDÃO, H. P. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*. v. 6, n. 3, p. 321-342, 2008.

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, Contexto, Competência e Desempenho:** um estudo multinível. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRANDÃO, H. P. **Mapeamento de Competências**. São Paulo: Atlas, 2012.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun., 2005.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P.; FREITAS, I. A. Os impactos do suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: a percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil. **RAUSP - Revista de Administração**, São Paulo, v.43, n.3, p.224-237, jul./ set., 2008.

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRANDÃO, H. P.; ZIMMER, M. V.; PEREIRA, C. G.; COSTA, H. V.; CARBONE, P. P.; ALMADA, V. F. Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 875-98, set./out., 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6303**, de 12 de dezembro de 2007.

BRUNO-FARIA, M.F; BRANDÃO, H.P. Competências relevantes a profissionais de área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 7, n.3, p. 35-56, jul./set., 2003.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B.; VILHENA, R. M. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

CASTRO, P. M. R.; BORGES-ANDRADE, J. E. B. Identificação das necessidades de capacitação profissional: o caso dos assistentes administrativos da Universidade de Brasília. **RAUSP - Revista de Administração**, São Paulo, v.39, n.1, p. 96-108, jan./mar. 2004.

CASTRO FILHO, C.M. As competências, os perfis e os aspectos sociais do bibliotecário na educação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v.14, n.2, p.247-261, 2016.

COBUCCI, G.; COELHO JUNIOR, F. A.; FAIAD, C. Mapeamento de Competências Administrativas e de Gestão em uma Fábrica de Softwares no Distrito Federal. **Aletheia (ULBRA)**, p. 106-121, 2013.

COELHO JÚNIOR, F. A.; FAIAD, C.; BORGES, J. P. F.; ROCHA, N. F. Mapeamento de Competências Profissionais de Tutores de Cursos Ofertados Totalmente na Modalidade a Distância. **Revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, 2013.

- COELHO JUNIOR, F. A.; FAIAD, C.; FONSECA, J. P.; FERREIRA, N. Mapeamento de Competências Profissionais de Tutores de Cursos Ofertados na Modalidade a Distância. **Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online)**, v. 13, p. 878-896, 2013.
- DURAND, T. Forms of incompetence. In: **International Conference on Competence-Based Management**, 4. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.
- DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.
- ESTEVES, L. R. L. **Competências individuais e coletivas necessárias ao trabalho em equipe**. Originalmente apresentada como monografia de especialização, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- FAIAD, C.; COELHO JÚNIOR, F. A.; CAETANO, P. F.; ALBUQUERQUE, A. S. Análise Profissiográfica e Mapeamento de competências nas Instituições de Segurança Pública. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 32, n. 2, p. 388-403, 2012.
- FILENGA, D.; MOURA, V. F.; RAMA, A. L. F. Gestão por Competências: Análise Metodológica e Proposição de um Instrumento para Gestão de Pessoas. In: **Anais do 34º ENANPAD**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.
- FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição Especial, p. 183-196, 2001.
- FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento de competências. In: **Anais do 29º ENANPAD**. Brasília: ANPAD, 2005.
- GALVÃO, V. B. A.; SILVA, A. B.; SILVA, W. R. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.131-147, 2012.
- GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 23, p. 157-191, jan./abr., 2009.
- GONÇALVES, W. R. **Educação a distância no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Originalmente apresentada como monografia de especialização, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- GREEN, T.; ALEJANDRO, J.; BROWN, A. H. The retention of experienced faculty in online distance education programs: understanding factors that impact their involvement. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 10, n. 3, 2009.
- KILIMNIK, Z. M.; SANT'ANNA, A. S.; LUZ, T. R. Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contradição? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 44, Edição Especial Minas Gerais, 2004.
- KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 1, julho, 2009.
- LE BOTERF, G. **De la compétence. Essai sur un attracteur étrange**, Paris: Les Editions d'organisation, 1997.
- LIMA, J. O.; SILVA, A. B. Determinantes do desenvolvimento de competências coletivas na gestão de pessoas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n.5, p.41-67, 2015.
- MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAROTO, L.H. **Biblioteca escolar:** eis a questão! do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de graduação em administração. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, p. 28-52, set./out., 2009.

ODELIUS, C. C.; ONO, R.; ABBAD, G. S.; ALBUQUERQUE, P.H.M. Atitudes e habilidades sociais para trabalho em equipe: desenvolvimento de uma escala. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.20, n.2, p.175-196, 2016.

OLIVEIRA, E. S. G.; SANTOS, L. Tutoria em Educação a Distância: didática e competências do novo “fazer pedagógico”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 203-223, jan./abr., 2013.

REIS, C. F. P. **Competências profissionais e desempenho no trabalho: estudo de caso em uma organização pública federal.** Originalmente apresentada como monografia de graduação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

RUAS, R. L.; FERNANDES, B. H. R.; FERRAN, J. E. M., SILVA, F. M., Gestão por Competências: Revisão de Trabalhos Acadêmicos no Brasil no período 2000 a 2008. In: **Anais do 34º ENANPAD**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

SANT'ANNA, A. S. Profissionais mais competentes, políticas e práticas de gestão mais avançadas? **Revista de Administração Eletrônica**, v. 7, n. 1, jan./jun., 2008.

SILVA, F. K. L.; BARBOSA, M. A. C. O perfil de competências individuais do servidor público do judiciário na região do Vale do São Francisco. **Id online Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.10, n.30, p.115-129, 2016.

SOUZA, F. B. **Competências profissionais na comercialização de energia: estudo de caso em uma organização do setor elétrico.** Originalmente apresentada como monografia de graduação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

VIEIRA, D. S.; NEVES, M. L. S. **Mapeamento das competências organizacionais de um hospital universitário e de suas principais unidades.** Originalmente apresentada como monografia de especialização, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

Submetido: 11/10/2016

Aprovado: 27/06/2017

Contato:

Campus Universitário Darcy Ribeiro
 Faculdade de Administração, Economia, Contabilidade
 e Gestão de Políticas Públicas (FACE).
 Departamento de Administração (ADM).

Brasília | DF | Brasil

CEP 70.910-900

Telefone: (61) 3107-0880

ARTIGO

DESAFIOS NA TESSITURA DO FILOSOFAR: A PRÁTICA DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

AMAURO CARLOS FERREIRA*

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Belo Horizonte - MG, Brasil

DANILO ARNALDO BRISKIEVICZ**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Belo Horizonte - MG, Brasil

SORAIA APARECIDA BELTON FERREIRA***

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Belo Horizonte - MG, Brasil

RESUMO: A discussão sobre a filosofia e seu ensino representa o tema central deste trabalho. No cenário atual, a filosofia tem seu lugar definido no currículo, conforme determina o Parecer 038/2006. A disciplina de filosofia no Ensino Médio tem uma importância crucial na formação crítica dos estudantes, apontada pelos teóricos e também pelos professores em sua prática pedagógica. Assim, a problemática proposta é tratar a filosofia nesse nível de ensino, tendo em vista os depoimentos dos professores entrevistados e os variados aspectos/inquietações deste processo de filosofar. A trajetória da filosofia na escola se (re)organiza nas complexas relações estabelecidas pela disciplina no cenário da Educação e, também, no universo político que caracteriza cada contexto vivido. Portanto, este artigo discute a forma como os docentes compreendem e significam a prática pedagógica do ensino de filosofia, buscando problematizar estratégias/investigações capazes de fomentar a ensinabilidade desta área do saber.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de filosofia. Ensino Médio. Prática Docente.

CHALLENGES OF PHILOSOPHY: TEACHING PRACTICE IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: In this work we discuss the new approach to teaching Philosophy following its reinsertion in the national Brazilian curriculum, according to

* Doutor (UMESP); Mestre (PUCSP) em Ciências da Religião; Graduado em Filosofia (PUCMinas) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Grupo de Pesquisa: Educação, ética e diversidade. Professor na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas) e no Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA). Email: <mitolog@pucminas.br>.

** Doutorando em Educação (PUCMinas); Mestre em Filosofia Política (UFMG); Especialização em Temas Filosóficos (UFMG); Graduação em Filosofia (PUCMinas) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Professor de Sociologia e Filosofia no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus Santa Luzia - MG – Brasil. Email: <doserro@hotmail.com>.

*** Doutoranda em Educação (PUCMINAS); Mestrado em Educação (UNINCOR); Especialização em Filosofia Contemporânea (PUCMinas), Filosofia Clínica (Instituto Packter); Graduação em Filosofia e Serviço Social (PUCMinas). Professora na Faculdade Milton Campos, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (FACISABH) e no Colégio Centro Educacional Mineiro. Email: <soraiabelton@gmail.com>.

law 038/2006. In High School, Philosophy has been (re)organized through complex relationships established between the subject in the educational scenario and also in the political universe that characterizes each lived context. In High School, philosophy has a crucial impact in educating students to be critical citizens, as pointed out by both theoreticians and teachers during their pedagogical practice. Thus, we propose an understanding of this subject at the High School level, considering the point of view of teachers and varied aspects/uneasiness of the process of philosophizing. We discuss how teachers understand and signify their pedagogical practice, problematizing strategies/investigations that are able to foster the teaching of philosophy.

Keyword: Philosophy. Philosophy teaching. High School. Teaching practice.

PENSAMENTO E AÇÃO: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE EM FILOSOFIA

A filosofia é uma reflexão para a qual qualquer matéria estranha serve, ou diríamos mesmo para a qual só serve a matéria que lhe for estranha.

Canguilben (2009)

A filosofia e o seu ensino têm sido temas recorrentes entre aqueles interessados em analisar o papel e a relação existente entre essa disciplina e o universo escolar. O debate se torna bastante interessante, uma vez que o lugar da filosofia na escola tem sido espaço fértil para pesquisas e outros olhares, e se apresenta como problema genuinamente filosófico.

Se, por um lado, a questão da aprendizagem da filosofia pode ser considerada como parte do processo de redefinição dos saberes que envolvem a disciplina e sua presença nos currículos escolares; por outro, a sua compreensão enquanto *práxis* gera a necessidade de lidar com os fatores socioculturais e demais vicissitudes instauradas no âmbito da existência da filosofia como parte dos saberes (fundamentais) presentes nas escolas. Esse tema é permeado de indagações; por isso, torna-se tão importante ter o ensino de filosofia como objeto do próprio filosofar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) apresenta, no Artigo 35, parágrafo III, que o Ensino Médio,¹ por ser constitutivo da Educação Básica tem como finalidade o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, s/p).

Tendo em vista a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999, o ensino da Filosofia no currículo do

Ensino Médio foi estabelecido por determinação legal do Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 38/2006 (BRASIL, 2006), em especial para as escolas que adotam a organização curricular estruturada por disciplinas.

A Filosofia, com isso, passou a ter duas funções no Ensino Básico: implementar a melhoria da qualidade do processo de ensino através da sua integração com as outras disciplinas, conforme preceituam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e, a partir desses mesmos documentos oficiais, sedimentar, juntamente com a Sociologia, a Geografia e a História, a Área de Conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias (ROCHA, 2008).

Nessa tentativa de estabelecer o (re)significado, a importância da filosofia no Ensino Médio, é fundamental buscar alguns dos múltiplos elementos que perpassam a questão da ensinabilidade (ou não) da filosofia. Muitas reflexões envolvem esse tema e, por conseguinte, variados pontos de vista são apresentados sobre ele.

Concebida como uma disciplina que tem “o que dizer” para os alunos do Ensino Médio, a filosofia se torna um ponto a ser investigado no contexto atual, uma vez que a disciplina e sua docência exigem um contínuo movimento de indagação e problematização. Dentre outras esferas de indagação, tem-se que o espaço para a Filosofia no Ensino Médio é imaginado/idealizado na legislação. Mas será que o imaginado se concretiza na prática docente? O legislado se efetiva em sala de aula ou fica apenas abreviado em artigos e códigos que não se tornam realidade no dia a dia escolar? Como os professores atuantes no Ensino Médio compreendem e significam sua prática pedagógica nessa área de saber?

O debate se torna bastante profícuo tendo em vista que o lugar da filosofia na escola tem sido espaço fértil para pesquisas e outros olhares, nos quais há a inquietante preocupação em tratar o ensino de filosofia como problema genuinamente filosófico.

Para tentar responder a estas indagações, a pesquisa buscou depoimentos de professores atuantes no Ensino Médio com experiência diversificada em sala de aula que varia de 5 a 20 anos de atuação. Vale ressaltar que a abordagem da pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados seguem os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa em Ciências Humanas.

O IMAGINADO E O VIÁVEL: O ENSINO DA FILOSOFIA E A LEI

Os vínculos da inclusão/exclusão da filosofia na escola perfazem as relações entre a Educação e a própria filosofia. Falar da Educação brasileira e seus processos é (re)significar os contextos sócio-

econômico-culturais que se inscrevem na consolidação do próprio país, manifestando as múltiplas relações presentes em cada contexto.

O Brasil, ao longo de sua história, passou por várias mudanças na forma de sua organização escolar. Concebendo, como nos diz Guimarães Rosa, que as pessoas afinam e desafinam, ou, em outras palavras, que as transformações são marcas características da construção humana, o histórico da inclusão/exclusão da filosofia reflete as mudanças na forma de concepção e organização dos processos educativos brasileiros.

Essas mudanças demonstram que o lugar da filosofia se estabelece conjuntamente com as orientações dadas à Educação nacional. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, s/p.). Neste sentido, a legislação educacional brasileira evidencia um lugar importante para o Ensino da Filosofia que será tensionado entre o imaginado e o viável, ou seja, entre a legislação e a prática na sala de aula.

A norma constitucional, desta forma, estabeleceu que a formação para o exercício da cidadania – tema caro à Filosofia desde seu aparecimento no século V a. C com a aplicação da maiêutica por Sócrates em Atenas – é um dos pressupostos do real direito à Educação. Ainda conforme Brasil (2006, p. 148), aponta-se no Art. 206, parágrafo II, que se deve ensinar com base no princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, explicitando um modelo humanista de Educação voltado para a formação integral do cidadão.

Se a filosofia e sua ensinabilidade se colocam sob investigação, o questionamento vai além do movimento pendular que processa a possibilidade ou não de se ensinar/aprender filosofia. Muitas abordagens (re)colocam a questão do ensinar e do aprender filosofia sob diversos aspectos e constituem-se, então, como contrapontos que contribuem para a discussão, na medida em que fomentam a reflexão filosófica sobre a própria filosofia.

Ao pensar a inserção da Filosofia no Ensino Médio, a legislação intencionou, teoricamente, que a disciplina auxiliasse na formação integral do cidadão brasileiro, proporcionando-lhe o contato, apreensão e diálogo com os conceitos que a integram. Neste sentido, é necessário fazer o percurso da teoria para a prática em sala de aula a partir de dois eixos: o primeiro que apresenta a escola enquanto instituição efetivadora

da legislação vigente e concretizadora das orientações dadas pelos documentos oficiais, dos planejamentos, dos métodos e da didática docente; e o segundo, que trata o educador enquanto responsável pela aplicação, em sala de aula, dos objetos de conhecimento da Filosofia e seu legítimo intérprete em função de seus educandos.

A FILOSOFIA NO ESPAÇO ESCOLAR

A Filosofia é uma disciplina obrigatória no Ensino Médio das escolas públicas e privadas. Mas como efetivar seu ensino? O que alicerça teoricamente sua inserção no dia a dia escolar? Longe de ser um saber estabelecido em um conjunto restrito de conhecimentos e “verdades”, a filosofia, por sua especificidade, por sua radicalidade, é sempre um processo dinâmico e infinito, no qual o homem interroga a si, ao mundo e à própria filosofia. A perspectiva dialógica na qual a filosofia se insere, conforme Cerletti (2008) exige uma postura interativa entre a filosofia e a didática.

Partindo do pressuposto de que a Filosofia está amalgamada com a Sociologia, a História e Geografia na área de conhecimento das Ciências Humanas e suas tecnologias, o fato de estar coligada às outras disciplinas não retira da Filosofia sua singularidade no Ensino Médio. Há uma moldura dupla delimitando a Filosofia – o tempo e o conceito. Cronologicamente, as perguntas filosóficas são postas desde a Antiguidade Clássica na Grécia: quem somos, como agimos, o que pensamos? Conceitualmente, as respostas variam na história da filosofia de acordo com os contextos históricos, políticos e morais (ROCHA, 2008). Assim, é necessário que a filosofia, pela sua própria essência, desperte cidadãos críticos para além do tempo e do conceito.

Portanto, há uma singularidade filosófica no perguntar e no responder, uma vez que “as respostas da Filosofia comportam sempre uma abertura, pois dizem respeito ao modo como lidamos com as nossas convenções mais profundas”. (ROCHA, 2008, p. 35). Uma vez esclarecido que a Filosofia é singular e tem seu próprio quadro de questões e explicações que não se misturam metodologicamente com outras disciplinas (apesar de haver pontos de contato, acoplamentos funcionais, há sempre uma moldura própria das disciplinas – a objetividade de cada uma delas) destacam-se algumas questões da relação da disciplina com a escola.

Um primeiro ponto a ser considerado é a obrigação à criticidade por parte da Filosofia no Ensino Médio. Nos PCN, de acordo com Rocha (2008), aparece a categorização da Filosofia como a disciplina missionária para edificar a cidadania pela crítica ao pensamento e à ação. Ora, o pensamento e a ação podem ser parametrizados por qualquer disciplina ou mesmo por uma filosofia de vida.

Um segundo ponto a ser discutido é resultante do parcelamento interdisciplinar da obrigação à criticidade no Ensino Médio. Afinal, o que se deve ensinar para se alcançar um conhecimento filosófico? Vocacionar à Filosofia a missão de “uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas” parece conduzir o filosofar para um abismo didático-pedagógico. (BRASIL, 2002, p. 41).

No que diz respeito à organização curricular, a carga horária semanal diminuta em comparação com outras disciplinas (Física, Química, História e Geografia) compromete o ritmo que uma elaboração conceitual de conjunto, rigorosa e radical demanda. Há, no Brasil, um legado da organizaçãoposta no componente curricular hierarquicamente destinada a manter certo isolamento e indiferença em relação ao ensino da Filosofia. Se a “escola é o lugar de aprendizagens valiosas e complexas, que exigem um trabalho cuidadoso, sistemático, demorado”, há de se reivindicar, da escola, um espaço maior para a prática filosófica. (ROCHA, 2008, p. 114).

Atualmente, nas escolas públicas e privadas, em especial, das grandes cidades e de suas regiões metropolitanas, há uma tensão – no que diz respeito aos conteúdos estudados e ao componente curricular – provocada pelos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nos impactos dessa tensão, muitas vezes, essas escolas estão destinando maior carga horária para a Filosofia e para a Sociologia no último ano do Ensino Médio, visto que a avaliação das Ciências Humanas e suas tecnologias tem igualado progressivamente o número de questões em que os objetos de conhecimento das quatro disciplinas aparecem divididos equitativamente.

A presença da filosofia na escola faz emergir múltiplas questões, dentre elas: Qual o lugar da filosofia na escola?; Como se dá seu ensino?; Para que ensinar filosofia? Estabelece-se, assim, outro desafio à filosofia: fomentar a formação de cidadania, implementando o debate e a análise crítica nos âmbitos sociais e políticos que permeiam o século XXI.

Esse chamado à transformação imprime à filosofia na escola a necessidade de uma inserção nos aspectos sociais, compreendendo o homem como um animal político. Essa necessidade relacional inerente ao homem exige da filosofia, presente na escola, uma dedicação que supera os contornos próprios do universo escolar. Por esta razão, é necessário desenvolver a reflexão, concebida, por Arendt (1993, p. 39) como um acabamento para a ação, ou seja,

[...] um processo complexo, que jamais produz resultados inequívocos. Trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e

variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo. A compreensão é interminável e, portanto, não pode produzir resultados finais; é a maneira especificamente humana de estar vivo.

A filosofia, portanto, neste cenário, é instrumento ímpar... Sua inquietação constante, resultante de sua própria natureza revestida de questionamentos e indagações, está sempre insatisfeita, sempre em busca de algo mais... Essa incompletude gera a certeza do “Só sei que nada sei” e determina, de modo contundente, o permanente interrogar. Sendo assim, com o retorno da filosofia ao Ensino Médio ficam as indagações dos modos e formas através dos quais ela se institui neste nível de ensino.

Destarte, afirmar sobre a filosofia e seu ensino significa caminhar sobre os meandros da interlocução entre os diversos fatores que compõem o agir profissional do docente de filosofia e suas vicissitudes, envoltos nas redes socioculturais nas quais a realidade é construída. A forma pela qual cada docente estrutura seu plano de ensino está, de certa forma, vinculada à maneira como esse profissional significa sua prática e, também, a própria filosofia.

A FILOSOFIA EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS DA DOCÊNCIA

A compreensão do modo como a filosofia está sendo ensinada e aprendida no Ensino Médio a partir da experiência docente leva à reflexão sobre a importância e a complexidade desta área de saber em seu retorno para o Ensino Médio. Considerando que a ensinabilidade de filosofia perpassa (e ultrapassa) as relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem, equacionar as questões relativas a essa disciplina é, portanto, tarefa difícil. De acordo com Carrilho (1987, p. 44),

O ensino escolar habitua os alunos a aprender, a adquirir conteúdos estáveis de conhecimentos. Se o ensino da filosofia se conformasse a esta característica geral, não haveria qualquer problema particular. Mas tal não acontece: os problemas que surgem com o ensino da filosofia decorrem fundamentalmente daquilo que se pretende ensinar, isto é, da própria natureza da filosofia, do facto de ela não poder oferecer aqueles conteúdos e, portanto, ser aprendida strictu sensu, mas apenas poder propor, exercitar a aprendizagem do filosofar.

Assim, conhecer filosoficamente é aprimorar a visão conjunto da realidade (porque o problema não deve ser analisado isoladamente do contexto que o cerca), numa investigação radical dos problemas abordados (porque é reflexão profunda em busca da essência das coisas), para se chegar ao rigor da análise (pois trata de reflexão que se procede com rigor, com método).

A filosofia cumpre certo papel dentro do espaço escolar. Contudo, esse papel é, por si mesmo, controverso no sentido da preocupação em não se limitar a essência da filosofia a uma ação pragmática imposta pelos sistemas educacionais e/ou profissionais do ensino. Nesta perspectiva, importa, pois, tornar o mundo compreendido, explicitando, explorando, questionando os conceitos já recebidos, permutando com a realidade outros significados possíveis de ação.

Mais que lugar de apresentação de conteúdos, as aulas de Filosofia são um espaço para a criação conceitual, ou seja, a sala de aula é um laboratório onde o confronto das diferentes realidades cria um movimento real de criticidade. Considerando que esse laboratório é sempre um espaço dialógico de criação que se volta para uma realidade subjetiva (do aluno e do professor) e objetiva (da realidade, do mundo, da sociedade), tem-se, por conseguinte, a contínua interlocução entre os polos constitutivos do conhecimento, na qual a realidade interior e exterior é impermanente, uma vez que se apresenta sempre nova. Daí advém, portanto, a busca de fomentar a consciência crítica e a cidadania.

Em outras palavras,

[...] ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca de criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta pela desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia. (GALLO, 2004, p. 199).

Vale ressaltar, ainda, que a criticidade, essencial ao aluno-cidadão, não é exclusividade da filosofia, ao contrário, “se aplica também ao trabalho dos cientistas, físicos, químicos, biólogos, historiadores, sociólogos, geógrafos, artistas, escritores” (ROCHA, 2008, p. 53). A criticidade é, portanto, um desafio para todas as disciplinas, uma vez que, não se forma um aluno crítico, ético e politicamente engajado apenas por ter cursado Filosofia.

Nesse sentido, a Filosofia não se pauta apenas pela criticidade, pois há mais elementos a serem considerados pela escola no ensino da Filosofia que não são essencialmente polarizados entre ética e política. Em linhas gerais, o conhecimento filosófico se dá na interação entre educador-educando e, portanto,

[...] uma das funções do filósofo-educador consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Mais ainda, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, da ação política, do comportamento moral, a Filosofia auxilia o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida. (MEC/SEMTEC, 2002, p. 45).

Nessa concepção de Filosofia (que a ela não se restringe, podendo ser levada às outras disciplinas sem receio de que percam a sua especificidade de objetos de conhecimento), percebe-se que o conhecimento é uma visão ampliada do objeto de estudo, permitindo interações em encadeamento lógico com outras áreas, com outras realidades da vida.

Em linhas específicas, pode-se afirmar que o conhecimento filosófico tem um ponto de partida que é o problema, uma vez que o objeto da Filosofia, do qual ela deve tratar, é o que leva o homem a buscar a sabedoria, ou seja, os problemas que enfrenta no transcurso de sua existência no mundo (SAVIANI, 1973, p. 17-30).

Essa dinamicidade em (re)significar realidades e coisas reside no fato de que, conforme problematizam Deleuze e Guattari (2010, p. 10-13), somente a Filosofia produz conceitos.

A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos [...]. O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos.

Mas se o conceito é o que importa na Filosofia, o aluno não está à parte do processo de filosofar: apropriar-se de um conceito de outro filósofo para si mesmo é dar-lhe um novo significado, recontextualizá-lo, recriá-lo. Por isso,

[...] se a filosofia é uma atividade, não basta que a conheçamos de maneira passiva. É preciso experimentá-la. Se a filosofia é uma atividade, só aprendemos filosofia quando experimentamos, quando praticamos a atividade filosófica [...] Cada aluno e todos os alunos, nas aulas de filosofia precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia. É, por isso, que essa aula deve ser como um laboratório, ou como dissemos atrás uma oficina. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 40-41).

Destarte, a sala de aula pode ser concebida como um laboratório de experiências reveladoras para o sujeito pensante, uma vez que

[...] os verdadeiros indivíduos do nosso tempo são os mártires que passaram por infernos de sofrimento e degradação em sua luta contra a conquista e a opressão, não mais as personagens da cultura popular, infladas pela publicidade. Aqueles heróis que ninguém cantou expuseram conscientemente sua existência individual à destruição sofrida por outros sem terem consciência disso, como vítimas dos processos sociais. Os mártires anônimos dos campos de concentração são um símbolo de uma humanidade que luta por vir à luz. A função da Filosofia é a de traduzir o que eles fizeram em palavras que os homens possam ouvir, ainda que suas vozes mortais tenham sido reduzidas ao silêncio pela tirania (HORKHEIMER, 2002, p. 40, grifo nosso).

Neste sentido, a elaboração em sala de aula de uma racionalidade filosófica em conjunto – educadores e educandos – é contrária

à racionalidade instrumental individualista que gera o constante processo de alienação, de repetição cega e insignificante da ação no mundo, da perda da capacidade de pensar com autonomia e elegância.

Por fim, vale destacar que o saber do professor a respeito de sua prática pedagógica constitui o fundamento do ensino, uma vez que o modo de aprender e ensinar um determinado conteúdo programático aproxima o educador do estudante. Além disso, essa relação dinâmica oferece pistas para uma maior compreensão acerca do saber da área e, também, sobre o modo como a geração atual apreende saberes diferenciados e os colocam em diálogo com a vida. Neste sentido, decidiu-se pela escuta daqueles sujeitos no que se refere à prática pedagógica desse conteúdo complexo que demanda conhecimento e atitude filosófica.

SUJEITOS DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FILOSOFIA E SUA DOCÊNCIA

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, desenvolvida em um período de 12 meses contemplando depoimentos de professores de escolas particulares e públicas da cidade Belo Horizonte e sua região metropolitana. Os sujeitos da pesquisa – cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino – têm entre 5 e 20 anos de docência. O intervalo estabelecido foi escolhido no intuito de perceber, a partir dos programas de ensino, o modo de ensinar, a escolha pela área de atuação e os problemas e desafios encontrados pelos professores no seu cotidiano profissional.

Todos os sujeitos escolhidos são licenciados em filosofia. Essa escolha foi feita tendo em vista que a formação do profissional e sua preparação acadêmica apontam, de forma crítica, alguns dos problemas reais do ensino de filosofia.² Além disso, a formação específica contribui para o pensar filosófico, constituído a partir de problemas/problematizações.

É importante ressaltar, também, que todos têm uma formação em cursos de pós- graduação (*lato e/ou stricto sensu*), sendo que, do total, três professores possuem especialização, os demais são mestres, dos quais dois estão cursando o doutorado. A configuração da formação acadêmica se apresenta, portanto, da seguinte forma: professores com até cinco anos de docência no Ensino de Filosofia têm graduação em Filosofia, Mestrado em Ciências da Religião, Especializações em Temas de Filosofia e Mestrado em Educação; os professores com mais de cinco anos na docência no ensino de Filosofia têm graduação em Filosofia, Especialização em Educação, Especialização em Temas contemporâneos de Filosofia, Mestrado em Educação, Mestrado em Filosofia, Mestrado em História, doutorandos em Educação.

Os professores, por lecionarem no Ensino Médio, que têm, por exigência, a licenciatura, atribuem que a formação continuada é fundamental para a renovação da prática pedagógica, principalmente para compreender os jovens estudantes e proporcionar um caminho crítico de problematização da realidade vivida.

Considerando que cada área de saber em sua especificidade metodológica, desenvolvida/ensinada nos cursos de licenciatura forma um olhar específico e peculiar de formação para o pensar crítico/problematizador da realidade da escola, não foram considerados professores de outras áreas que lecionam filosofia.

Ao priorizar a ideia de experiência docente, são inspiradoras as palavras de Jorge Larrosa Bondia (2002, p. 25-26) que a entende, numa perspectiva espanhola e portuguesa, como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

Assim, conforme apresentado anteriormente, com a pesquisa propõe-se entender, a partir da percepção dos professores, os principais elementos contidos ao longo da docência neste processo reflexivo de ensinar e aprender a pensar no espaço complexo e desafiante da escola.

Afirmar sobre a filosofia e seu ensino significa caminharmos entre os meandros da contínua interrogação, envoltos nas redes socioculturais nas quais nos construímos. Como afirma Hall (2000, p. 106),

[...] como todas as práticas de significação, ela (a identidade) está sujeita ao ‘jogo’ da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteiras’. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui.

Em outras palavras, a identidade da filosofia e seu ensino se fazem presentes nas formas como os atores sociais os concebem e vivenciam. A discussão do processo que envolve a ensinabilidade da filosofia implica na (re)configuração dos olhares e práticas que organizam o fazer docente, considerando os múltiplos cenários que se constituem nos espaços escolares – permeados de saberes e concepções vinculados ao existir público-particular daqueles que os compõem.

PONTOS E CONTRAPONTOS – ANÁLISE EM PERSPECTIVA

O campo polêmico no qual a filosofia se inscreve na instituição escolar não é novo. Consequentemente, a escolha dos sujeitos licenciados para essa disciplina em anos diferenciados de experiência docente pretende perceber, de um lado, de que maneira esta situação

complexa, por vezes apresentada como incômoda, aparece na prática docente e como os professores lidam com ela; e, por outro lado, apresentar a escolha dos professores de filosofia entre ensinar temas ou história da filosofia, numa abordagem da prática docente que se vincula à sua formação e ao modo de filosofar.

No que se refere aos programas de ensino e aos livros didáticos adotados, os depoimentos dos participantes demonstram a tendência para a permanência de programas e certos temas filosóficos dentro da história da filosofia ou mesmo a escolha por temas de filosofia aleatórios. Os temas filosóficos são aqueles clássicos como: mito, ética, política, liberdade, linguagem, religião, sexualidade, entre outros. Os aleatórios geralmente estão relacionados a projetos interdisciplinares, como: aborto, drogas, diversidade, violência, educação, mídia, comunicação, entre outros.

Com relação à controversa presença da filosofia no espaço escolar, os sujeitos assinalam, em seus depoimentos, a diferença da prática pedagógica do ensino de filosofia e as demais disciplinas e os desafios em relação aos estudantes, aos outros colegas de profissão e, principalmente, aos profissionais que administram a escola.

Conforme apresentado por um depoente

Há uma diferença no modo de se trabalhar os conteúdos da filosofia. Há um modo didático diferente, pressupõe indagações que acabam repercutindo nas outras áreas do saber escolar. Tal perspectiva gera um incômodo, pois a escola trabalha com certezas algo já dado. O filosofar destitui este saber de certezas.³

Para outro depoente também com mais de cinco anos de docência: “*a formação de jovens mais críticos torna-se o objetivo da disciplina. Tal crítica, quando apreendida pelos estudantes em forma de problematização, é causadora de incômodos aos outros professores*”.

Tal perspectiva é destacada por Carvalho e Santos (2010, p. 15), quando, ao fazerem um balanço dos últimos cinquenta anos do Ensino de Filosofia no Brasil, afirmam que:

Nesses pouco mais de 50 anos, o ensino de filosofia causou diversas polêmicas. No período da ditadura, foi julgado nefasto à formação dos jovens, porque poderia levar ao pensamento crítico, este associado ao comunismo pelos militares. Em seguida, os debates que retomaram a discussão sobre sua inserção obrigatória no Ensino Médio trouxeram à baila a visão de intelectuais que defendiam a não obrigatoriedade do ensino de filosofia. O argumento essencial: a filosofia não é disciplina e nem pode ser, pois é uma atitude crítica ao pensamento, e não há modelo pedagógico que dê conta de sua natureza, ou que possa estabelecer limites didáticos para o seu ensino.

Os professores mais experientes, compreendidos no período acima de cinco anos de docência, no que se refere à escolha entre

lecionar a disciplina organizando-a por temas e/ou pela história da filosofia, apresentam o mesclado destas tendências, utilizando ora um programa de história da filosofia, ora abordagens temáticas. Para eles, o que é fundamental é a aprendizagem para a dúvida e o exercício para uma visão crítica da realidade.

Conforme os depoentes, inicialmente, essa postura crítica torna-se complexa, tendo em vista que, no modo como a escola está organizada, a exigência é por conteúdos semelhantes à prática de outras disciplinas, o que implica saberes pedagógicos que, em muitos casos, repetem a postura vertical da escola e do processo de escolarização. Quando isto ocorre, as escolas, com seu projeto pedagógico, ou querem, por um lado, engessar o método singular da filosofia, ou, por outro, querem que a mesma esteja a serviço do conteúdo relacionado aos direitos humanos e à cidadania. Para os professores, esta situação conduz a um campo de tensão, que, em vários momentos, se mostra de difícil solução.

Por uma exigência e por demanda da legislação para uma formação para cidadania, a saída para esta problemática tem sido o de contemplar, no programa e ensino de filosofia, a formação da ética para cidadania com uma visão crítica e polêmica, o que, na opinião dos sujeitos da pesquisa, continua a gerar um mal estar entre os colegas.

Na compreensão de alguns depoentes, estudantes do último ano do Ensino Médio apreendem um modo de perceber o mundo criticamente e acabam indagando a atitude de alguns professores frente a temas polêmicos discutidos na disciplina. Os professores citaram, como exemplo, a questão das drogas e do aborto. “*Os estudantes compreendem de forma crítica e não moralista estes temas que estão estabelecidos em algumas pedagogias de projetos.*” Segundo a ótica dos sujeitos da pesquisa, em algumas outras áreas/disciplinas, estes temas são vistos de forma moralista e não crítica.

Dentre os temas estudados, a questão da ética aparece sempre como uma exigência e também uma necessidade. Para um dos depoentes, tal situação é abordada no sentido de explorar a questão da “*ética na atualidade política devido ao momento político brasileiro*”. Para outro, “*a questão da política surge numa demanda específica do estudo de autores gregos e modernos.*” Estas posições no campo da ética e da política nem sempre são bem vistas no campo educacional, uma vez que o que a escola espera da docência destes professores “*é uma formação ‘quase que de salvação dos novos valores’ que a sociedade contemporânea assumiu e não no exercício da crítica e na formação de um sujeito autônomo*”.

Ao que tudo indica, portanto, de acordo com os dados coletados, é como se a escola desejasse o cumprimento de normas sem reflexão acerca da origem dessas mesmas normas e dos princípios de onde elas

se originam. O que está em cena e aparece de modo constante é quase que uma denúncia da instituição escolar em seu caráter prescritivo.

Como a prática pedagógica dos professores de filosofia é diferenciada em relação às demais áreas, o conflito, inerente ao filosofar, se evidencia, na maioria das vezes, quando ocorrem projetos de natureza interdisciplinar. A interdisciplinaridade no Ensino Médio é desejada e sonhada; e quando ela ocorre, os professores que participam dela e fazem a diferença com os estudantes são, comumente, os da filosofia, tendo em vista a natureza da área de saber na qual a disciplina se compromete.

Ao comentar sobre esses projetos, os sujeitos pesquisados apontam que a escola ainda não está preparada o suficiente para este tipo de metodologia, configurando o caráter disciplinar da Educação. Entretanto, mesmo com essa complexidade, os professores se voltam para os projetos relacionados à ética, à cidadania, à política e à inclusão. O que eles afirmam é que os estudantes evidenciam o que aprendem nas aulas no que se refere ao “método” do filosofar.

O diferencial apontado para estes professores em relação à docência da disciplina está circunscrito ao tipo de aula que é dialogada e exige leitura rigorosa dos autores. No caso da escola pública, para alguns dos docentes, a ausência do hábito de leitura e da não compreensão textual conduz a uma dificuldade de exercitar com os estudantes uma aula mais crítica. Segundo um depoente: “*ensinamos o estudante a ler e a compreender o texto escrito, que, por sua vez, o auxilia em outras disciplinas facilitando a sua compreensão.*”

Também para alguns desses professores, a questão da filosofia necessitar do texto escrito para melhor compreender as questões do mundo é facilitada na escola particular, na qual o estudante, ao ser exigido no quesito leitura, acompanha/participa mais e melhor da metodologia de aulas dialogadas ou dialógicas. Conforme apontado acima, embora este diferencial da leitura do texto, percebido como fundamental para a prática pedagógica do ensino de filosofia, foi evidenciado, no entanto, pelos sujeitos pesquisados, que a ausência/precarização dos elementos interpretativos oriundos do ato de ler, não impedem o exercício do filosofar.

A filosofia requer tempo e o tempo da escola é prescritivo, pragmático, mensurado. O que os professores apontam como alguns dos problemas relacionados à sua prática profissional, o número reduzido das aulas de filosofia e o caráter pragmático da escola em considerar resultados e não processos. Tais concepções, por vezes demarcadas, no âmbito positivista, inviabilizam o caráter processual da filosofia em considerar o tempo de longa duração no ato de filosofar.

Essa situação repercute, em alguns momentos, na escolha pela história da filosofia, em contraposição a uma abordagem temática, e tal opção acaba por se fixar em uma cobrança por conteúdos. Contudo, na maioria das vezes, a escolha dos professores tem sido pelo conteúdo programático que mescla temas e história da filosofia. No que se refere aos temas com os quais os estudantes se identificam, nesses anos de experiência dos docentes, se destaca a recorrência dos temas: ética, política, mito, sexualidade.

Os livros didáticos ora adotados e consultados para fins de pesquisa foram:⁴ Convite à filosofia – Marilena Chauí (2010); Temas de Filosofia - Maria Lúcia Graça Aranha e Maria Helena Pires Martins (2005); e, Fundamentos da Filosofia – Gilberto Cotrim (2010). Segundo os professores, a escolha entre utilizar ou não o livro é feita dependendo da turma, porém, na maior parte das vezes, as aulas têm por base estes livros pelo fato de eles apresentarem um caráter mais didático. Vale ressaltar que os professores entrevistados estabelecem críticas a todos os livros.

As críticas dos professores das escolas públicas apresentam que o livro de Marilena Chauí é mais complexo para os estudantes e acaba exigindo adaptações para ter uma linguagem mais compreensível para os estudantes; por outro lado, o do Gilberto Cotrim e o de Maria Lúcia são superficiais. Além de usar os livros, em alguns casos, os docentes elaboram o próprio material, que é feito em forma de apostila ou textos avulsos, numa tentativa de sair desta complexidade do livro Convite à filosofia e da superficialidade dos livros Fundamentos de Filosofia, de Cotrim e Temas de Filosofia, de Aranha. Para um depoente com uma experiência de mais de vinte anos:

[...] após conhecer a turma, no primeiro ano quando a filosofia é introduzida, vou aos poucos dosando com textos dos filósofos, aprendendo com os estudantes a formular de lugares diferentes, o que me faz lembrar minha formação de graduada na área: uma necessidade de filosofar com os filósofos.

As considerações dos professores sobre a utilização de livros corroboram o que Aspis (2004, p. 12) afirma:

[...] Não há manuais para as aulas de filosofia. Não é possível fazer um manual para algo que ainda não veio a ser. Há sim, no mercado editorial, livros para o ensino de filosofia. Mas estes não podem servir para nada além de, no máximo, trazer elementos para a criação própria e fresca de cada professor para cada aula. O que equivale dizer que o professor deve ser o criador de instrumentos e estratégias. A cada diferente grupo, a cada diferente ano ou escola, é necessário inventar os personagens coadjuvantes das nossas aulas.

Mesmo com uma boa formação, os entrevistados se queixam da dificuldade dos estudantes na interpretação de textos filosóficos,

o que requer novos modos de ensinar e estratégias diferenciadas nas práticas cotidianas, da forma como preconiza Aspis (2004). Para um depoente, “*a gratificação maior está quando os estudantes aprendem a colocar no mundo da vida o aprendido, dizendo que aprendeu a filosofar filosofando*”.

Neste sentido, os professores de filosofia vão construindo suas aulas com textos em contextos diferenciados, escolhendo temáticas e estratégias pedagógicas que melhor abram possibilidades para o filosofar. O ensino de filosofia ligado ao filosofar fomenta um ambiente propício para o pensar crítico e, ao mesmo tempo, auxilia numa melhor interpretação de textos.

Os professores apontam, ainda, que, nos últimos anos, com a exigência da filosofia nos vestibulares e o quesito interpretação de textos no Enem, tem sido apresentado um diferencial no reconhecimento da filosofia que, não somente pelos estudantes como também pelos outros professores, aumentou. Contudo, os respondentes afirmam que essa suposta valorização ainda não é o suficiente para considerar a especificidade desta área do saber e sua metodologia de problematização crítica da realidade.

A pesquisa contribui para a reflexão acerca da docência da filosofia na Educação Básica. Tendo em vista as constantes transformações sociais e políticas que perpassam a construção dos espaços escolares e a formação do conhecimento e seus sujeitos, pensar a filosofia e seu ensino é sempre um exercício necessário, fundamental para a construção e manutenção da abertura à cidadania e à criticidade – elementos capazes de contribuir para que haja uma sociedade equânime e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a aprendizagem é o hiato entre saber e não-saber, em filosofia a aprendizagem é o hiato entre o não-filósofo e o filósofo.

Sílvio Gallo (2004)

A discussão sobre a filosofia e seu lugar na escola, compreendendo suas vicissitudes estabelecidas em seus pontos, contrapontos e desafios nas tessituras dos processos de aprendizagem e da formação dos sujeitos críticos e cidadãos, é tema sempre renovado. Dadas as características próprias da filosofia e da docência dessa área do saber, o percurso das práticas realizadas pelos professores é sempre desafiador, visto que não se pode deixar de filosofar sobre o ensino e a ensinabilidade da filosofia.

Estabelecidos em um campo do saber demarcado pela consciência racional, os conhecimentos trabalhados pela filosofia nos

diversos espaços escolares se constituem como uma oportunidade ímpar de fomentar novas abordagens da realidade e do homem.

A participação da filosofia como um campo de saber autônomo, na organização curricular das escolas brasileiras, públicas e particulares, inscreve-se em um âmbito de fragilidade, uma vez que o incentivo ao pensamento crítico pode ser ameaçador àqueles que não veem com bons olhos a mudança no *status quo*.

Sobre o papel da filosofia, sua especificidade, seus elementos de particularidade e sua complexidade, cabe a cada pesquisador/docente, discente ou interessado nessa discussão ampliar seus horizontes de reflexão no intuito de compreender mais e melhor os fatores relacionados a essa área do conhecimento.

Cada dado apresentado na pesquisa reforça que a participação da filosofia como disciplina escolar se inscreve no patamar das dúvidas, da inquietante certeza do *não-saber*. Deste modo, mesmo que se obtivesse um lugar definido, (pré)estabelecido para a disciplina, ainda assim as interrogações prevaleceriam sobre ela. Sendo a escola palco de mudanças e transformação, mantém-se, nesse espaço, a urgência de (re)construções contínuas. A filosofia, por sua vez, (re)elabora esse seu lugar, investigando as questões relacionadas à sua presença/ausência no universo escolar no ímpeto de compreender a si e à sua prática.

Esse movimento crítico-reflexivo deve considerar que o ato de compreender é sempre um processo no qual a relação de conhecimento é permeada de inquietações. Neste sentido, assim como a filosofia tem múltiplos olhares que envolvem sua prática, muitos são os significados de compreender...

Compreender é uma forma de reconciliação com um mundo diverso, herdado dos escombros das cristalizações históricas marcadas pela violência política da modernidade. Compreender não é doutrinar. Compreender não é ideologizar o discurso. Compreender é abrir, mediante o diálogo, novas perspectivas para estar no mundo com os outros, em pluralidade. Compreender é fazer ingressar na sala de aula o mundo em que vivemos e colocá-lo em questão para impedir o esvaziamento da ação e, por conseguinte, a possibilidade de recolocação da violência – em suas diversas matrizes – como única forma de atuar politicamente.

Deste modo, o desafio inscreve-se, portanto, no universo das formas através das quais a disciplina deve ser trabalhada na escola, de modo a desenvolver seu papel de colaboradora na formação dos aprendentes. Destarte, sendo a filosofia uma disciplina inscrita no universo de aprendizagem escolar e, consequentemente, dotada de elementos a serem ensinados, é importante criar/discutir,

permanentemente, as formas como é vista/significada na escola pelos atores sociais presentes no Ensino Médio.

A trajetória da filosofia na escola se (re)organiza nas complexas relações estabelecidas pela disciplina no cenário da Educação e, também, no universo político que caracteriza cada contexto vivido. Nessa perspectiva, o ensino de filosofia perpassa (e ultrapassa) as relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem, o que leva à percepção de que equacionar as questões relativas ao ensino de filosofia é, portanto, tarefa difícil.

Recentemente na Lei nº 13.415 aprovada em 16 de fevereiro de 2017, houve o acréscimo do Art. 35-A, que alterou a Lei 9394/96, onde no §2º se lê: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. (BRASIL, 2017, s/p). O lugar da filosofia no ensino médio, por vezes, é fluido, continuamente posto na “corda bamba”. Nessa nova determinação, ainda não se sabe ao certo como será a presença e a ensinabilidade da disciplina na escola.

Os impactos da nova configuração dada à filosofia, na reformulação da lei, vão instaurar, talvez, ambientes menos críticos, menos participativos na escola. O que, de fato, significa “estudos e práticas de filosofia”? Essa é uma das inquietações produzidas pela nova Lei.

Diante desse cenário, há que se problematizar as modificações jurídicas que legam, à filosofia, espaços incertos, dúbios, por vezes, amorfos e débeis. A filosofia desafia o pensar alienado e assim, gesta a mudança, a revolução, a transformação de valores e ações, imprimindo pensamentos e comportamentos mais arrojados.

Por fim, sempre há algo a acrescentar sobre a dinâmica filosofia/filosofar, demarcada na discussão sobre a ensinabilidade ou não da disciplina, sua inclusão/exclusão dos currículos e, é claro, sobre seu papel nas salas de aula do Ensino Médio. Numa postura dialógica, acima de tudo, neste mo(vi)imento é imprescindível: o filosofar em torno da própria filosofia e seu ensino. Sendo assim, levando em consideração o âmbito da incompletude – marca da própria filosofia – reforça-se a importância do interrogar constante.

As articulações entre os dados da pesquisa e suas interpretações manifestam a preocupação em apreender como a filosofia é percebida e como poderia/poderá ser trabalhada junto aos participantes do Ensino Médio. A cada olhar há sempre uma nova possibilidade de conhecimento... Sendo assim, que os olhares apresentados possam contribuir para a ampliação das reflexões sobre a filosofia e seu ensino.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS M. H.P. **Temas de filosofia.** São Paulo: Moderna, 2005.

ARENDT, H. Compreensão e política. In: ARENDT, H. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, p. 39-53, 1993.

ASPIS, R. L. O Professor de Filosofia: O ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência Filosófica. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL Casa Civil. **LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília. 5 out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 17 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº: 38/2006. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC: 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CANGUILHEM , G. **O normal e o patológico**. 6^a ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARNEIRO, S. R. G. **A filosofia enquanto estudos e práticas**. 2017. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

CARRILHO, M. M. **Razão e transmissão da filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

CARVALHO, M.; SANTOS, M. dos. O Ensino de Filosofia no Brasil: Três Gerações. In: CORNELLI, Gabrielle; CARVALHO, M.; DANIELON, M. **Filosofia**: Ensino Médio – MEC- Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2010.

CERLETTI, A. O ensino de Filosofia como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010. Disponível em: <<http://docsslide.com.br/education/explorando-o-ensino-de-filosofia.html>>. Acesso em: 24 Jun. 2016.

GALLO, S. **Ensino de filosofia**: teoria e prática. Ijuí: Unijui, 2004.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1973.

NOTAS

¹ A partir de fevereiro de 2017, essa lei passou a vigorar acrescida do Art. 35-A, tornando obrigatória não mais a disciplina filosofia, mas, os “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, s/p). A lei aborda superficialmente o lugar efetivo da filosofia no ensino médio. Esse aspecto tem sido questionado, inquietando estudiosos e docentes de filosofia. Conforme apresentou o prof. Silvio Ricardo Gomes Carneiro da ANPOF/2017-2018: “[...] sabemos que quase uma década de obrigatoriedade da Filosofia (e demais disciplinas) na matriz escolar fez a diferença. Pensar a partir daí viabiliza uma revolução na educação, talvez o maior temor de quem está silenciando as vozes da educação por decreto.”

² A escolha dos sujeitos da pesquisa com graduação em filosofia é fundamental, uma vez que muitos professores que hoje lecionam a disciplina, nos vários níveis de ensino, não possuem formação em filosofia.

³ As informações apresentadas pelos depoentes serão todas grafadas em itálico, a fim de destaque.

⁴ As edições dos livros que constam na escola são diferenciadas. Nas referências são apresentadas as edições mais recentes.

Submetido: 13/02/2017

Aprovado: 20/06/2017

Contato:

Amauri Carlos Ferreira
Rua Goitacazes 152 /1302
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 30.190-050



ARTÍCULO

DEMOCRATIZACIÓN E INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: SUS ALCANCES DURANTE LOS GOBIERNOS KIRCHNER (2003-2015)

ADRIANA CHIROLEU*

Universidad Nacional de Rosario (UNR), Rosario - Argentina

RESUMEN: En Argentina, durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner (2003-2015), la ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario ocupó un lugar central en la agenda gubernamental. En este trabajo, nos proponemos explorar los alcances y limitaciones de estas políticas inscriptas desde la perspectiva teórica en las nociones de democratización e inclusión. Las mismas se traducen operativamente a través de la creación de nuevas instituciones -especialmente las ubicadas en el conurbano de Buenos Aires- y diversos programas de apoyo económico directo. Por medio de estas vías aumenta la oferta educativa y mejora el acceso de los sectores más postergados pero, al no articularse con políticas que aborden de manera completa el vínculo entre las variables socioeconómicas, institucionales y del mercado de trabajo tienen sólo un efecto limitado en la reducción de las desigualdades sociales.

Palabras clave: Universidad. Democratización. Inclusión. Argentina.

DEMOCRATIZAÇÃO E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE ARGENTINA: SEUS ALCANCES DURANTE OS GOVERNOS KIRCHNER (2003-2015)

RESUMO: Na Argentina, durante os governos de Néstor e Cristina Kirchner (2003-2015), a ampliação das oportunidades no âmbito universitário ocupou um lugar central na agenda do governo. Neste trabalho, nos propusemos a explorar os alcances e limitações destas políticas inscritas na perspectiva teórica das noções de democratização e inclusão. As mesmas se traduzem operacionalmente através da criação de novas instituições – principalmente as localizadas na região urbana de Buenos Aires – e diversos programas de apoio econômico direto. Por meio destas vias aumenta a oferta educacional e melhora o acesso aos setores mais esquecidos, mas ao não articular-se com políticas que abordem de maneira completa o vínculo entre as variáveis socioeconômicas, institucionais e do mercado de trabalho tem somente um efeito limitado na redução das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Universidade. Democratização. Inclusão. Argentina.

* Profesora Titular de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario e Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Argentina. Mail: <achiroleu28@gmail.com> .

DEMOCRATIZATION AND INCLUSION IN ARGENTINEAN UNIVERSITY: ITS SCOPE DURING THE KIRCHNER GOVERNMENTS (2003-2015)¹

ABSTRACT: In Argentina, during the administrations of Nestor and Cristina Kirchner (2003-2015), the expansion of opportunities in universities had a central place in government's agenda. In this paper we intend to explore the scope and limitations of these policies analyzed from the theoretical perspective through democracy and inclusion notions. These policies were put into practice through creation of new institutions —especially those located in the suburbs of Buenos Aires— and direct financial aid programs. These strategies increase educational opportunities and improve its access to the most excluded sectors. Nevertheless, as they are not articulated with policies that address in a complex way the link between socio-economic, institutional and labor market variables, their impact in the reduction of social inequalities has a limited effect.

Keywords: University. Democratization. Inclusion. Argentina.

La ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario se constituyó durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner (2003-2015) en un tema jerarquizado en la agenda de gobierno argentina. Este trabajo se propone explorar los alcances y limitaciones de estas políticas inscriptas desde la perspectiva teórica en las nociones de democratización e inclusión, las cuales se constituyen en núcleos organizadores de diversas políticas sectoriales que buscan favorecer la incorporación al tercer nivel educativo. Se procura pues, delinear las formas que asume la democratización externa de las universidades y los alcances de la expansión de derechos que se plantea en el plano discursivo. Al respecto se observa que esta postura se traduce operativamente a través de un conjunto de programas que aumentan la oferta educativa, la territorializan y mejoran el acceso de los sectores más postergados, pero no alcanza a reconocer la compleja articulación de las variables socioeconómicas, institucionales y del mercado de trabajo para incidir en una reducción de las desigualdades sociales.

Se focalizará en las políticas de ampliación de la oferta a través de la creación de universidades públicas -especialmente las ubicadas en el conurbano de Buenos Aires- y orientadas, explícitamente, a la incorporación de los sectores sociales más desfavorecidos y las de apoyo económico directo (programas de becas y transferencia condicionada de ingresos a través del Plan PROGRESAR). A través de ambos ejes, la discusión se centrará en torno a la capacidad de estas políticas para intervenir sobre los modos en que se presenta hoy la desigualdad en el ámbito universitario, sus condicionantes y efectos. El trabajo se desarrolla a partir de un análisis contextualizado

y se emplea como base empírica, información proveniente de fuentes secundarias documentales y estadísticas.

Este artículo se organiza en cuatro apartados. En el primero se efectúa un breve abordaje teórico de los principales conceptos utilizados; en el segundo se caracterizan las políticas de ampliación de la cobertura desarrolladas durante los gobiernos Kirchner para, en el tercero, analizar a través de información empírica sus principales resultados. Las consideraciones finales procurarán retomar analíticamente los principales hallazgos del trabajo.

SOBRE DEMOCRATIZACIÓN E INCLUSIÓN

La expansión de las oportunidades en el nivel superior constituye un reclamo social persistente que ingresa en las agendas de gobierno de la región en los albores del nuevo siglo. Asociada desde la perspectiva política a los procesos de globalización y conformación de la llamada sociedad del conocimiento, y en el imaginario social vinculada a una mayor cohesión y movilidad social ascendente y a la reducción de las desigualdades sociales, su concreción se plantea en términos de democratización del sector e inclusión en el sector. Se trata de un debate teórico cuyos alcances resultan significativos en la medida en que en la retórica, ambos conceptos se usan de manera indistinta y a menudo, un discurso voluntarista oculta la complejidad de los procesos que movilizan, restándole eficacia a la política propuesta.²

Desde la *perspectiva social*, el concepto de democratización puede abordarse en sentido amplio y en sentido restringido. La primera acepción da cuenta de la extensión de algún derecho o acceso a bienes a un gran número de personas, por ejemplo la educación superior. Esto implica que la expansión de este bien para que alcance a más sectores de la sociedad podría considerarse una forma de democratización. Sin embargo, este acceso no anula exclusiones anteriores ni supone que los diferentes grupos sociales tengan oportunidades equivalentes de obtener resultados similares.

Esto nos conduce a una definición más restringida de democratización que pone el acento en la *reducción de las desigualdades sociales*. Aplicando el mismo razonamiento anterior, si los diplomas que se obtienen en las diversas instituciones habilitan oportunidades sociales y laborales diferentes, entonces aunque supongan una ampliación de los horizontes y las posibilidades de sus detentadores, no operarán significativamente sobre la desigualdad social. Se trataría entonces de un proceso de democratización parcial, incompleto o trunco (CHIROLEU, 2014).

Por su parte, a partir de mediados de los años 1990, se introduce en el debate teórico el concepto de *inclusión*; pasa así a un primer plano la fragmentación y la heterogeneidad social y la pervivencia de grupos que han sido discriminados de forma explícita o han quedado al margen por sus propias características. Esta noción aplicada al ámbito de la educación superior apunta a incorporar una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad para remediar discriminaciones históricas que han cristalizado situaciones de desigualdad. Supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, para proporcionarles atención según sus propias necesidades, es decir, generar *condiciones propicias* para la obtención de resultados favorables.

En ambos conceptos se apunta a operar sobre la desigualdad social logrando una ampliación de las bases sociales de la institución, tanto en términos de clase, como de grupos sociales. Se remarcá asimismo que para lograrlo se debe sostener como requisito indispensable la calidad de todas las instituciones, única forma de generar cambios progresivos.

Sin embargo, el debate académico advierte sobre la incidencia de otras variables que complejizan más el panorama. Por una parte, una voluntad política democratizadora choca frecuentemente contra el límite que fijan las condiciones personales del sujeto a atender, no siempre provisto de las herramientas necesarias para aprehender el conocimiento.

La igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones, poco nos dice entonces sobre la posibilidad concreta de obtener resultados similares en el tránsito por las mismas. Al respecto, Bourdieu y Passeron (2006) sostienen que la afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza es la que determina las posibilidades de éxito. Incluso la igualación de los medios económicos (a través de becas y/o créditos) -aunque promueve una igualación formal- no suprime las ventajas / desventajas de origen que quedan veladas por un sistema universitario que premia de manera supuestamente neutral el mérito individual. De esta manera, la generación de una igualdad formal de posibilidades conduciría indirectamente a una legitimación de los privilegios por parte de la educación.

Por otra parte, en palabras de Rosanvallon (1995), el nuevo sentido que se le debe dar a la *equidad de oportunidades* apunta a lograr una equidad sostenida de las situaciones en el tiempo y no sólo en el punto de partida. Debería avanzarse pues, hacia una *equidad de resultados* ligada a las variaciones que experimentan las situaciones individuales en procura de otorgar -de manera permanente- los medios necesarios para encauzar la vida.

En este mismo registro, algunos autores alertan sobre los efectos perversos que podía tener una expansión ingenua de las oportunidades en el ámbito universitario que no reconociera las propias limitaciones del sistema educativo y las que surgen de un mercado de trabajo que evoluciona de manera independiente de aquél. De hecho, aunque el mérito como criterio de distribución de oportunidades en el sistema educativo supone un avance con relación al criterio de nacimiento, frecuentemente se convierte en una forma de ocultar el peso de los factores sociales en la consecución de logros educativos. En tal sentido, la individualización de la responsabilidad exculpa a la institución de los resultados diferentes que obtienen grupos socioeconómico más y menos favorecidos.³

Con matices, los autores plantean además que la expansión del número de diplomas en un mercado de trabajo que crece a un ritmo menor genera una inflación de credenciales y su consiguiente devaluación (PASSERON, 1979; Duru-Bellat, 2006). Es decir, cuando el ritmo de la expansión socioeconómica no se condice con el de la expansión de los diplomas, estos comienzan a desvalorizarse.⁴ Los principales perjudicados son quienes están desprovistos de los mismos y por tanto, carecen de condiciones mínimas para competir en el mercado de trabajo. Le siguen sin embargo, aquellos que aún poseyendo el título, no poseen recursos heredados para hacerlo valer. El tercer grupo es el de los privilegiados, quienes tienden a abandonar las carreras más devaluadas y orientarse hacia otras que aún preservan su valor (BOURDIEU, 1991), especialmente si éstas se desarrollan en instituciones prestigiosas y elitistas. La expansión de las oportunidades en el nivel superior por lo tanto, señala el autor, en los términos en que se está desarrollando, no contribuye a reducir las desigualdades sociales, sino que al menos las mantiene, las enmascara y legitima por medio de la ilusión de generar oportunidades *aparentemente iguales* para todos.

Queda en evidencia pues la complejidad que entraña la ampliación de oportunidades en el nivel superior y el carácter dependiente de la variable educativa con relación al espectro social y económico y al funcionamiento del mercado de trabajo. Al respecto el origen social de los demandantes de educación superior suele tener una fuerte incidencia en sus logros dentro de las instituciones y en su inserción ocupacional una vez obtenido el diploma. Duru-Bellat (2015) señala además que cualquiera sean las ventajas de esta expansión, la misma no puede ser ilimitada pues el sistema educativo no determina el valor efectivo de mercado de los grados académicos que distribuye sino que aquél deriva del mercado ocupacional. Por otra parte, de manera paralela el aumento del número de graduados implica ciertos

cambios en el mercado de trabajo que se reflejan en mayores tasas de desocupación, una reducción de los salarios y la sustitución de trabajo no calificado por trabajo profesional en puestos que habitualmente requerían menores niveles formativos (RAMA, 2015a y b).

En este contexto, puede hipotetizarse que la expansión de la escolarización en el tramo superior (democratización en sentido amplio) permitiría proteger contra el desempleo y en última instancia contra la pobreza, pero sólo cierto tipo de instituciones en un contexto de segmentación de la educación superior y la posesión de un capital social consistente garantizarían una inserción ocupacional en puestos de trabajo de alto status e ingresos congruentes. Es decir, la ampliación de la oferta educativa no supondría *per se* una reducción de las desigualdades (democratización en sentido estricto) sino su preservación por otras vías.

Esto no supone desconocer los efectos positivos que en términos individuales y sociales supone la expansión del tercer nivel sino en todo caso alertar sobre la complejidad propia de estos procesos y la conveniencia de diseñar políticas que la asuman para maximizar sus resultados. Abordaremos en los próximos apartados la forma en que esta expansión de oportunidades se dio en la Argentina reciente y algunos de sus principales alcances.

LOS GOBIERNOS DE NÉSTOR Y CRISTINA KIRCHNER (2003-2015)

Argentina estaba aún inmersa en los coletazos de la crisis económica de 2001 cuando Néstor Kirchner accede al gobierno en 2003 inaugurando un ciclo de tres períodos presidenciales del mismo signo, el primero, a su cargo hasta 2007, y el segundo y el tercero en manos de su esposa, Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015). Fueron algo más de doce años en los que la economía argentina en un contexto de precios internacionales favorables para sus commodities y políticas públicas virtuosas, experimentó importantes transformaciones en un contexto de elevado crecimiento del PBI (hasta 2008) y una transformación del rol del Estado que –luego del fracaso del ciclo neoliberal– vuelve a intervenir como reasignador de recursos económicos y sociales.

Asimismo, y en el contexto del desarrollo de políticas sociales de amplio alcance,⁵ la inclusión social pasa a constituir un eje articulador de las gestiones y alcanza también al ámbito universitario. El financiamiento al sector crece de manera sostenida en estos años superando el 1% de un PBI que además se expandía a elevadas tasas; la distribución del mismo a través de las fórmulas históricas y los llamados programas especiales permitieron al gobierno combinar el pago de sueldos y la asignación de recursos de menor cuantía a través

de algunos programas concursables y otros orientados por ejemplo, al mejoramiento de algunas disciplinas. Esto supuso la generación por parte de las instituciones de una estrategia de “ventanillas múltiples” para aprovechar los recursos disponibles sin que se arbitraran mecanismos de coordinación entre los diversos programas que permitieran profundizar sus efectos (GARCÍA de FANELLI, 2008; SUASNÁBAR y ROVELLI, 2012).

En lo que respecta a la ampliación de la cobertura, la misma fue estimulada desde la órbita oficial a través de un conjunto de propuestas y programas, algunos referidos al nivel medio y otros centrados en el tercer nivel. En el primer caso, la Ley Nacional de Educación estableció la obligatoriedad del ciclo secundario, lo cual marca la voluntad del gobierno de operar en la prolongación de los estudios independientemente de los efectos prácticos de la norma. Otros planes como por ejemplo el FinES, Plan de finalización de los estudios secundarios para mayores de 18 años que funciona a partir de 2010, procuraron ofrecer esquemas de estudio más flexibles y personalizados para operar sobre un problema recurrente: las bajas tasas de graduación en el nivel medio.

Por su parte, en el nivel superior, si bien la expansión de oportunidades constituye una constante desde mediados del siglo pasado sólo interrumpida por la voluntad limitacionista de los gobiernos militares, desde el retorno de la democracia en 1983, se dio una expansión permanente. Sin embargo, en los años de los gobiernos Kirchner pueden señalarse algunas características especiales en torno a dos cuestiones medulares: las modalidades de crecimiento de la oferta institucional y la consolidación de diversas formas de ayuda económica a estudiantes carenciados. Asimismo se desarrollaron dispositivos especiales para abordar un problema recurrente del nivel universitario: su bajo nivel de graduación.

LA AMPLIACIÓN DE LA OFERTA INSTITUCIONAL

Un análisis de las fechas de creación de las universidades nacionales permite distinguir distintos ciclos de expansión (Cuadro N° 1). Un primer período, de crecimiento lento, se da a partir de las dos primeras fundaciones (Universidad de Córdoba en 1613 y de Buenos Aires en 1821) y el año 1968: para entonces existían 9 instituciones de gestión pública. A partir de ese año, se inicia una expansión institucional sostenida y en los siguientes seis años se fundan otros 16 establecimientos insertos en un proyecto de descentralización de la oferta y su radicación en capitales de provincia. Paralelamente se autoriza el funcionamiento de universidades privadas y entre 1960 y 1981 se crean 20 instituciones, de las cuales 10 son católicas.

Durante la gestión de Carlos Menem (1989-1999), se da una nueva expansión del sistema universitario tanto a través del crecimiento del segmento público como del privado con la característica adicional que, a partir de la Ley de Educación Superior (1995), y en sintonía con las recomendaciones del Banco Mundial, se autoriza la creación de Institutos Universitarios, establecimientos que limitan su oferta académica a un sola área disciplinar. En estos años en el ámbito privado se crean 19 universidades y un instituto universitario⁶ y en el de gestión pública 9 universidades nacionales, 6 de las cuales se instalan en el conurbano de Buenos Aires, y 3 institutos universitarios.

El otro momento de significativa expansión, ya en el siglo XXI, es el que se da durante las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner cuando se crean 18 universidades nacionales, 8 de las cuales se asientan en el conurbano de Buenos Aires, 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales. Se autorizan también 7 universidades y 2 institutos universitarios privados. Los nuevos establecimientos no son fruto de una planificación de carácter nacional basada en la oferta y demanda institucional y de carreras existente en cada provincia o región sino que responde a los reclamos de líderes o caudillos de los partidos mayoritarios o presiones corporativas que buscan por esta vía ampliar sus propias bases de legitimación.

CUADRO 1. Creación de instituciones universitarias a partir de 1989

	Antes de 1989	1989-1999	1999-2003	2003-2007	2007-2015	TOTAL
Universidades nacionales	27	9	1	1	18	56
Institutos univ. Nacionales	2	3	---	2	1*	7
Universidades Provinciales	---	---	1	---	5	6
Universidades privadas	20	20	1	1	7	49
Institutos univ. Privados	2	3	4	3	2	14

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Secretaría de Políticas Universitarias

*El Instituto Universitario del Arte se convierte en 2014 en Universidad Nacional de las Artes, motivo por el cual el total es de 7 institutos.

A partir de los 1990 comienza a darse pues, una expansión institucional que hace que, en poco más de dos décadas cambie el mapa universitario con la creación de 29 de las 56 universidades nacionales, 5 de los 7 institutos universitarios y las 6 universidades provinciales que existen en el momento actual. Esto supone una “ampliación de la frontera universitaria” que trae aparejado la territorialización de muchas de estas instituciones y la búsqueda de una mayor asociación con las necesidades y reclamos del ámbito en el que se fundan (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, s.f.).⁷

Comparativamente con la década del 1990, el último ciclo de expansión institucional se caracteriza por la preeminencia del formato universitario y la creación de establecimientos de gestión estatal (nacionales y provinciales). En ambos momentos se fundan además universidades públicas en el conurbano de Buenos Aires las cuales – junto a la Universidad Nacional de Lomas de Zamora fundada en 1972- suman en la actualidad 15 establecimientos. Las mismas se asientan en una región que alberga 24 partidos en los que viven alrededor de 10 millones de personas. Como rasgo común, estas instituciones atienden preferentemente a una población muy desfavorecida en términos socioeconómicos,⁸ acercándole una oferta académica que mejora sus posibilidades de acceder a estudios universitarios.

LOS PROGRAMAS DE AYUDA ECONÓMICA

En Argentina, el apoyo económico a estudiantes universitarios tiene un primer antecedente en la década del 1960 cuando, en el contexto de gobiernos desarrollistas y primacía de la teoría del capital humano, se establecen líneas de crédito para afrontar los costos de los estudios. A partir de los años 1990 y en un clima de época dominado por las corrientes neoliberales y las recomendaciones del Banco Mundial la ayuda económica se asocia a la búsqueda de equidad y asume dos formatos: los Programas de créditos y los de becas, destinados a grupos sociales con diferente grado de necesidad que se establecen a partir de 1996. El Programa de Crédito Educativo sólo estuvo vigente hasta el año 2000 mientras que el de Becas persiste y se extiende y amplía en lo que va de nuestro siglo y durante las gestiones Kirchner.

Por su parte, el *Programa Nacional de Becas Universitarias* (PNBU) está dirigido a estudiantes de universidades nacionales⁹ provenientes de hogares en situación de pobreza estructural. A partir de 2000 incorpora líneas especiales de ayuda a indígenas y discapacitados para reducir la incidencia de factores discriminatorios.

Las becas tienen por finalidad promover la igualdad de oportunidades facilitando el acceso y permanencia de alumnos

de escasos recursos económicos y buen desempeño académico en los estudios de grado. Se solicitan requisitos socioeconómicos (ingresos del grupo familiar, situación de familia, pertenencia a grupos prioritarios: discapacitados, miembros de comunidades indígenas) y académicos (se exige un número de materias aprobadas según el año de cursado), priorizándose los primeros sobre los segundos. El monto asignado en 2015 fue de \$ 10.800¹⁰ en diez cuotas a lo largo del año: esta es una suma reducida que además se percibe de manera irregular.

A fines de 2009 se crea además el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) que supone el establecimiento de una política que, a través de la ayuda económica, busca orientar la matrícula hacia carreras prioritarias para el país. Busca estimular el acceso, la permanencia y la graduación de alumnos provenientes de hogares de bajos ingresos a carreras (universitarias, no universitarias, de grado o tecnicaturas) consideradas estratégicas para el desarrollo económico y productivo del país. El otorgamiento sigue los mismos lineamientos que el PNBU y el monto que perciben los alumnos es superior al que otorga aquel Programa. Varía según el año que cursan y oscila entre \$ 12.960 en primer año y \$ 31.104 en quinto.¹¹

Según datos provistos por el Informe de Gestión 2015 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en ese año se otorgaron en total 62.309 becas. El monto invertido ascendió a cerca de 900 millones de pesos. En 2002 se habían entregado 2.453 becas que sumaban un monto total de algo más de 7 millones de pesos. Estos datos son por sí mismos elocuentes sobre la centralidad que la ayuda económica a través de becas adquirió en la política reciente.

Sin embargo, señala García de Fanelli (2014) que el total de becas otorgadas no llega a cubrir a los estudiantes universitarios de 18 a 24 años pertenecientes a los hogares correspondientes al 20% de menores ingresos, que constituían alrededor de 170 mil en el año 2014; esto implica que cubría solo alrededor del 29% de este segmento de la población estudiantil. Por otra parte, los montos pagados y la irregularidad de los pagos hacen que este aporte no impida que los jóvenes más vulnerables deban trabajar para sostenerse en la institución.

De manera complementaria a las becas, en 2014 se establece el Programa PROG.R.E.S.AR (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos), política de transferencia monetaria directa que busca estimular la continuidad de los estudios en cualquier nivel educativo o la capacitación con fines laborales; está dirigida a personas de entre 18 y 24 años con ingresos personales y familiares inferiores al salario mínimo.

Los beneficiarios que acceden para cursar estudios superiores, deben acreditar en el mes de noviembre la aprobación de 2 materias el primer año de recepción de la prestación y 4 materias a partir del segundo año. A partir del tercer año, se exigirá la aprobación de un porcentaje de materias con relación a las que el alumno tuviese pendiente de aprobación para finalizar la carrera al momento del inicio del ejercicio del derecho a la prestación. Desde esta perspectiva puede decirse que si bien se exige un cierto rendimiento en el transcurso de los estudios, el subsidio no depende de cuestiones meritocráticas y no se reclama la obtención de determinado nivel de calificaciones.

Según datos provistos por ANSÉS (2015) a fines de ese año, de los 900 mil jóvenes que obtuvieron el Plan PROG.R.E.S.AR, el 35,4% cursaban estudios superiores: el 19% eran universitarios y el 16,4%, terciarios.¹² Esto supone que alrededor de 320 mil jóvenes recibían el subsidio por cursar estudios superiores, de los cuales, 172 mil lo hacían en las universidades e institutos universitarios nacionales.

Las principales críticas que se esbozan sobre este programa se ubican en torno al uso político del mismo y a las dudas en torno a los resultados concretos que se obtendrán. Sobre todo, diversas voces alertan sobre la ausencia de una evaluación y monitoreo de su funcionamiento que permitiría generar información sobre sus resultados e impacto. En una situación similar se encuentran los otros programas de becas, a pesar de sus ya dos décadas de existencia.

Si sumamos los beneficiarios de los programas de Becas y del PROG.R.E.S.AR, éstos alcanzan alrededor del 13% de la matrícula en instituciones universitarias públicas, lo que constituye un porcentaje por demás de significativo. No se conoce sin embargo su impacto real en términos de retención de matrícula, estímulo para la aprobación de materias, graduación, etc.

DISPOSITIVOS PARA ENFRENTAR LA DESERCIÓN: LAS TUTORÍAS

Las tutorías constituyen un dispositivo desarrollado a los efectos de enfrentar los problemas de deserción y baja graduación; las mismas, según Capelari (2014), tienen un antecedente en el Proyecto del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEc) desarrollado en los años 1990. Constituye una herramienta que se implementa de manera lenta a partir del nuevo siglo y aunque no se convierte en política de estado, ha obtenido un fuerte estímulo en las universidades públicas a través de la acreditación de carreras de grado de interés público.

El Programa de Calidad Universitaria de la SPU desarrolla una línea especial orientada al mejoramiento de la gestión académica que

incluye la puesta en marcha y consolidación de tutorías en Ingeniería, Agronomía, Farmacia, Bioquímica y Veterinaria, entre otras carreras que cuentan con matemáticas en sus planes de estudio. Por otra parte, en octubre del 2011, un plenario del Consejo Interuniversitario Nacional solicitó la institucionalización de la tutoría como política pública para todos los estudiantes.

Entre 2012 y 2015 se implementaron 99 proyectos plurianuales en todo el país con financiamiento de la SPU cuyo objetivo fue mejorar los niveles de permanencia y egreso a través del fortalecimiento del acompañamiento de los alumnos en la vida universitaria, fundamentalmente en los primeros años. Este plan incluye la propuesta de fortalecer los espacios de Tutoría Docente o Tutoría entre Pares de todas las Universidades Nacionales.¹³

En líneas generales las instituciones valoran positivamente estos programas, aunque se señala que la forma de implementación no ha favorecido la identificación de cambios atribuidos exclusivamente a la tutoría, como disminución de la deserción o aumento de la retención (CAPELARI, 2014). Por otra parte, en opinión de García de Fanelli (2014), inciden especialmente sobre la integración del estudiante en el sistema social de la institución universitaria, factor que constituye una de las causas de abandono. Sin embargo sus efectos en términos de mejorar el rendimiento académico serían más limitados pues generalmente están a cargo de alumnos avanzados que no poseen las herramientas necesarias para actuar en este ámbito.

LAS POLÍTICAS DE AMPLIACIÓN DE LA COBERTURA Y AYUDA ECONÓMICA VISTAS A PARTIR DE ALGUNOS DATOS EMPÍRICOS

No existen estudios oficiales que evalúen el impacto de las políticas desarrolladas en el período. Si se focaliza en la creación de universidades, especialmente las del conurbano de Buenos Aires, el discurso oficial enfatiza el crecimiento de su matrícula y la inclusión social que esto implica. En lo que refiere a los Programas de ayuda económica, en general la documentación oficial señala como “impacto” el crecimiento del número de becas y del presupuesto respectivo.¹⁴ En ambos casos pues, se recurre a indicadores cuantitativos de expansión para legitimar la política sin tomar en consideración la consecución de los objetivos que le dieron origen ni los efectos concretos que éstas suponen en términos individuales y sociales.

Cabría interrogarse sin embargo, en qué medida estas políticas han sido exitosas en estimular la demanda de sectores sociales desfavorecidos, cuál es el comportamiento de las universidades del

conurbano y cuáles son sus rendimientos; se ha dado efectivamente una mayor representación de los primeros quintiles en la matrícula y sobre todo en graduados universitarios?

LA AMPLIACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL EN LA MATRÍCULA

Más allá de la expansión de la oferta, la matrícula universitaria ha venido creciendo a ritmo lento en los últimos quince años. Si distinguimos entre las instituciones de gestión pública y las de gestión privada puede apreciarse que estas últimas, si bien reúnen sólo poco más del 20% de la matrícula total, tienen un índice de crecimiento muy superior al de las primeras. Este comportamiento por otra parte se ha visto profundizado en el transcurso del período en estudio a pesar de la creación de un número significativo de establecimientos universitarios de carácter público.

CUADRO 2. Matrícula universitaria según sector de gestión: totales e índice de crecimiento

	1999	2003	2007	2011	2014
De gestión pública	1.056.650	1.273.832	1.270.295	1.441.845	1.468.072
Índice de crecimiento	100	20.55	20.21	36.45	38.93
De gestión privada	183.886	215.411	298.770	366.570	403.373
Índice de crecimiento	100	17.15	62.47	99.34	119.36
TOTAL	1.240.536	1.489.243	1.569.065	1.808.415	1.871.445
Índice de crecimiento Total	100	20.04	26.48	45.77	50.85

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Secretaría de Políticas Universitarias

En lo que respecta a la expansión de la tasa neta de escolarización según quintiles de ingreso per cápita (Cuadro N° 3), puede apreciarse que la tendencia expansiva de los dos quintiles de menores ingresos resulta sostenida desde los años 90. Sin embargo, comparativamente, todos los quintiles aumentan su participación y los quintiles superiores tienen un crecimiento mayor.

De manera complementaria, si focalizamos en los años de educación, se constata que entre 1992 y 2014 se dio también una mejora

(de alrededor de dos años) en la participación de los quintiles más desfavorecidos. No obstante, la expansión del tercer, cuarto y quinto quintil, aunque menor, parece marcar una vez más que las desigualdades se mantuvieron en valores similares más allá de las políticas generadas.

CUADRO 3. Tasa Neta de escolarización (18-23 años) y cantidad de años de Educación según quintiles de ingreso per cápita

Quintiles	Tasa Neta de Escolarización (18-23 años)			2014	Años de educación			2014
	1990	2003	2013		1992	2003	2013	
1°	7,7	14,4	19,1	17.6	7.4	8.5	9.3	9.2
2°	13,6	17,8	24,3	22.1	8	9.1	9.7	9.8
3°	5,5	27,9	29,6	29.9	8.7	10.0	10.6	10.6
4°	21,5	39,3	35,7	36.4	9.8	11.3	11.7	11.8
5°	41,1	57,9	54,1	55	12.3	13.8	13.8	13.9

Fuente: Elaborado a partir de las Bases de datos socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC), Universidad Nacional de La Plata y Banco Mundial.

Si desagregamos la educación superior en sus dos componentes, universitaria y terciaria, (Cuadro N° 4) puede apreciarse la segmentación que se da con el origen social. Al respecto, la proporción de jóvenes en cada uno de los subsistemas es inversa acorde al quintil de ingreso per cápita familiar. Es de recordar que la educación terciaria, si bien cubre sólo el 30% de la matrícula en educación superior, tiene una tasa de expansión superior a la universitaria y tiende a contener a estudiantes de origen social más modesto.

CUADRO 4. Estudiantes entre 18 y 30 años que asisten a un establecimiento de educación superior según tipo de educación y quintil de ingreso per cápita familiar (En porcentajes)

Quintiles	2004		2008		2012	
	Terciario	Universit.	Terciario	Universit	Terciario	Universit
1	27,28	72,72	27,35	72,65	28,32	71,68
2	22,57	77,43	26,26	73,74	24,15	75,85
3	20,20	78,80	23,71	76,29	22,71	77,29
4	16,05	83,95	20,49	79,51	17,75	82,25
5	13,05	86,95	13,85	86,15	19,89	80,11

Fuente: Suasnábar y Rovelli, 2016 en base a la EPH/INDEC (2004-2012)

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL A NIVEL DE LOS GRADUADOS

Si ponemos el foco en los graduados de educación superior según nivel de ingreso socioeconómico (Cuadro N° 5), si bien la información presentada no discrimina entre sector universitario y terciario, muestra que el grupo de ingresos inferior triplica su participación en lo que va de nuestro siglo, mostrando así una mejoría considerable. Sin embargo, todavía la distancia con los grupos de mayores ingresos, que también se han expandido, resulta muy significativa y aún se ha ampliado.

CUADRO 5. Porcentaje de población de 25 años y más con educación superior completa por nivel de ingreso

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
30% inf	2,18	2,12	2,47	1,99	2,70	2,65	2,90	5,13	4,85	5,68	6,19	6,65	7,11	6,35
30% med	6,00	6,39	6,55	6,20	7,55	8,25	8,45	11,53	11,98	12,34	14,17	14,48	14,64	15,32
40% sup	25,24	24,47	26,03	23,05	27,96	29,10	27,92	32,07	34,09	35,06	34,56	32,95	34,74	35,31

Fuente: IIPE - UNESCO / OEI en base a EPH del INDEC.

También en este caso se da una mayor representación de los jóvenes provenientes de los quintiles más bajos entre los graduados de establecimientos terciarios y el comportamiento inverso entre los pertenecientes a los sectores más acomodados (Suasnábar y Rovelli, 2016; García de Fanelli, 2014).¹⁵

A pesar de las limitaciones de la información estadística disponible puede decirse que las políticas desarrolladas en estos años parecerían haber impactado favorablemente en la expansión de la matrícula correspondiente a los grupos sociales más desfavorecidos y ampliado las posibilidades de continuar los estudios e incluso –aunque de forma más limitada y segmentada según tipo de educación superior y sector de gestión- de graduarse en este nivel. La carencia de estudios de impacto sin embargo, no nos permite evaluar los efectos individuales y sociales de las políticas desarrolladas, es decir, más allá de la ampliación de los horizontes personales, estas políticas ¿actúan sobre la desigualdad social, o generan mayormente una movilidad social espuria al no asociarse las nuevas ocupaciones con mejoras en el bienestar material?

EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES DEL CONURBANO

Este apartado procura comparar alguna información empírica sobre demanda y rendimiento en las universidades del conurbano; a tales efectos se presenta información correspondiente a varias instituciones fundadas en la primera ola de creación de universidades nacionales información que por contraste sirve de encuadre general a la temática. Los establecimientos del conurbano fueron clasificados según su fecha de fundación en dos grupos: los creados en los años 90 (con el agregado de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora fundada en 1972) que son establecimientos que llevan más de dos décadas funcionando y por lo tanto están más consolidados y los creados recientemente. En este último caso, precisamente por esa circunstancia no existe aún suficiente información empírica disponible.¹⁶

En primer término, cabe destacar la importancia de la matrícula que concentran en conjunto las universidades del conurbano. La misma en 2014 superaba los 170 mil alumnos (12% de la matrícula total nacional), lo que da cuenta del aporte que los establecimientos efectúan para la atención de una demanda hasta entonces insatisfecha. El hecho que las universidades más tradicionales continúen expandiéndose aunque a menor ritmo que las nuevas instituciones supone que seguramente han accedido al tercer nivel grupos sociales hasta entonces ausentes. Por otra parte, los nuevos inscriptos en el año 2014, se ubican en el orden de los 49 mil alumnos, es decir alrededor del 15% del total nacional de nuevos inscriptos.

En un porcentaje muy elevado (entre el 70 y el 95% según las instituciones) su matrícula está formada por estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios de sus familias¹⁷ y muchos de ellos también, la primera generación que ha logrado concluir los estudios secundarios. Como tendencia se señala sin embargo, que en la medida en que comienzan a funcionar incorporan paulatinamente a otros sectores sociales radicados en la zona.

Otros rasgos singulares de la matrícula de estas instituciones son la dedicación parcial al estudio en razón que deben trabajar incluso en largas jornadas y la fuerte heterogeneidad que presentan en términos de edad: sólo un porcentaje menor acaba de egresar de la escuela media (18-19 años), los demás, o retoman estudios superiores que abandonaron o ingresan para cumplir con un objetivo que hasta entonces les resultaba muy lejano.

Muchos de los estudiantes tienen serias falencias en términos de formación vinculadas con las deficiencias que experimenta toda la educación media, las que se agudizan en los establecimientos que atienden a sectores populares. Estos dos factores, el distanciamiento

con las prácticas universitarias vinculado con la ausencia de antecedentes familiares en el nivel y las dificultades académicas constituyen un desafío significativo para estas instituciones.

Las mismas ofrecen en general carreras de pregrado¹⁸ y grado, con énfasis en las primeras, con salida laboral inmediata¹⁹ que procura no competir directamente con las de las universidades tradicionales más próximas geográficamente (Buenos Aires y La Plata) y buscan además no superponer su oferta con las otras universidades del conurbano.

Estas nuevas universidades desde su origen desarrollan estrategias más o menos similares para luchar contra el desgranamiento y la deserción y favorecer no sólo el ingreso sino la permanencia y el egreso. En tal sentido, a partir de la experiencia concreta, ajustan periódicamente los cursos de ingreso; ofrecen sistema de tutorías, acompañamiento pedagógico, actividades de apoyo, además de la asistencia económica a través de becas nacionales y las que aportan las propias instituciones. Asimismo implementan programas de articulación con las escuelas medias de la zona y de información a los potenciales alumnos sobre las carreras ofertadas y la ayuda económica disponible. La Secretaría de Políticas Universitarias por su parte, implementó a partir de 2013 el Programa “La Universidad en los barrios, los barrios en la Universidad” con el objeto de articular al sistema universitario nacional con las agrupaciones territoriales (clubes, parroquias, centros de fomento) para que los jóvenes conocieran las universidades públicas cercanas a su barrio y tuvieran acceso a información sobre la oferta académica y las becas.

Analizaremos seguidamente datos tendientes a abordar algunos indicadores de rendimiento²⁰ como el porcentaje de alumnos que se reinscriben anualmente, los reinscriptos que no aprobaron materias en el año anterior y el porcentaje de egresados.²¹

CUADRO 6. Matrícula, Reinscriptos, Reinscriptos que no aprobaron materias y graduados en universidades nacionales seleccionadas.

	Matrícula *	% Reinscriptos / Matrícula Total **	% Reinscriptos que no aprobaron materias /Total de reinscriptos*	% de graduación***
Universidades grandes fundadas antes de 1989				
UBA	321.327	80%	32%	30%
Córdoba	108.968	80%	29%	38%
La Plata	109.763	80%	38%	31%
Rosario	75.394	81%	37%	58%
U.T.N.	81.575	78%	26%	35%
Tucumán	62.812	82%	40%	17%
Universidades del conurbano fundadas hasta mediados de los 90				
Gral. Sarmiento	7.396	85%	44%	27%
La Matanza	36.515	87%	29%	51%
Lanús	12.673	83%	31%	24%
Lomas de Zamora	34.423	76%	21%	28%
Quilmes	22.563	82%	44%	20%
San Martín	13.092	72%	27%	38%
Tres de Febrero	12.389	55%	22%	16%
Universidades del conurbano fundadas en el siglo XXI				
A. Jauretche	8.014	68%	24%	---
Avellaneda	4.649	61%	24%	---
José C Paz	3.114	63%	7%	---
Moreno	3.756	98%	62%	---
Oeste	1.592	51%	35%	---

Fuente: Elaboración propia sobre datos del Anuario de Estadística Universitaria, Año 2013, Secretaría de Políticas Universitarias. No hay información disponible sobre la Universidad de José Clemente Paz.

* Promedio 2012, 2013 y 2014

** Promedio de reinscriptos 2012, 2013 y 2014 sobre matrícula 2011, 2012 y 2013.

*** El porcentaje de egreso se calculó a partir de un promedio de los graduados entre 2012 y 2014 y los nuevos inscriptos entre 2005 y 2007, es decir siete años antes.

- a) *No reinscriptos*: la no reinscripción no necesariamente significa el abandono de los estudios; sin embargo es un indicador de la falta de regularidad en los mismos. Al respecto, la tasa a nivel nacional es muy elevada y se ubica alrededor del 23%. En este particular, no se encontraron diferencias significativas entre las universidades tradicionales y algunas de las del conurbano fundadas en los años 90, pero sí con las de reciente fundación. Entre las primeras, la pérdida de matrícula se ubica entre el 18% (Tucumán) y el 22% (UTN), mientras en las creadas en los 90 el dato oscila entre el 13% (La Matanza) y el 45% (Tres de Febrero). El valor que adquiere el indicador en este último caso, casi duplica la media nacional. Por otra parte, en las universidades de reciente fundación el porcentaje de no reinscriptos alcanza niveles aún más elevados, lo que podría indicar que más allá del entusiasmo inicial de los estudiantes y de las estrategias de retención desarrolladas por las universidades, las desigualdades de origen inciden fuertemente en el abandono.
- b) *Reinscriptos* que no aprobaron materias en el año anterior: este dato se utiliza como indicador extremo de falta de regularidad en los estudios. El promedio nacional en este caso se ubica en torno al 34% de estudiantes. Los datos nos permiten visualizar que la problemática tiene aristas semejantes tanto en las universidades tradicionales como en las del conurbano, aunque entre estas últimas se desataca especialmente la situación de General Sarmiento y Quilmes –instituciones fundadas en los 90 y por lo tanto ya consolidadas- en las que el porcentaje de jóvenes que no aprobaron ninguna asignatura se ubica en torno o por encima del 40%. En las de reciente fundación, los datos disponibles no son suficientes para efectuar un análisis fundado
- c) *Egresados*: la tasa de graduación a nivel nacional se ubica en torno al 27%; las universidades tradicionales seleccionadas (salvo el caso de Tucumán) superan ese porcentaje. Para el caso de las del conurbano, se observa que, entre las fundadas en los años 90, General Sarmiento, San Martín y La Matanza tienen rendimientos por encima de la media mientras Tres de Febrero, Quilmes y Lanús presentan valores por debajo.²² Por su parte, La Matanza presenta una tasa de graduación significativa, muy por encima de las universidades tradicionales mientras las nuevas universidades aún no tienen graduados. Sin embargo cabe resaltar que los datos estadísticos publicados

por la SPU no permiten distinguir entre egresados de carreras de pregrado y grado; las primeras, con una duración entre dos y tres años, son dominantes en las instituciones nuevas, mientras las segundas, con una duración de cuatro y más años, lo son en las universidades tradicionales. Esto limita la comparabilidad de los datos entre instituciones y sobre todo parece indicar que la segmentación social se da también en este aspecto.

En todo caso, una primera evaluación enmarcada en las limitaciones de la información estadístico disponible, nos permitiría señalar dentro de las universidades del conurbano diversas situaciones. Algunas tienen rendimientos claramente bajos, como Moreno, Quilmes, Lanús y Tres de Febrero y otras tienen comportamientos aceptables e incluso por encima de las medias nacionales. Supone por lo tanto, que más allá del emplazamiento geográfico que comparten y de gestionar y desarrollar políticas inclusivas acordes a las dificultades de los estudiantes que asisten, algunas instituciones han sido más exitosas para contenerlos en términos académicos y económicos. Estudios en profundidad sobre estas diferencias permitirían echar luz sobre estos resultados.

Asimismo, un tema aún no explorado adecuadamente es el que refiere a la inserción ocupacional de los graduados de educación superior argentinos y su relación con la segmentación institucional. Al respecto, Kessler (2014) reconoce que la ampliación del acceso va asociada a la persistencia de desigualdades profundas en el interior del sistema por la segmentación de la oferta en términos de calidad y de prestigio.

CONSIDERACIONES FINALES: LAS FORMAS DE LA DEMOCRATIZACIÓN

El interrogante en torno al cual se articuló este texto se centra en los alcances de las políticas desarrolladas durante los gobiernos Kirchner en términos de democratización e inclusión universitaria. En este sentido, a través de la información disponible este trabajo, de carácter exploratorio, nos permite destacar algunas cuestiones.

1- La expansión del nivel universitario constituyó una política central especialmente durante las presidencias de Cristina Kirchner (2007-2015). La noción de democratización que primó puso el énfasis en la creación de nuevas instituciones para la incorporación de grupos socioeconómicos históricamente alejados del tercer nivel. En este sentido, la propuesta oficial se plantea en términos clásicos, ampliando la oferta y el apoyo económico; no contempla en cambio, la compleja articulación entre las variables socioeconómicas, institucionales y del

mercado de trabajo. En este último aspecto, se desconocen los efectos que una expansión permanente del número de graduados puede tener en las formas y condiciones de inserción ocupacional y la incidencia que la conclusión de los estudios pueda operar para alcanzar una genuina movilidad social ascendente y una consiguiente reducción de las desigualdades sociales (democratización en sentido restringido).

Por otra parte, persiste la segmentación del sistema de educación superior como un todo y entre las instituciones más tradicionales y las recientes fundaciones; esto supone que la expansión de la oferta institucional ha mantenido y aún profundizado las diferencias institucionales recortando las posibilidades de incidir en la desigualdad social.

2- Las nuevas universidades tienen esquemas de funcionamiento innovadores para ofrecer carreras con salida laboral inmediata y desarrollan además estrategias para estimular la demanda y la permanencia en las aulas. Sin duda, junto con la creciente ayuda económica (becas) a sectores de bajos recursos, cumplen una significativa función inclusiva y democratizadora en sentido amplio, es decir generan condiciones para el desarrollo de los estudios universitarios.

Sin embargo, una primera cuestión a señalar es la falta de planificación y regionalización en la oferta universitaria y la primacía de la variable política en la localización de estos establecimientos. De esta manera, no se prioriza un uso racional de los recursos, se superponen ofertas y se desconocen también la presencia de factores estructurales que podrían condicionar la inserción ocupacional de los graduados.

En lo que respecta a sus tasas de abandono y graduación, las mismas aunque diversas según la universidad, se ubican próximas a los promedios nacionales. Se trata sin embargo de instituciones que concentran una parte significativa de la matrícula en carreras cortas (pregrado) y que, atendiendo a las características *reales* de sus estudiantes, tratan de reducir la incidencia de las variables socioeconómicas en el rendimiento académico. En este sentido, construyen trayectos académicos de tránsito más lento, organizan cursos de un número reducido de estudiantes que favorezcan una relación personalizada y estimulan permanentemente la prosecución de los estudios. Desde las universidades se señala que queda garantizada sin embargo la calidad de los aprendizajes.

Para tal fin se desarrollan diversas estrategias entre las cuales las tutorías ocupan un lugar significativo. Si bien las instituciones valoran sus efectos sobre todo en términos de inserción del ingresante en la sociabilidad institucional, no existen evidencias que permitan señalar que esta práctica permite alcanzar mejores resultados académicos.

Otro tema que queda en las sombras es el referente a la inserción ocupacional de sus graduados, es decir de aquellos que consiguen sortear con éxito el desafío que plantean los estudios universitarios, en el mercado ocupacional. Sobre esta temática, crucial para evaluar el éxito de estas políticas de expansión de oportunidades, la producción teórica y la correspondiente a algunos países centrales y periféricos señalan crecientes dudas sobre sus efectos. No obstante, el diploma universitario sigue constituyendo una meta ansiada a pesar de no poder escapar a los conocidos efectos de todo proceso expansivo / inflacionario. En tal sentido, la devaluación de los mismos y su estratificación jerárquica según la institución que lo emite constituyen temas a explorar.

3- Por último, la falta de articulación de las políticas de educación superior con las políticas educativas globales y las de otros ámbitos de la gestión oficial reduce su efectividad; en este sentido la ampliación de oportunidades en la educación superior no genera su propia demanda y requiere por lo tanto cambios en la estructura económica que garanticen una mayor fluidez social. Por otra parte, la segmentación del sistema educativo en los niveles fundamental y medio parece extenderse al nivel superior generando tipos de oferta acordes al perfil del demandante. Esto implica una ampliación de las oportunidades de todos los grupos sociales, esto es una expansión sin transformación sustantiva de las distancias que los separan.

El objetivo democratizador de las políticas implementadas en los años de los gobiernos Kirchner, su voluntad financiadora y la imaginación demostrada en generar programas para acercar a los sectores más desfavorecidos a las universidades constituye una meta meritoria que distingue a las gestiones de estos últimos doce años. Llama la atención sin embargo, el desinterés por evaluar el impacto de políticas y programas y cierta asociación lineal entre “impacto” y metas cuantitativas o inversión de recursos.

BIBLIOGRAFÍA

ANSÉS. Progresar acompaña en sus estudios a casi un millón de jóvenes desde hace dos años. Disponible en: <http://www.progresar.anses.gob.ar/noticia/progresar-acompana-en-sus-estudios-a-casi-un-millon-de-jovenes-desde-hace-dos-anos-25>, 2015.

BOURDIEU, P. La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. 2^a ed. Madrid: Taurus Humanidades, 1991.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2006.

CAPELARI, M. La política de tutoría en la educación superior: Génesis, trayectoria e impactos en Argentina y México. En: **Revista Latinoamericana de Educación Comparada 41**. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/5/mon3.pdf>, 2014.

CHIROLEU, A. Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 65/1, Madrid, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6000Chiroleu.pdf>, 2014.

CHIROLEU, A. y MARQUINA M. Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. En: **Policy Review in Higher Education**, v. 2, Society for research into Higher Education. Ed Routledge and Taylor & Francis, 2017.

COLABELLA, L. y VARGAS, P. La Jauretche". **Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires**. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218063624/policybrief.pdf>, 2013.

DONAIRE, R. Rasgos de extracción popular entre asistentes la educación superior. Argentina, 2010-12. En: **Cuestiones de Sociología 13**. Disponible en: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar>, 2015.

DUBET, F. y DURU-BELLAT, M. Déclassement : Quand l'ascenseur social descend. *Revue du Mauss*, 28. Disponible en : <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-85.htm>, 2006.

DURU-BELLAT, M. Access to Higher Education: The French case. Les Documents de Travail de l'IREDU. Paris : Institut de Recherche sur l'Education. Disponible en : <https://halshs.archivesouvertes.fr/halshs-01103597/document>, 2015.

DURU-BELLAT, M. L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie. Paris : La République des Idées et Seuil, 2006.

GARCIA DE FANELLI, A. **Contrato-programa**: instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de la universidad. Buenos Aires: ILPE UNESCO. Disponible en : http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Fanelli_v12.9_0.pdf, 2008.

GARCÍA DE FANELLI, A. Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. En: **Páginas de Educación**, v. 7, n. 2. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/273425196_INCLUSION_SOCIAL_en_la_Educacion_superior_argentina_Indicadores_y_politicas_en_torno_al_acceso_y_a_la_graduacion, 2014.

KESSLER, G. **Controversias sobre la desigualdad**. Argentina 2003-2013. Buenos Aires: FCE, 2014.

MERLE, P. La democratisation de l'école. En : **Le Télémaque**. Presses universitaires de Caen 25 (135-149). Disponible en <http://www.unicaen.fr/puc/IMG/pdf/telemique25.pdf>, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (s.f.). Una década ganada para la Universidad Pública. Buenos Aires. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2013/05/Cuadernillo-decada-ganada.pdf>

PASSERON, J.C. La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: un intento de retrospectiva. En: **Perspectivas. Revista Trimestral de Educación**, 9 (1). París: Unesco.

POULLAOUEC, T. Le Diplôme, l'arme des plus faibles. **Revue du Mauss**, 28. Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-85.htm>, 2006.

RAMA, C. Transformaciones en el mercado de trabajo de universitarios en América Latina: los impulsos al inicio de la fijación de salario mínimo profesional. **Revista Diálogo Educativo**, 15 (45). Curitiba. Disponible en: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=15324, 2015a.

RAMA, C. Los sistemas iberoamericanos de Educación Superior. Investigación y diversificación. En: Barro, S. (ed.). La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. **Educación Superior en Iberoamérica**, Informe 2015. Disponible en: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/LIBRO-INFORME-TRANSFERENCIA-DE-I-D-2015.pdf>, 2015b.

ROSANVALLON, P. **La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia**. Buenos Aires: Manantial, 1995.

ROSANVALLON, P. **La sociedad de los iguales**. Buenos Aires: Manantial, 2013.

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. **Informe de gestión 2015**. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Informe_de_Gestion_2015.pdf, 2015.

SALVIA, A. **Pobreza y desigualdad por ingresos en la Argentina urbana 2010-2015. Tiempos de Balance**. Buenos Aires: Observatorio de la deuda Social UCA. Disponible en: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2016-Obs-Informe-n1-Pobreza-Desigualdad-Ingresos-Argentina-Urbana.pdf>, 2016.

SPU. **Anuario 2013**. Estadísticas Universitarias argentinas. Buenos Aires: Presidencia de la Nación-Ministerio de Educación, 2014.

SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. "Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente. En CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E. (comp), **La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas y complejidades**. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.

SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. En *Pro-positões* 27 (3). Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n3/1980-6248-pp-27-03-00081.pdf>, 2016.

NOTAS

¹ Agradezco los comentarios de los evaluadores designados por la Revista cuyos aportes permitieron enriquecer el contenido del artículo.

² Este tema ha sido desarrollado de manera más amplia en Chiroleu y Marquina, 2017.

³ En términos de Rosanvallon (2013), se abre la “carrera al talento” dejando fuera de consideración las desigualdades de partida y las múltiples discriminaciones que experimentan ciertos grupos sociales a lo largo de la vida.

⁴ Poullaouec (2006) señala que a pesar de esto, los diplomas continúan siendo demandados pues constituirían “el arma de los débiles”; en tal sentido, aún reconociendo el descenso de su valor de cambio y el hecho que son cada vez menos suficientes para obtener el empleo deseado,

precisamente por eso, resultan cada vez más necesarios. Su posesión además, permitiría atenuar ciertas desigualdades y discriminaciones de los más desfavorecidos en el mercado de trabajo.

⁵ La Asignación Universal por Hijo, política de transferencia condicionada de ingresos, puede constituir un buen ejemplo al respecto, aunque no agota el repertorio de políticas desarrolladas en el plano social.

⁶ Los mayores requisitos exigidos por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), constituida a partir de 1996 redujeron drásticamente la expansión del segmento privado en los años sucesivos.

⁷ En este sentido, se plantea que estas instituciones constituyen actores clave del desarrollo local. En una publicación del Ministerio de Educación (s.f.) se sostiene que “la presencia en territorios que no poseían instituciones de educación superior, es un salto de calidad en términos de inclusión. La sociedad basada en el conocimiento es una sociedad parada también sobre los hombros de la democratización: se requiere de nuevas casas de estudio que acerquen los saberes a cada vez más personas”.

⁸ Según el Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina, a fines del 2015 el 25% de los hogares del conurbano y el 36% de las personas se hallaba en situación de pobreza, constituyendo el aglomerado urbano con mayores tasas de pobreza a nivel nacional (SALVIA, 2016).

⁹ Las universidades de gestión pública son gratuitas, por lo que los créditos procura sufragar parte de los costos que supone el desarrollo de los estudios.

¹⁰ Alrededor de 1.100 dólares anuales.

¹¹ Esto implica entre 1.300 y 3.200 dólares anuales. Ese mismo año se pone en vigencia el Programa de Becas TICs, que luego pasa a ser administrado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y que atiende a alumnos de carreras de grado vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Licenciatura en Informática, Ciencias de la Computación, Análisis de Sistema, Bioinformática, etc.).

¹² Los datos en torno al Programa resultan sin embargo escasos y contradictorios en la medida en que en diferentes páginas Web de la misma institución (ANSES) se suministra información diversa para el mismo período.

¹³ Por otra parte, También el Programa Nacional de Becas Bicentenario prevé estrategias de acompañamiento de los becarios en su trayecto por carreras científico técnicas de la educación superior, a través de sistema de tutorías, cursos de nivelación, etc; la implementación de estos mecanismos sin embargo es muy disímil y los resultados, todavía escasos.

¹⁴ Al respecto, puede consultarse el Informe de Gestión 2015 de la SPU.

¹⁵ Tomando datos de la Encuesta Permanente de Hogares (2012), García de Fanelli (2014) señala que más allá de los sesgos que este instrumento puede introducir, se constata que la proporción de estudiantes que alcanzó a graduarse en el grupo etario 18-30 años (entre aquellos que asistieron pero ya no asisten más y los que continúan estudiando), es significativamente más alta entre los jóvenes que pertenecen al quintil más alto de ingreso y más baja entre los de los sectores de menor nivel de ingreso per cápita familiar.

¹⁶ La Universidades Nacionales de Hurlingham, Scalabrini Ortiz y Almirante Brown fueron creadas en 2014 y 2015, fecha que excede la información estadística publicada por la SPU

que refiere al ciclo lectivo de 2013 y 2014. Se utilizan los datos del Anuario Estadístico de la SPU correspondiente a 2013, último publicado, y algunos avances correspondientes a 2014 que constan en la Página Web de la Secretaría.

En todos los casos, se tomaron promedios de tres años para analizar matrícula, reinscritos y graduados con el propósito de disminuir la incidencia de factores casuales especialmente en las universidades en proceso de conformación. Al respecto, los datos de las Universidad Nacional de Moreno y José C. Paz no parecen ser consistentes: la primera por ejemplo, presenta una reinscripción del 98% entre 2012 y 2013 mientras en la segunda, los datos de matrícula y nuevos inscriptos tienen en esos años el mismo valor (3.090), lo cual no parece tampoco plausible.

¹⁷ Sin embargo, Donaire (2015) demuestra con información empírica que aunque se detecta una mayor presencia de sectores populares en las universidades del conurbano, su presencia parece importante a lo largo de todo el sistema de educación superior.

¹⁸ Se trata de carreras cortas, de una duración entre dos y tres años y que conducen a la obtención de un diploma de Técnico Superior (en por ejemplo Tecnología de Alimentos, Control Bromatológico, Química, etc.).

¹⁹ Por ejemplo, una peculiaridad de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, recientemente fundada, radica en que las carreras que ofrece tienen un fuerte vínculo con el mundo del trabajo ya sea a través de la profesionalización de oficios como enfermería, kinesiología y asistencia y organización de quirófanos; es decir profesiones en las que el trato con personas en situación de vulnerabilidad que necesitan, muchas veces, de cuidados extremos deviene un punto central (COLABELLA y VARGAS, 2013).

²⁰ Los reinscriptos son “los estudiantes a los que se les actualiza su inscripción en la misma oferta, en un año académico posterior a su última inscripción”; los Estudiantes / matrícula total se conforma a través de “la suma de los nuevos inscriptos más los reinscriptos pertenecientes a una oferta académica en un año determinado”; los egresados son “los estudiantes que completan todos los cursos y requisitos reglamentarios de la oferta a la que pertenecen” (SPU, 2013).

²¹ A los efectos de analizar la regularidad de los estudios se promediaron los datos de estudiantes no reinscriptos (2012, 2013 y 2014) y se lo comparó con el promedio de la matrícula de la institución. Para abordar el caso de los reinscriptos que no habían aprobado ninguna materia también se trabajó con promedios. Finalmente el porcentaje de graduación se calculó a partir de un promedio de los graduados entre 2012 y 2014 y los nuevos inscriptos entre 2005 y 2007, es decir siete años antes. Se trata de un dato absolutamente aproximativo que procura contener la extensión de la duración real de las carreras; se intenta de esta manera mostrar una tendencia y paliar mínimamente la ausencia de información.

²² Lomas de Zamora también tiene una elevada tasa de graduación pero su creación data de la 1972.

Sumisión: 22/12/2016
Aprobación: 02/09/2017

Dirección postal:

Catamarca 1861 – Piso 9 – (2000)
Rosario - Argentina

ARTIGO

SABERES DOCENTES: AS POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO DE SABERES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

NATÁLIA VALADARES LIMA*

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

DAISY MOREIRA CUNHA**

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

RESUMO: Esta comunicação objetiva discutir o desenvolvimento e implementação de políticas voltadas para o reconhecimento de saberes dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Inicialmente, apresentamos os marcos regulatórios do processo de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) desses professores aprofundando-nos, por meio da análise de documentos e regulamentações, na forma como o RSC tem sido implementado em uma instituição de educação profissional de Minas Gerais. Para discutir sobre os saberes construídos no/pelo trabalho, recorremos ao aporte da ergologia, em especial aos trabalhos de Durrive e Schwartz (2007), Schwartz (1998, 2010) e Trinquet (2010). No âmbito dos saberes docentes, realizamos pesquisa bibliográfica abarcando autores, como Schön (1992), Tardif (2002), Therrien (2001), entre outros, que tratam sobre especificidade desses saberes e sua importância para a docência. Por fim, apontamos para a necessidade de se pensar como as políticas de reconhecimento de saberes docentes vêm se constituindo e quais saberes elas valorizam.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação Profissional. Reconhecimento de saberes.

TEACHING KNOWLEDGE: POLICIES FOR TEACHER'S KNOWLEDGE RECOGNITION IN BRAZILIAN VOCATIONAL EDUCATION

ABSTRACT: This communication discusses the development and implementation of policies for the recognition of knowledge of Basic Technical and Technological Education teachers. Initially, we present the regulatory

* Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFMG. Técnico-Administrativa em Educação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. E-mail: <natvlima@gmail.com> .

** Doutora em Filosofia (Epistemologia e História da Filosofia) pela Aix-Marseille Université, Pós-Doutorado pelo Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM/Paris). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. E-mail: <daisycunhaufmg@gmail.com> .

framework of the process of Knowledge and Competence Recognition (RSC) of these teachers, exploring the way that RSC has been implemented in a vocational education institution through analysis of documents and regulations. In order to discuss the knowledge built through the work, we used ergology contributions, especially the works of Durrive and Schwartz (2007), Schwartz (1998, 2010) and Trinquet (2010). To address the theme “teaching knowledge”, we carried out a bibliographical research with authors such as Schön (1992), Tardif (2002), Therrien (2001), among others, that wrote about the specificity of these knowledge and its importance for teaching. Finally, we point out the need to think about how teacher knowledge recognition’s policies have been constituted and what kinds of knowledge they value.

Keywords: Teachers knowledge. Vocational Education. Knowledge recognition.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta discussões oriundas da pesquisa de doutorado, intitulada *Experiência, saberes e formação: reconhecimento de saberes dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico*. Nessa comunicação, temos como objetivo problematizar o desenvolvimento e implementação de políticas públicas voltadas para o reconhecimento de saberes e competências dos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Assim, apresentamos as políticas recentes voltadas para o reconhecimento dos saberes desses professores e, tendo o aporte da ergologia, discutimos a construção de saberes no trabalho e as especificidades dos saberes docentes.

Nos dias atuais, constata-se um aumento das discussões que enfatizam a necessidade de criação de estratégias que valorizem as aprendizagens realizadas pelos sujeitos ao longo de sua vida. Nesse entendimento, há uma ampliação do tempo e do espaço educativo para além das formas institucionalizadas de educação. Reconhece-se que a educação se estende a diferentes contextos sociais, tal como o trabalho, atividades comunitárias e a vida familiar, que, por sua vez, constituem-se como *lócus* de produção de saberes. Além disso, a aprendizagem não está mais delimitada ao tempo de escolarização formal, se considerando (e exigindo) que ela acontece continuamente no decorrer da vida do indivíduo.

Em consonância com esse discurso, ampliam-se as demandas por iniciativas que busquem desenvolver metodologias que viabilizem o reconhecimento social de aprendizagens construídas na/pela experiência (ALCOFORADO, 2008; MORAES; NETO, 2005). Assim sendo, diversos autores constatam, no decorrer das últimas três décadas, que diferentes países vêm elaborando sistemas voltados para a avaliação

e o reconhecimento de saberes da experiência (BJØRNÅVOLD, 2009; YOUNG; ALLAIS, 2013; JARVIS, 2014; entre outros).

Essas ações são respaldadas por orientações emitidas por agências internacionais a respeito da educação e formação de adultos (ALCOFORADO, 2008). Nesse âmbito, destaca-se a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que, por meio das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos,¹ especialmente daquela realizada no ano de 1998, recomenda a seus Estados membros a elaboração de políticas públicas de validação e certificação de saberes resultantes de diferentes tipos de experiência (UNESCO, 1999). Somado a isto, documentos publicados por agências internacionais voltadas para o desenvolvimento econômico dos países, tal como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, reforçam a importância da formação profissional continuada para o aumento do potencial de produção dos países, em um contexto de modernização da produção (ALCOFORADO, 2008; AUTORA, 2015).

Nesse cenário, o governo brasileiro vem desenvolvendo e implementando políticas públicas que procuram avaliar e certificar os saberes dos trabalhadores, independentemente de sua inserção em rotas de formação profissional institucionalizadas.

Um marco das ações governamentais nesse sentido foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) no ano de 1996 (Lei 9.394/1996). Já em seu artigo primeiro a lei apresenta um conceito ampliado de educação, definindo que esta “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Em consonância com essa noção de educação, o artigo 41 da referida lei determina que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996), respaldando a criação de políticas públicas voltadas para a certificação profissional de trabalhadores através do reconhecimento dos saberes construídos na atividade de trabalho.

A partir da LDBEN, o Estado brasileiro vem realizando discussões e promovendo programas voltados para o reconhecimento de saberes e certificação profissional. Uma das iniciativas mais recentes foi a instituição da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific). Esta foi formulada em 2009 com o objetivo de promover a formação e certificação

profissional de adultos trabalhadores, e comporta, majoritariamente, certificações de profissões que requerem pouca escolarização, como pedreiros, pintores, criadores de peixe, dentre outras (LIMA, 2011).

Já no ano de 2012, por meio da lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012, abriu-se a possibilidade para que os professores ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico insiram-se em processos de reconhecimento de saberes para fins de obtenção de Retribuição por Titulação. Nesse sentido, diferentemente da Rede Certific, a lei 12.772/2012 tem como público alvo os professores do EBTT, que, por exigência de ingresso na carreira, possuem titulação mínima de graduados e propõe a equiparação entre as atividades realizadas ao longo da vida e as titulações obtidas em nível de pós-graduação.

Diante desse quadro, o presente trabalho propõe um levantamento bibliográfico de obras que tratam sobre a problemática do reconhecimento de saberes do trabalho, especificamente dos saberes docentes, e um levantamento documental de leis, Pareceres e Resoluções que visam estabelecer políticas públicas voltadas para tal reconhecimento.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos o aporte teórico-metodológico dos estudos realizados nos campos da ergologia (TRINQUET, 2010; SCHWARTZ, 1998, 2010; DURRIVE; SCHWARTZ, 2007), os quais propõem uma análise da atividade de trabalho a partir da aproximação do trabalho real. Esse campo de estudo reconhece que o trabalho é um local de encontro e de confrontos nas lacunas existentes entre o prescrito e o real da atividade, e que, nesse encontro, sempre em parte singular, os trabalhadores constroem saberes para gerir o “vazio das normas” e, assim, viabilizar a execução do trabalho.

Sob esse prisma, a experiência é produtora de saberes que somente podem ser compreendidos a partir do ponto de vista do *sujeito* que trabalha, em um tempo e um espaço específico. Esses saberes são, em grande parte, intrínsecos ao trabalho situado e ao trabalhador que viabilizam a execução do trabalho.

MARCO REGULATÓRIO DO RECONHECIMENTO DE SABERES DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A discussão sobre a implementação do processo de Reconhecimento de Saberes e Competências dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico acontece juntamente ao processo de

negociação de reestruturação da carreira de magistério EBT^T,² realizado entre os Sindicatos que representam a categoria e o Governo Federal. Tal discussão, que se inicia em 2011, fortalece-se em 2012, com a greve dos docentes das instituições de ensino federal, culminando na promulgação da Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

Esta lei estabelece em seu artigo 18, inserido no Capítulo que trata sobre a remuneração do plano de carreiras e cargos do magistério federal, que

No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT [Retribuição por Titulação], será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências –RSC (BRASIL, 2012).

A Retribuição por Titulação que trata o artigo 18 constitui-se enquanto parte do vencimento dos docentes das instituições de ensino federais, composta pelo Vencimento Básico somado à Retribuição por Titulação à qual o docente fizer jus. Em alguns casos, a Retribuição por Titulação é responsável por um aumento significativo no salário dos docentes. Isso fica claro quando analisamos a composição salarial de um professor no primeiro nível da carreira EBT^T no regime de Dedicação Exclusiva.

Um professor nestas condições recebe, como salário base, uma remuneração de R\$ 4.446,51. Contudo, a Retribuição por Titulação pode ultrapassar o valor do salário base do docente, quando o mesmo possui o título de doutor. Apresentamos, na Tabela 1, o impacto da Retribuição por Titulação na composição do vencimento de um docente nas condições supracitadas. A partir desses dados, podemos constatar que as leis que regulamentam a carreira dos docentes da EBT^T privilegiam a qualificação desses profissionais, seja por meio da realização de cursos de curso de pós-graduação ou por meio do processo de reconhecimento de saberes, oferecendo grandes incentivos no que diz respeito à remuneração.

TABELA 1. Impacto da Retribuição por Titulação no salário base dos docentes EBT^T

Classe	Nível	Aperfeiçoamento	Especialização ou RSC-I + Graduação	Mestrado ou RSC-II + Especialização	Doutorado ou RSC-III + Mestrado
DI	1	7,72%	12,76%	31,43%	52,32%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao tratar do Reconhecimento de Saberes e Competências, a Lei 12.772/2012 estabelece três diferentes níveis para sua concessão, a saber: 1) diploma de graduação somado ao RSC-I, que equivale ao título de especialista; 2) certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II, que se equipara ao mestrado; e 3) titulação de mestre somada ao RSC-III, que equivale ao título de doutor. Assim sendo, os docentes que obtiverem o RSC em qualquer um dos níveis, receberão Retribuição por Titulação referente ao nível superior ao de sua titulação acadêmica.

É importante ressaltar que a equivalência entre o RSC e a titulação acadêmica somente pode ser adotada para cálculo da Retribuição por Titulação, sendo que a promoção e/ou a aceleração da promoção na carreira EBTT, também regulamentadas pela lei 12.772/2012, ainda se vinculam à exigência de titulação acadêmica. Dessa forma, a promoção de um professor para Classe Titular somente poderá acontecer mediante a apresentação do título de doutor, somado à aprovação no processo de avaliação de desempenho e à elaboração de memorial das atividades desenvolvidas pelo docente ou defesa de tese acadêmica inédita.

Para a elaboração de procedimentos de concessão do RSC, a lei 12.772/2012 cria o Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências (CPRSC). Este Conselho é regulamentado pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 491, de 20 de junho de 2013, e da Portaria nº 1.094, de 7 de novembro de 2013. De acordo com a Portaria nº 491/2013, compete ao CPRSC: a determinação de diretrizes e procedimentos para a concessão do RSC; a análise e homologação dos regulamentos específicos de cada Instituição Federal de Ensino para o RSC; e a orientação da supervisão do Ministério da Educação e do Ministério da Defesa sobre a concessão do RSC pelas Instituições Federais de Ensino.

A composição do CPRSC conta com representantes do governo federal, dos gestores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dos trabalhadores da educação federal e da comunidade em geral. Com esse arranjo o CPRSC parece contemplar a representação dos principais setores envolvidos e interessados na implementação e desenvolvimento do processo de Reconhecimento de Saberes e Competências, tentando constituir uma política que atenda às demandas da categoria em questão.

Ao tratar especificamente sobre o processo de Reconhecimento de Saberes e Competências, a Portaria 491/2013 estabelece que ele

deverá ser conduzido por uma Comissão Especial composta por docentes internos e externos à instituição do professor solicitante do RSC. É exigido que os membros da banca sejam docentes da carreira EBTG e que, no mínimo, 50% destes sejam profissionais externos à instituição. Todos os membros que compõem determinada Comissão Especial são selecionados por meio de sorteio no Banco Nacional de Avaliadores disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do MEC (SIMEC).

Já a Resolução nº 01, de 20 de fevereiro de 2014, que estabelece as diretrizes para o processo de RSC, apresenta, pela primeira vez em textos legais, a definição do que se entende por Reconhecimento de Saberes e Competências. De acordo com o artigo 2º:

Conceitua-se Reconhecimento de Saberes e Competências o processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico, para efeito do disposto no artigo 18 da Lei nº 12.772, de 2012 (BRASIL, 2014).

Para a discussão aqui realizada, é importante salientar que o texto da Resolução estabelece que o processo de reconhecimento deve se basear nas experiências individuais desenvolvidas ao longo da vida por cada docente, e não somente naquelas realizadas no âmbito da instituição de ensino ao qual o docente se vincula. Em consonância com essa definição, o artigo 7º da Resolução coloca que o reconhecimento das atividades independe do tempo em que as mesmas foram realizadas. Diante dessas definições, a regulamentação do RSC converge com as discussões realizadas no âmbito da formação ao longo da vida e das políticas de reconhecimento de saberes, considerando que os saberes do sujeito relacionam-se com suas experiências em diferentes tempos e espaços.

Por outro lado, em uma análise dos critérios para concessão do RSC aos docentes, verificamos que a valorização da experiência profissional dos docentes, em especial a atuação em sua área de formação, concentra-se no primeiro nível do RSC, sendo que nos outros dois níveis as atividades acadêmicas são predominantes. Explicitamos, no Quadro 1, a descrição das atividades a serem valorizadas no processo de RSC segundo o nível, conforme apresentadas na Resolução nº 01/2014.

QUADRO 1. Atividades avaliadas no RSC

RSC I	RSC II	RSC III
a) Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	a) Orientação do corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e/ou inovação;	a) Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias;
b) Cursos de capacitação na área de interesse institucional;	b) Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual;	b) Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na educação profissional e tecnológica ou na educação básica;
c) Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação;	c) Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais;	c) Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos;
d) Atuação em comissões e representações institucionais, de classes e profissionais, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	d) Participação no desenvolvimento de projetos, de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação;	d) Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições;
e) Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação;	e) Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância;	e) Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional;

f) Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	f) Participação na organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais;	f) Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação.
g) Participação em processos seletivos, em bancas de avaliação acadêmica e/ou de concursos.	g) Outras pós-graduações lato sensu, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional.	g) Outras pós-graduações stricto sensu, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional;
h) Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional.		

Fonte: BRASIL, 2014b.

A Resolução define, ainda, que as atividades dos docentes serão avaliadas por meio de análise de relatório contendo documentação que prove a realização das mesmas ou, quando se tratar de atividades realizadas antes de 1º de março de 2013, por meio de memorial descritivo elaborado pelo docente e contendo a descrição detalhada de sua trajetória profissional e acadêmica. Destacamos aqui a ausência da previsão de uma forma de avaliação que se aproxime do desenvolvimento da atividade de trabalho docente no curso de sua ação, prevalecendo a avaliação por meio da análise de documentos.

No que diz respeito aos parâmetros de avaliação, sua elaboração é competência de cada uma das instituições federais de ensino, que devem determiná-los por meio de regulamento interno, considerando as especificidades institucionais. Uma vez elaborados, os regulamentos devem ser submetidos à avaliação do Conselho Permanente de Reconhecimento de Saberes e Competências e somente podem ser publicados após sua aprovação.

Para ponderar sobre a forma como essa regulamentação é colocada em prática nas Instituições Federais de Ensino, realizamos uma aproximação do processo de Reconhecimento de Saberes e Competências no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Por meio da análise de documentos disponibilizados pela instituição, problematizamos a institucionalização do RSC no CEFET-MG.

RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NO CEFET-MG

SOBRE O CEFET-MG

O CEFET-MG, atualmente, possui 11 campi, sendo quatro localizados na região metropolitana de Belo Horizonte e sete distribuídos entre as cidades de Araxá, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo, Varginha. A instituição oferta cursos técnicos nas modalidades integrada, concomitante e subsequente, além de cursos superiores e de pós-graduação. No total são ofertados 93 cursos do ensino técnico, 19 cursos de graduação e 16 cursos de pós-graduação, divididos entre especialização *lato sensu*, mestrado e doutorado (CEFET-MG, 2015).

Enquanto Instituição Federal de Ensino, o CEFET-MG emprega docentes das carreiras de Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sendo 68 docentes inseridos na primeira carreira e 856 docentes da carreira EBTT. Ressaltamos que essa divisão na carreira não implica na limitação da atuação do docente a um só nível de ensino, sendo que os professores de ambas as carreiras podem atuar tanto no ensino superior quanto no ensino médio.

Ao todo, o CEFET-MG possui 924 professores efetivos, sendo que destes 396 são doutores, 456 são mestres, 20 são especialistas, 12 possuem o título de aperfeiçoamento e 40 são graduados.³ Na tabela 2 apresentamos a titulação máxima dos docentes do CEFET-MG, de acordo com a unidade de ensino.

TABELA 2. Quantidade de docentes por formação e unidade do CEFET-MG

Titulação/ Unidade	Doutores	Mestres	Especializados	Aperfeiçoados	Graduados
Araxá	26	29	4	6	0
Campus I – BH	169	157	4	0	26
Campus II – BH	115	60	6	0	2
Contagem	6	22	0	1	0
Curvelo	10	29	0	1	0
Divinópolis	17	34	1	0	5
Leopoldina	13	35	3	0	7
Nepomuceno	10	28	1	2	0
Timóteo	16	33	0	1	0
Varginha	14	29	1	1	0
Total	396	456	20	12	40

Fonte: CEFET-MG, 2015.

No que diz respeito ao RSC, até o final do ano de 2015, foram concedidos 484 RSCs, distribuídos da seguinte forma: 10 RSCs de nível I, 37 RSCs de nível II e 436 RSCs de nível III. É importante esclarecer aqui que o número de professores com RSC-II ultrapassa a quantidade de docentes com especialização da instituição, fato que pode ser explicado pelo tipo dos dados apresentados neste momento, pois, enquanto o número de docentes se refere a dezembro de 2015, os dados sobre a concessão de RSC diz respeito a todas as solicitações já aprovadas no âmbito da instituição, sendo que, em alguns casos, o docente pode ter se desligado da instituição posteriormente à concessão do RSC ou, devido à obtenção de nova titulação, solicitado RSC em outro nível.

Ao analisarmos os dados apresentados no ano de 2015 no que diz respeito aos docentes da instituição com RSC em relação à sua titulação máxima, verificamos que a concessão de RSC-I contempla somente 20% dos professores com graduação ou aperfeiçoamento. Em contraste, constatamos que 96% dos docentes com mestrado no CEFET-MG foram aprovados no processo de avaliação do RSC-III. A explicação para tal fato pode se relacionar ao ingresso na carreira de EBTI de sujeitos graduados sem experiência docente ou acadêmica, inviabilizando, em um primeiro momento, a obtenção do RSC.

Os dados apresentados explicitam a grande abrangência do RSC no CEFET-MG, trazendo questionamentos sobre como se constitui o processo de reconhecimento de saberes e também sobre seu impacto na formação dos professores. Diante de tal realidade, faz-se necessário uma análise mais aprofundada sobre o processo de reconhecimento de saberes no CEFET-MG, bem como sobre a natureza dos saberes valorizados e o impacto dessa política para as instituições de ensino, em especial sobre o processo de qualificação acadêmica dos docentes.

A PRÁTICA DO RSC NO CEFET-MG

O Reconhecimento de Saberes e Competências no CEFET-MG foi regulamentado pela Resolução CD-019/14, de 10 de junho de 2014 (CEFET-MG, 2014). Em consonância com as determinações legais, a Resolução estabelece que os procedimentos para concessão de RSC aos docentes da instituição serão conduzidos por Comissão análoga à Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), composta por membros da CPPD pertencentes, exclusivamente, à carreira EBTI.

Para fazer jus ao RSC o docente deve protocolar a solicitação junto à CPPD, por meio do preenchimento de formulários específicos e apresentação da documentação comprobatória das atividades realizadas ao longo de sua vida. Além do formulário de solicitação, o

docente deverá preencher um “relatório descritivo”, informando as atividades realizadas ao longo de sua trajetória acadêmica, profissional e intelectual. Tal relatório deve conter:

[...] c) o itinerário de formação, aperfeiçoamento e titulação; d) a descrição da atuação docente; e) a indicação e descrição de produção acadêmica, técnico-científica, literária, artística e/ou esportiva; f) descrição das atividades de prestação de serviços à comunidade; g) indicação e descrição de atividades de administração e/ou participação em colegiados e conselhos deliberativos, órgãos de classe ou outros; h) indicação de títulos, homenagens, prêmios e/ou aprovações em concursos; i) cópias de documentos que comprovem as atividades contidas no relatório descritivo, devidamente validadas pela Comissão análoga à CPPD; j) planilha de atividades e pontuação; k) quadro-síntese das atividades descritas no relatório [...] (CEFET-MG, 2014).

Assim como estabelecido na Portaria 491/2013, a avaliação do relatório descritivo é realizada por Comissão Especial composta por 04 (quatro) membros, sendo dois internos e dois externos a instituição. A constituição das Comissões Especiais é variável, uma vez que os avaliadores são escolhidos por meio de sorteio a partir dos docentes que compõem o Banco de Nacional de Avaliadores.

Toda avaliação é orientada por um sistema de pontuação estabelecido no âmbito da instituição. Os critérios de avaliação são elencados em uma planilha na qual constam o tipo da atividade, os fatores de pontuação e o valor máximo que poderá ser alcançado em cada atividade.

A descrição das atividades, denominadas de *Diretrizes* na Resolução CD-019/14, por sua vez, são subdivididas em ações específicas, relacionadas à diretriz em questão. Para exemplificar a constituição do processo avaliativo, apresentamos, no Quadro 2, as diretrizes para avaliação no RSC-II, com seu peso e as respectivas pontuações máximas. Já no Quadro 3 são explicitadas as *atuações* avaliadas dentro da diretriz IV deste mesmo nível.

QUADRO 2. Diretrizes para avaliação do RSC-II

Diretrizes Reconhecimento de Saberes e Competências II	Peso	Pontuação Máxima
I - Orientação do corpo discente em atividades de ensino, pesquisa, extensão, e/ou inovação	2	20
II - Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual	1	10
III - Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais	2	20
IV - Participação no desenvolvimento de projetos, de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação	2	20

V - Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância	1	10
VI - Participação na organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais	1	10
VII - Outras pós-graduações lato sensu, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional	1	10
Subtotal	10	100

Fonte: CEFET-MG. Resolução CD-019/14, de 10 de junho de 2014

QUADRO 3. Atuações avaliadas dentro da diretriz IV do RSC-II

	RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS – RSC II	Fator de Pontuação	Unidade	Quantidade máxima	Quantidade	Pontuação	Pontuação Máxima
	IV - Participação no desenvolvimento de projetos, de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação						
1	Elaboração de projetos de ensino, pesquisa, inovação tecnológica ou extensão	10,00	projeto	2		0	20
2	Coordenação de projeto de pesquisa, inovação tecnológica ou extensão	0,83	mês por projeto	24		0	20
3	Desenvolvimento de projetos visando a capacitação de professores ou outros profissionais	0,83	mês por projeto	24		0	20
4	Atuação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e as atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação ou assistência na própria instituição, nos diversos níveis e modalidades de ensino	0,21	Mês	96		0	20
5	Participação em projetos de ensino, pesquisa, inovação tecnológica ou extensão	0,56	mês por projeto	36		0	20

Fonte: CEFET-MG. Resolução CD-019/14, de 10 de junho de 2014

O valor de cada diretriz pode variar entre 10 e 30, dependendo do peso que a instituição atribui a mesma, que pode variar entre 1 e 3. Da mesma forma, a pontuação relacionada a cada *atuação* do docente também pode variar entre 10 e 30, contudo a soma das *atuações* deve respeitar o valor máximo da diretriz em questão. Por exemplo, o número máximo de projetos de pesquisa, ensino, extensão e inovação tecnológica (ítem I do Quadro 3) que podem ser reconhecidos para fins de obtenção do RSC II é de 2 projetos. Uma vez que o fator de pontuação é de 10 pontos por projeto, o valor máximo a ser alcançado pelo docente são 20 pontos. Tendo em vista que o valor máximo da diretriz IV é também de 20 pontos (ver Quadro 2), ao contemplar integralmente o item I desta diretriz, o docente já obteve toda a pontuação possível dentro desta diretriz, sendo que as outras *atuações* listadas neste âmbito podem ser desconsideradas no processo de avaliação.

Para fins de avaliação, o docente poderá pontuar em qualquer um dos níveis do RSC, e não somente no nível pretendido. Contudo, a pontuação máxima a ser alcançada em cada um dos níveis é de 100 pontos, ou seja, o maior valor que poderá ser atingido por um docente é de 300 pontos no total. Para a aprovação no RSC, o professor deverá conseguir no mínimo 50 pontos, em qualquer nível, mas é preciso que ele obtenha, obrigatoriamente, no mínimo 25 pontos no nível do RSC pretendido.

Essa definição de valores máximos a serem atingidos no reconhecimento de saberes nos coloca a questão sobre o efetivo reconhecimento de saberes docentes, pois a avaliação é limitada a contemplação da pontuação pré-definida, correndo-se o risco de ignorar grande parte dos saberes desenvolvidos pelos docentes dentro e fora da instituição de ensino. Tal como está sendo colocado em prática o processo de RSC no CEFET-MG constitui-se, na realidade, como uma análise da documentação comprobatória das atividades **acadêmicas** realizadas pelo docente ao longo de sua vida.

Nesse processo de avaliação, os saberes docentes construídos no curso da atividade de trabalho e os saberes da experiência, construídos ao longo da vida, são deixados de lado e não aparecem como elemento a ser avaliado. A avaliação de saberes dessa natureza, que são subjetivos e intrínsecos ao sujeito, exige uma aproximação do trabalhador, o que não acontece no processo de RSC, no qual não se prevê qualquer contato entre avaliado e avaliadores. Essa avaliação documental de atividades acadêmicas pouco diz sobre os saberes do sujeito e se constitui enquanto uma forma extremamente limitada de valorização da experiência, pois se restringe a experiências acadêmicas ou de pesquisa. Como ficaria, então, o reconhecimento de saberes de docentes experientes, mas que

se dedicaram a desenvolver atividades de natureza diversa daquelas valorizadas em uma matriz de avaliação estática?

Por outro lado, a delimitação de mínimo de pontos a serem atingidos parece-nos extremamente baixa, considerando que a soma total dos pontos distribuídos no sistema de pontuação estabelecido pela instituição é de 2.400 pontos. Além disso, a definição de fatores pontuação e de pontuação máxima para cada uma das *diretrizes* avaliadas traz à tona a realização de um juízo de valor em relação às atividades que compõem a docência na educação profissional. Sob esse prisma, há um destaque para a valorização das atividades relacionadas à pesquisa, tais como a orientação de alunos, a participação em grupos de pesquisa e a produção acadêmica, em especial quando analisamos os parâmetros de avaliação dos RSCs de nível II e III.

A valorização da prática docente em sala de aula somente está presente no RSC de nível I, onde a atuação do docente em diferentes níveis e modalidades de ensino compõe uma diretriz avaliativa. Contudo, dentro dessa diretriz há uma valorização da docência nos cursos de pós-graduação, que possuem fator de pontuação de 0,50 por mês de ensino, enquanto a docência no ensino técnico apresenta um fator de pontuação de 0,20 por mês de ensino e a docência nos cursos de formação continuada ou no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) tem um fator de pontuação de 0,15 por mês de ensino. Nesse sentido, ao privilegiar determinado tipo de atividade em detrimento de outras que também fazem parte do trabalho docente, o RSC reforça e estimula a desvalorização de atividades ligadas à extensão e, sobretudo, ao ensino na Educação Básica.

INICIATIVAS PARA O RECONHECIMENTO DE SABERES DOCENTE NO BRASIL

A discussão sobre a necessidade de se criar dispositivos voltados para reconhecimento de saberes construídos na/pela experiência de trabalho no Brasil pode ser rastreada ao começo da década de 1970, quando se implementou o projeto 128 desenvolvido pelo Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional. Contudo, o tema ganhou força a partir da década de 1990 com as exigências das normas ISO 9000 (qualidade) e ISO 14000 (ambiental) que vinculavam o reconhecimento/certificação de conhecimentos dos trabalhadores à certificação de produtos e processos de trabalho. Desde então, verifica-se o surgimento de programas voltados para o reconhecimento de saberes

e certificação profissional de trabalhadores em diferentes áreas, desenvolvidos por diferentes agentes sociais, tais como Organizações não-governamentais, sindicatos, empresas, etc. (LIMA, 2011).

No âmbito do trabalho docente, a questão do reconhecimento de saberes dos professores aparece nos textos legais elaborados a partir de 2012, abordando especificamente os professores que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. A Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de setembro de 2012, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível médio, estabelece, no artigo 40, novas exigências para a formação de professores na área e define que

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012, grifo da autora).

Ao estabelecer demandas para a formação de professores do EBTI, a Resolução traz à tona a possibilidade de equiparação entre a licenciatura e o reconhecimento de saberes dos docentes já inseridos nessa modalidade de formação, estabelecendo que

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: [...] II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC [...] (BRASIL, 2012).

Conforme apontado por Silva (2014), 54% dos docentes atuando na educação profissional possuem bacharelado, formação em engenharia ou em outros cursos tecnológicos, sem apresentarem qualquer tipo de formação pedagógica. Assim, entendemos que é durante a atividade de trabalho, em confronto com a realidade da sala de aula, em um tempo e espaço específico, que o professor da educação profissional constrói seus saberes docentes. De acordo com Urbanetz (2012), durante a atividade de trabalho esses professores constroem “conhecimentos pedagógicos tácitos”, que não possuem uma fundamentação teórica clara, mas que tornam possível a prática docente. Dessa forma, apesar de não aparecer como item de discussão no Parecer 11/2012, que respalda a Resolução CNE/CEB n. 06/2012, consideramos que a possibilidade de reconhecimento de saberes dos professores do EBTI constitui-se enquanto um avanço no campo e valoriza a trajetória profissional desses docentes.

A possibilidade de reconhecimento de saberes docentes por meio de programas da Rede Certific respalda também a reestruturação desta. Assim, no ano de 2014, a Portaria Interministerial 08/2014, amplia o escopo da Rede e estipula três tipos de certificações profissionais, a saber:

- a) Certificação de qualificação profissional: correspondente a curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional constante do Catálogo Nacional de Cursos de Qualificação Profissional, ou equivalente, mantido pelo Ministério da Educação –MEC;
- b) Certificação técnica: correspondente a curso técnico de nível médio constante do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, mantido pelo MEC, para possuidores de certificado de conclusão do Ensino Médio;
- c) Certificação tecnológica: correspondente a curso superior de tecnologia constante do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, mantido pelo MEC, para possuidores de certificado de conclusão do Ensino Médio;
- d) Certificação docente da educação profissional: correspondente à licenciatura em educação profissional, prevista nas diretrizes curriculares para formação de professores da educação profissional e vinculada ao exercício profissional de professores com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício na educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2014a).

A Resolução CEB/CNE n. 06/2012 institui, o ano de 2020, como prazo limite para o atendimento das exigências de formação colocadas pelo artigo 40, no entanto, dado as recentes mudanças na Rede Certific, não foi possível localizarmos ações voltadas para o desenvolvimento de atividades de certificação docente. Destaca-se que a ausência de oferta de programas de Rede não se limita a essa modalidade de certificação, sendo que, até o momento, somente o Instituto Federal de Santa Catarina parece estar desenvolvendo iniciativas visando à certificação de trabalhadores.

SABERES E TRABALHO: O APORTE DA ERGOLOGIA

Compreender o trabalho a partir do campo da ergologia requer considerá-lo como atividade humana, na qual homem e meio estabelecem uma relação dialética. Esse encontro entre o meio historicamente construído, com suas técnicas e seus objetivos, e o trabalhador com suas singularidades, valores, saberes e competências, é sempre em parte singular e requer do sujeito em questão mobilizar e construir saberes sobre o trabalho. Assim, para compreender a experiência de trabalho enquanto local de formação e produção de saber é preciso partir de seu entendimento como *atividade humana*. De acordo com Schwartz, o trabalho enquanto atividade humana

[...] É uma dinâmica onde se operam ‘micro-criações industriais, transgressões’, onde se constroem saberes específicos, ligações coletivas, onde se colocam à

prova valores sociais e políticos na confrontação da atividade de trabalho com as normas antecedentes (SCHWARTZ *apud* CHARLOT, 2004, p. 18).

Essa concepção de trabalho rompe com o paradigma taylorista de produção, que apregoa que o trabalho pode ser completamente racionalizado e prescrito, excluindo-se dele qualquer aspecto de subjetividade do trabalhador, e traz à tona uma distinção fundamental entre trabalho prescrito e trabalho real. O primeiro, diz respeito às normas e protocolos fornecidos aos trabalhadores como forma de se alcançar determinado objetivo. Já o segundo diz respeito à forma como o trabalhador realiza seu trabalho cotidianamente, mobilizando seus saberes para atender às necessidades surgidas no ambiente de trabalho.

Ao propor uma aproximação do trabalho real Durrive e Schwartz (2007) explicitam que a atividade comporta variabilidades que as prescrições não são capazes de abranger e que, portanto, precisam ser geridas pelo trabalhador no curso da ação. Reconhece-se não só a existência de uma distância entre a prescrição e a realidade do trabalho, mas também que essa distância é sempre, em parte, imprevisível e singular. Nesse sentido, a atividade de trabalho se localiza em um tempo e espaço específico e requer que o trabalhador convoque seus saberes construídos ao longo da experiência para resolver os problemas do trabalho que “escapam” às normas.

No curso da atividade o trabalhador coloca para si novas normas para tratar de aspectos não previstos na dimensão protocolar do trabalho. Ao fazer isso o trabalhador recorre ao seu patrimônio, sua experiência, para estabelecer, mesmo que provisoriamente, estratégias para realização da atividade (SCHWARTZ, 2010). Constata-se, portanto, no bojo da análise da atividade um tipo de saber diferente do conceitual, que é criado na e pela experiência de trabalho.

Esse saber, denominado *saber investido*, é construído “[...] na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho. E esta experiência é investida nesta situação única e histórica. Trata-se de um saber que está em aderência com a atividade. Ele não é formalizado e nem escrito em qualquer lugar” (TRINQUET, 2010, p. 101). É justamente por estar em “aderência” com a atividade que o saber investido não é facilmente verbalizado ou constatado. O *saber investido* está no *corpo-si*, uma “entidade” que “atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, p. 44) e que remete a um sujeito que não é nem completamente consciente nem inconsciente de sua ação.

A noção de *saber investido* se afasta de uma concepção de saber externo ao homem, tal como colocado pelos *saberes constituídos* ou acadêmicos. Estes estão em “desaderência” com a atividade, são

genéricos e generalizáveis (TRINQUET, 2010; SCHWARTZ, 2010). Os *saberes constituídos* lidam com a dimensão protocolar do trabalho e são incapazes de abranger todas as dimensões da atividade de trabalho. Apesar de localizá-los em polos opostos, Trinquet (2010) afirma que os *saberes investidos* e *constituídos* são complementares. Dessa forma, eles constituem os dois lados de toda atividade de trabalho e precisam ser associados para conseguir se analisar uma situação particular de trabalho.

Uma vez admitido que o trabalho não é somente prescrição e que para o sucesso da produção o trabalhador precisa mobilizar sua experiência para fazer (micro)gestões e renormalizações na atividade, os *saberes investidos* vêm sendo cada vez mais valorizados. Nesse contexto, discussões sobre o reconhecimento de saberes vêm ganhando espaço tanto no âmbito da gestão do trabalho quanto nos programas de aprendizagem ao longo da vida (LIMA *et al.*, 2013; LIMA, 2015).

Ao tratar especificamente sobre as estratégias de reconhecimento de saberes para a formação de adultos, Alcoforado (2008, p. 29) coloca que

[...] uma das aspirações centrais da educação e da formação de adultos, que se vinha manifestando desde o século XIX, mas que assume incontornável importância neste período em concreto, relacionou-se com a necessidade de encontrar metodologias credíveis de valorização e reconhecimento social das aprendizagens resultantes de atividades educativas não formais e informais [dentre elas o trabalho], procurando resolver a difícil equação da tradução dos diferentes tipos de saberes, criando condições efetivas para a sua equivalência formal. (ALCOFORADO, 2008, p. 29)

Contudo, os *saberes investidos* não são facilmente identificáveis, pois eles emergem na atividade e exige-se, então, uma aproximação do trabalho real para tentar compreender como o trabalhador mobiliza seus conhecimentos, experiências e valores para preencher o “vazio das normas”.⁴ Ademais, segundo Schwartz (2010, p. 36), “[...] por detrás desse consenso mais ou menos adquirido quanto ao reconhecimento da experiência na atividade do trabalho, se colocam um ou vários problemas muito complicados e que questionam as estratégias de formação”.

Para Schwartz (2010) a ponderação sobre o papel formador da experiência passa pela reflexão sobre o conceito de experiência; sobre a possibilidade de articulação entre os *saberes constituídos* e os *saberes investidos*; e sobre como ela “existe” em nossa cabeça e nosso corpo. Assim sendo, o reconhecimento de saberes construídos na e pela experiência não é tarefa fácil e coloca questões sobre o que é e quem faz a experiência, e como se pode identificar, sistematizar e transferir esses saberes que estão imbricados no *corpo-si*.

BREVE PANORAMA SOBRE OS SABERES DOCENTES

Partindo do ponto de vista da atividade, tal como proposto pela ergologia, entende-se que o trabalho docente é local de articulação entre *saberes investidos* e *saberes constituídos* para realização da prática profissional. Nesse sentido, a prática docente pressupõe a (re)elaboração de saberes teóricos, estes vinculados à realização de cursos de formação inicial e continuada, confrontados com a realidade singular de cada sala de aula, cada aluno e cada conteúdo ensinado. Compreende-se, portanto, que “a formação pode antecipar tendencialmente as situações de trabalho, mas é atuando que o indivíduo mobiliza seu conhecimento, sua experiência e o conjunto das práticas necessárias à realização do trabalho” (CUNHA, 2005b, p.2).

Constata-se um crescimento de pesquisas que procuram se aproximar do exercício da docência para compreender sua natureza específica e que desvelam a existência de diversos saberes implicados nessa prática profissional (CUNHA, 2005A; MONTEIRO, 2001; CUNHA; ALVES, 2012; PENA, 2014). Nesse contexto, emerge a noção de “saber docente”, categoria que

[...] permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (MONTEIRO, 2001, p.123)

Apesar de terem como pano de fundo a problemática entre formação e prática de ensino, os estudos nessa área possuem abordagens teórico-metodológicas distintas. Sem pretensão de esgotar as discussões sobre o tema, destacam-se as contribuições de Tardif (2002), Schön (1992) e Therrien (2001) para esse campo (CUNHA, 2005A; MONTEIRO, 2001; CUNHA; ALVES, 2012; PENA, 2014).

Schön (1992) aponta que os saberes dos professores se (re)criam durante a ação. Em um processo denominado reflexão-na-ação, o autor considera que os professores ponderam sobre suas práticas no curso do ato de ensinar e criam estratégias para viabilizar a aprendizagem pelo aluno. De acordo com Cunha (2005a, p.2), as hipóteses de Schön consideram que esses saberes são “[...] construídos na prática cotidiana, são pessoais, tácitos, não sistemáticos, espontâneos, intuitivos, experimentais [...]. Assim sendo, o autor propõe uma formação profissional calcada na prática reflexiva.

Já Therrien (2001) discute o saber docente a partir das necessidades colocada aos professores de “agir em situação”, levando em consideração a formação e a prática de professores no Brasil.

Esse autor procura identificar e compreender as especificidades dos sujeitos dessa prática, aprofundando-se sobre a natureza do saber da experiência docente e sua função na ação. De acordo com Therrien e Loiola (2001, p.148),

À luz de abordagens que o concebem como prática situada, contextualizada, o trabalho docente revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula. (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p.148)

Baseando-se no conceito de aprendizagem situada de Jean Lave,⁵ considera-se que o saber-fazer de professores se inserem em um campo complexo de inter-relações (na sala de aula, na escola, na comunidade) que atuam como elementos estruturantes de sua ação. O autor se fundamenta também em Schön para defender que a ação do professor é orientada por uma prática reflexiva no curso das situações de trabalho. Dessa maneira, o autor estabelece uma ligação entre atividade e situação para a construção dos saberes docentes.

Tardif (2002) apresenta uma importante contribuição para os estudos sobre os saberes docentes. De acordo com Cunha e Alves (2012, p. 21), o autor “[...] parece desenvolver um quadro analítico mais amplo entre as pesquisas sobre os saberes docentes, sendo possivelmente no campo um autor maior”. Isso porque Tardif, apesar de privilegiar a análise do trabalho docente fundamentado na teoria da ação, o aborda também a partir de perspectiva de disciplinas que estudam o trabalho, tais como a sociologia do trabalho e das profissões e a ergonomia, e as articula com pesquisas elaboradas no campo da educação.

Para Tardif (2002) o saber do docente é plural, formado pela combinação de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Os três primeiros saberes situam-se em uma posição de exterioridade em relação à prática docente, pois são definidos pelo Estado e pelos grupos produtores de “saberes sociais”. Os saberes experienciais, por sua vez, têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições reais de trabalho e constituem os fundamentos de sua competência. O autor entende que, diferentemente do que se passa no campo de pesquisas científicas, no cotidiano do trabalho os professores se inserem em contextos com múltiplas interações que se dão em “[...] situações concretas que não passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (idem, p.49).

Tardif (2002, p. 255) propõe, então, uma epistemologia da prática profissional e a define como “[...] estudo do conjunto dos saberes⁶ utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Nesse sentido, o autor caracteriza saberes profissionais como saberes da ação, que são do trabalho e acontecem no trabalho, e que, portanto, só têm sentido se analisados nas situações de trabalho real.

Nessa acepção, os trabalhos de Tardif se aproximam da perspectiva da ergologia e da ergonomia da atividade sobre a compreensão de saberes da experiência. No entanto, conforme afirma Cunha (2005a), as bases desse autor nas teorias da ação, o distanciam de um entendimento mais profundo do trabalho como atividade humana.

No que diz respeito aos saberes dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, constata-se que estes desenvolvem no curso de seu trabalho “conhecimentos pedagógicos tácitos” ligados às experiências cotidianas de trabalho, sem que possuam qualquer explicitação teórica clara (URBANETZ, 2012). Esse desenvolvimento de “conhecimentos pedagógicos tácitos” se relaciona com o fato desses profissionais, ao contrário do que acontece com os docentes da educação básica geral, não precisarem dispor de formação pedagógica para ingresso na profissão. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2006, p. 8), “o professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área de educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona”.

Contudo, a especificidade do trabalho dos professores do EBTT vai além das exigências de formação, e se relaciona também o tipo de conteúdo ensinado. Nesse contexto, coloca-se em questão não só o ensino de procedimentos técnicos ligados ao exercício profissional, mas também a necessidade de o docente desenvolver estratégias pedagógicas capazes de contribuir para a articulação entre o conhecimento teórico e aprendizagem prática, calcados em uma perspectiva crítica que viabilize a reflexão do aluno sobre o contexto de trabalho e as relações sociais que aí se desenvolvem (PENA, 2014). Assim sendo, a prática dos professores do EBTT se relaciona com os estudos desenvolvidos sobre saberes docentes no âmbito geral, mas apresentam especificidades que se ligam às exigências de formação desses profissionais, à natureza dessa modalidade de ensino, ao tipo de conteúdo, ao ambiente de trabalho e às formas de regulação do trabalho (OLIVEIRA, 2006; AUAREK, 2012; URBANETZ, 2012; PENA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho buscamos problematizar como as ações o voltadas para o reconhecimento de saberes de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico vêm se corporificando nas políticas públicas brasileiras. Para realizarmos a discussão proposta, apresentamos como se constituem as políticas de reconhecimento de saberes desses professores no Brasil. Visando aprofundar nossa discussão, analisamos a forma como o processo de Reconhecimento de Saberes e Competências é realizado no CEFET-MG. Como pano de fundo, adotamos o aporte teórico da ergologia, para pesarmos o trabalho como encontro entre o trabalho real e prescrito, onde o trabalhador constrói novos saberes. Apresentamos também as discussões de alguns dos principais autores que tratam sobre os saberes docentes e as especificidades da docência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Essa trajetória de discussão aponta para a complexidade dos saberes docentes, construídos, tal como aponta Tardif (2002), na confluência de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, mas, ao mesmo tempo, explicita a importância de tais saberes para as práticas docentes. A criação de uma política de reconhecimento de saberes desses profissionais vem, dessa forma, para valorizar os saberes da prática, mas coloca em questão os limites e possibilidades de avaliação e reconhecimento desses saberes. As políticas públicas brasileiras com tal finalidade ainda são recentes, o que impossibilita uma análise aprofundada sobre o processo de reconhecimento de saberes em si, mas a confrontação entre o panorama das orientações legais e os estudos do campo da ergologia e do trabalho docente aponta para questões importantes a ser consideradas durante o processo de avaliação.

Em uma primeira análise do processo de RSC no CEFET-MG, constatamos que, em consonância com o que dispõe a legislação, a avaliação dos “saberes e competências” dos professores foca-se na análise de documentação que comprova a realização de determinada atividade pelo professor. Dentro desse sistema de avaliação, a atribuição de pontos para cada tipo de *atuação*, explicita a valorização das atividades de pesquisas em detrimento, especialmente, das atividades de ensino, que só aparecem nas *diretrizes de avaliação* do RSC-I. O mesmo acontece quando verificamos que a valorização da experiência profissional do professor antes de ingresso na instituição de ensino, enquanto profissional em sua área de formação, não faz parte das diretrizes de avaliação do RSC em nenhum de seus níveis.

Nesse sentido, o RSC, além de reforçar, potencialmente, o desinteresse dos professores em se envolver nas atividades de ensino, traz à tona o que consideramos como um novo perfil de docente da educação profissional. Se anteriormente, o professor da educação profissional era selecionado e valorizado por sua experiência profissional fora da escola - ou seja, tomado como um profissional de outra área e que também leciona -, agora ele é valorizado por sua experiência enquanto pesquisador da área.

Nesse mesmo escopo, há uma preocupação por parte dos atores institucionais de que o RSC gere um desestímulo nos docentes do EBTT para realização de cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado. Contudo, os dados disponibilizados pelo CEFET-MG acerca da formação acadêmica de seus professores demonstram um crescimento no nível de qualificação dos docentes e também de ingresso nos cursos de pós-graduação. No ano de 2014, por exemplo, a instituição contava com 355 docentes com título de doutor, já em 2015 esse número passou para 396. Assim, em um primeiro momento, não se pode dizer que o RSC interfere na qualificação dos docentes do EBTT na instituição.

A aproximação do processo de RSC no CEFET-MG indica a necessidade de se problematizar o que está realmente sendo valorizado e quais *saberes docentes* estão sendo realmente reconhecidos. Do ponto de vista da ergologia, os saberes construídos no/pelo trabalho estão diretamente ligados à atividade e, assim sendo, somente podem ser analisados a partir de uma aproximação do trabalhador. A realização de uma avaliação por meio de análise de documentos e com uma matriz estática que se pauta no desenvolvimento de atividades de cunho acadêmico, pouco contribui para a valorização dos saberes dos docentes que possuem experiência de trabalho, mas que optaram por desenvolver atividades diferentes daquelas elencadas no referencial de avaliação. A partir dessa perspectiva, abrem-se questionamentos quanto às possibilidades de avaliação dos saberes dos professores desvinculados da prática docente e sobre qual seria uma forma mais coerente de avaliação.

Nesse contexto, é necessário refletir sobre quais são os saberes que estão sendo valorizados durante o processo de certificação e quais são aqueles deixados em segundo plano e quais os motivos para tal. É preciso nos atentar para que o processo de avaliação desses saberes não se constitua em mais uma atividade burocrática realizada no âmbito das instituições de ensino, mas sim como um processo de valorização dos saberes docentes.

Por outro lado, apesar de apresentar problemas em sua forma atual, o desenvolvimento de políticas voltadas para o reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional constitui-se como um avanço para as discussões acerca do caráter formador da experiência e da aprendizagem ao longo da vida. No âmbito legal, ao se considerar que o reconhecimento de saberes de professores dessa modalidade pode ser equiparado à obtenção do título de licenciado, reconhece-se que a experiência é formadora e que os saberes construídos no seu curso fundamentam uma boa prática docente. No entanto, chamamos atenção, novamente, para o problema de se tentar recortar quais experiências devem ser valorizadas, elaborando-se uma matriz de avaliação fechada, que desconsidera que os sujeitos são formados por diferentes experiências que não podem ser elencadas igualmente para todos.

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, J. L. M. **Competências, cidadania e profissionalidade:** limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos. 2008. 460f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.
- AUAREK, W. M. F. **Educação profissional técnica de nível médio:** circulação de saberes e valores na atividade de trabalho docente. 2012. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2012.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez, 1996. Seção 1, v. 248, p. 27833.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, v. 184, p. 22. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial MEC/MTE nº 05, de 25 de abril de 2014. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 mai. 2014. v. 82, p. 14. 2014a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Resolução n. 01, de 20 de fevereiro de 2014. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 de fev. 2014, v. 37, p. 29. 2014b.

BJØRNÅVOLD, J.; LE MOUILLOUR, I. Learning outcomes in validation and credit systems. *European journal of vocational training*, Salónica, v. 48, n. 3, p. 27 – 47, 2009.

CEFET-MG. Resolução CD-019/14, de 10 de junho de 2014. Dispõe sobre a regulamentação da avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) aos docentes pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Conselho Diretor. 2014.

CEFET-MG. Relatório de Gestão do Exercício de 2015. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2015. Disponível em: http://cefetmg.br/galeria/indicadores/relatorio_gestao/CEFET-MG_26257_Relatorio_de_Gestao_2015_V3.pdf. Acesso em: 03 dez. 2016.

CHARLOT, B. Educação, trabalho: Problemáticas contemporâneas convergentes. *Educação, sociedade e cultura*, Porto, n. 22, p. 9-25, 2004.

CUNHA, D. M. Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente. In. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2005, Pernambuco. *Anais...* Pernambuco: ENDIPE, 2005a. s/p. Disponível em: http://sites.univ-provence.fr/ergolog/html/ergologia_franco-luzitana_fichiers/CUNHA_Atividade.pdf. Acesso em: 01 ago. 2015.

CUNHA, D. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005b, s/p.

CUNHA, D. M.; ALVES, W. F. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 17-34, 2012.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. **Trabalho e Ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Niterói: Eduff, 2007.

JARVIS, P. From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, v. 50, n. 1, p. 45-57, 2014.

LIMA, N. V. **Análise do sistema de reconhecimento de saberes e certificação profissional brasileiro:** um olhar sobre a Rede CERTIFIC. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

LIMA, N. V.; PETRUS, Â.; M. F.; CUNHA, D. M.. A produção de saberes no trabalho: qual o valor dos saberes investidos? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 321-334, 2013.

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. Políticas de certificação profissional na Inglaterra: dispositivos de reconhecimento de saberes do trabalho. *Revista da ABET*, v. 13, n. 1, 2014.

LIMA, N. V. **Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional:** a experiência da Inglaterra. 2015, 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2015.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, p.121-142, 2001.

MORAES, C. S.; NETO, S. L. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, set./dez. 2005.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. *Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 11, n.2, p. 03-09, jul./dez. 2006.

PENA, G. A. C. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica:** conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos: In. NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Encyclopédia, 1992.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 65, p. 101-140, 1998.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010.

SILVA, F. L. G. **Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação**. 2014. 237f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catariana, 2014.

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

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. *Educação & Sociedade*, vol.22, n.74, p. 143-160, 2001.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR*, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.2010.

UNESCO. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. In. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5, 1999, Hamburgo. **Declaração...** Brasília: SESI/UNESCO, 1999, 67p.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

YOUNG, M; ALLAIS, S. M. **Implementing National Qualification Frameworks across five continents**. Londres: Routledge, 2013.

NOTAS

¹ De acordo com Alcoforado (2008, p. 36), as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos “surgiram em conjunto com outras reuniões temáticas, também sob a égide da UNESCO, acabaram por se constituir como espaços incontornáveis para perceber a evolução mundial deste campo, ao longo das últimas décadas”.

² A carreira de magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico foi instituída em 2008, por meio da lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 e destina-se aos profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica.

³ Dados referentes ao ano de 2015.

⁴ De acordo com Durrive e Schwartz (2007) adota a noção de “vazio das normas” para tratar sobre os aspectos não antecipáveis da atividade, que escapam à prescrição, e que devem ser preenchidos pelo trabalhador.

⁵ Cf. LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

⁶ O entendimento do autor do que são “saberes” engloba conhecimentos, competências, habilidades, aptidões e atitudes.

Submetido: 22/03/2017

Aprovado: 30/05/2017

Contato:

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
FaE - Faculdade de Educação
Av. Presidente Antônio Carlos, nº 6627 - Pampulha,
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 31.270-901

ARTIGO

POR UMA EDUCAÇÃO OBSCENA A DESFOCAR NOSSOS CORPOS DE *HÍPO MULHERES*

MICHELE DE FREITAS FARIA DE VASCONCELOS*

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Itabaiana - SE, Brasil

LÍVIA DE REZENDE CARDOSO**

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Itabaiana - SE, Brasil

JEANE FELIX***

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil

RESUMO: Este texto se tecê agenciado ao filme “Itão Kuégü: as hiper mulheres”. Com e a partir de imagens em movimento, criou-se um percurso que extrapolou a tela, sendo possível analisar pedagogias corporais desenvolvidas na produção de cenários educacionais contemporâneos. Ensaiamos uma escrita que compõe imagens obscenas tomadas aqui como *hiper* mulheres, a desfocar nossos corpos de *hiper* mulheres: corpos generificados produzidos pelas *decentes* e *boas* pedagogias, corpos vestidos e educados por muitos ensinamentos, corpos em conformidade a um ser de determinado gênero. Objetivamos problematizar alguns modos em que aprendizagens de gênero ocorrem incessantemente nos currículos, mostrando-nos como homens e mulheres devem ser e se relacionar consigo e com os outros. Nesse movimento, operamos em favor da obscenidade da educação, no sentido do que é deixado fora de cena nos espaços educacionais, recompondo neles outros corpos em desaprendizagens, corpos *hiper*. Argumentamos, portanto, que é preciso desconstruir e desaprender os ensinamentos *hiper* para experimentarmos tantas outras subjetividades *hiper mulheres*. Currículos poderiam acolher a novidade obscena da vida?

Palavras-chave: Corpo. Relações de Gênero. Educação. Currículo.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do PPGPSI e do Departamento de Educação (DEDI) da Universidade Federal de Sergipe, coordenadora do grupo de estudos e pesquisas Balbucios. Email: <michelevasconcelos@hotmail.com> .

** Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social e pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas em currículos e culturas (GECC) na Faculdade de Educação da UFMG. Professora do PPGED e do Departamento de Educação (DEDI) da Universidade Federal de Sergipe. Email: <livinha.bio@gmail.com> .

*** Pós-doutora em Educação (UFRGS). Professora vinculada ao Departamento de Habilidades Pedagógicas, Centro de Educação/UFPB. Email: <[Jeane Felix@gmail.com](mailto:Jeane.Felix@gmail.com)> .

FOR AN OBSCENE EDUCATION UNFOCUSING OUR HIPO WOMEN BODIES

ABSTRACT: This text is woven based on the movie “Itão Kuégü: as hiper mulheres”. With and from moving images, was created a course that extrapolated the screen, being possible to analyze corporal pedagogies involved in production of contemporary educational scenarios. We rehearse here a writing that composes obscene images taken here as hyper women, to blur our *hipo* women bodies: generalized bodies produced by *decent* and *good* pedagogies, bodies dressed and educated by many teachings, bodies conforming to a being of a certain gender. We aim to problematize some ways in which gender learning occurs incessantly in the curricula, showing us how men and women should be and relate to themselves and others. In this movement, we operate in favor of the obscenity of education, in the sense of what is left out of scene in educational spaces, recomposing in them other bodies in unlearning, hyper bodies. We argue, therefore, that it is necessary to deconstruct and unlearn *hipo* teachings in order to experience so many other hyper feminist subjectivities. Could curriculum accommodate the obscene novelty of life?

Keywords: Body. Gender. Education. Curriculum.

Nota introdutória

[...] era uma mulher sem nome. Ela não tinha nome porque não tinha. Mesmo que a chamassem de [algum nome]. Ter nome é ter um contorno de pessoa que possa caber; e ela não cabia. [...] vazava pelas bordas e pelo meio. Desde sempre [...] dançava. Nas tardes. Quando o vermelho do entre a noite e o dia invadia seu corpo ela se movia, indecente. Porque tudo que escorre é obsceno. E [ela] escorria. Como os seres sem nome das beiras líquidas sem contorno. Então [ela] se contornava naquilo que queriam que ela fosse. E foram tantas coisas estranhas à sua dispersa pessoa que nem mais lembrava. Quando acordada, quero dizer, quando em acordo com algum sentido, ela mesma acreditava na composição provisória que se havia proposto. E obstinava um contorno que independesse do seu dispêndio cotidiano. E que fosse fácil. Ela que brotou do meio. [Ela] havia germinado no entre das coisas. Naquele lugar limite entre o sentido e a ausência. Entre o nome e o fluxo. Pessoas são características que se pretendem fixas. E ela mar. E vento. E árvore. E casa. E armas. E letras impressas no papel. Acho que no fundo gostava de escapar de tudo que quisesse comprometê-la. Ela se achava solta no ar contra aquilo que a impedia e a libertava e a vida parecia ser mesmo assim. Sem forma própria, a não ser a que as coisas adquiriam quando em contato com a vontade de fazê-las firmes e canônicas. Conceituais mesmo. Como pedras. Tijolos. Utensílios. Palavras, que no início palavras, mas depois prédios e configurações que se erguiam na direção do que não poderiam jamais. Verter a vida em quadros. Como se neles coubesse. E nada mais. No entanto a força vibrante e alegre da vida pede passagem. Ei, ela disse. Existo aqui (MOSE, 2006, p. 48-49).

Este texto endereça-se a colocar em suspensão aquela (nossa) vontade pedagógica de, em nome da “boa” educação, fazer as coisas firmes, canônicas, dicotômicas. Essa vontade de saber, essa pedagogia, ensinou e continua ensinando a ver o mundo e a estar no mundo de modo dividido e, ao mesmo tempo, hierarquizado. Uma mulher sem nome, sem contornos, que não cabe, que dança, que escorre, nos inspira a tomar o “obsceno” como conceito, como uma possibilidade de ir na contramão dessa vontade pedagógica. Gesta-se, assim, neste artigo, um desejo obsceno (porque tudo que se move, que escorre, que se movimenta é obsceno) de problematizar, desnaturalizar, desfazer o já feito, desmontar raciocínios tidos como ‘normais’. Um desejo de desaprender todo um longo histórico de aprendizagens de gênero que operam em nossas culturas e, de forma subsequente, nos nossos currículos, inclusive os escolares, fazendo-nos crer por demais nos ‘fatos’, nas nossas características de mulher, materializando e naturalizando corpos de mulheres frágeis, recatadas, delicadas, faltosas, problemáticas quando não se portam como esperado.

Em um movimento de pensamento que se gesta em contrafluxo, somos afeitas a procurar por obscenidades, a tatear gestos, práticas, imagens e narrativas que tendem a ficar fora da cena dos cenários educacionais justamente porque têm a força de desnaturalizar esses ‘fatos’, desestabilizando a sina das práticas pedagógicas a veicular normas regulatórias por meio das quais se fazem nossos corpos, sempre generificados. Este texto nasce dessa busca e encontra uma estratégia para desfazer gênero no agenciamento com as artes visuais, mais particularmente o cinema.

Nessa direção, as análises aqui empreendidas se desdobram a partir do filme “Itão Kuégü: as hiper mulheres” (2011), encenado por indígenas kuikuros e dirigido por Takumã Kuikuro (cineasta índio), Leonardo Sette (cineasta não índio) e Carlos Fausto (antropólogo). O filme foi produzido em um momento de facilidade de acesso às tecnologias digitais de imagem e som, o que trouxe a possibilidade das próprias comunidades indígenas construírem narrativas filmicas, abarcando seus referenciais corporais, relacionais, espaciais e temporais. Essa possibilidade de narrar seu próprio cotidiano, estabelecendo diálogos intergeracionais, parece ter alavancado a motivação das lideranças Kuikuro na direção de produzir imagens em movimento, como o filme em questão, por meio do qual “seus autores e performers se fazem visíveis, para si e para os outros – os outros que não eles” (MARTINS, 2014, p. 752). Ainda de acordo com Martins (2014, p. 753):

[...] o marco de partida é um exercício de negociação, em que a distinção entre os papéis de quem filma e é filmado é enfraquecida, na direção de se realizar um filme que, a despeito de transpirar um caráter etnográfico, observa uma estrutura narrativa com todos os elementos típicos de uma história ficcional, contada com imagens em movimento sonorizadas.

Nesse movimento de produção de imagens e sons, a figura do outro desfaz-se, perdendo a centralidade na narrativa filmica. Essa foi a pista que perscrutamos: a narrativa filmica que possibilitou ao povo kiukuro narrar performando sua própria história abriu espaço para a ideia de desenvolver, com este texto, uma político-ética de narratividade por meio da qual também pudéssemos perfomar nossas próprias histórias, numa espécie de instalação coletiva, produção de um comum filme-texto que se dá não pelo que nos aproxima, mas por excessos, pelo que faz vazar, borrrando identidades fixas de gênero bem como a fixidez de culturas. O filme funcionou, assim, como uma espécie de trampolim para, por meio da escrita, tatear uma habitação das fronteiras de nossos mapas políticos, linguísticos, culturais, educacionais. Compomos, então, os movimentos analíticos que dão forma a esse artigo tomando emprestada a força do cinema (ou pelo menos certos modos de fazer cinema) de tocar/encantar/ampliar a vida, fabular uma vida (VASCONCELOS; BALESTRIN; PAULON, 2013).

Patrícia Balestrin e Rosângela Soares (2012, p. 91) afirmam a potência de analisar as “imagens em movimento, indicando para a importância de atentarmos tanto para os ‘elementos que estão em tela’ quanto para aqueles outros que ‘não aparecem de imediato’. Para as autoras, na análise filmica, devemos estar atentos(as) para “criar com e a partir das imagens em movimento; criar quem sabe novos movimentos que possam extrapolar a tela. Um movimento de pensamento, um pensar em movimento” (BALESTRIN; SOARES, 2012, p. 91).

Em outros termos, o filme “Itão Kuégü: as hiper mulheres” (2011) foi entendido como um artefato cultural por meio do qual é possível pensar, por um lado, na ‘estranha’ e obscena feitura dos corpos das ‘hiper’ mulheres kuikuro que se apresentam ao longo das cenas e, por outro, na recatada e repetida montagem de ‘nossos’ corpos de ‘hipo’ mulheres. Em outros termos, operamos um movimento analítico a partir dos conceitos de corpo e gênero, que intercala passagens do filme com situações já vivenciadas e/ou analisadas em nossas atuações como professoras ou pesquisadoras em cenários educacionais.

Corpo e gênero são aqui tomados como construções sociais e históricas, não fixas, não lineares (MEYER, 2008) e apesar de tradicionalmente serem coladas em corpos masculinos ou femininos, considerar que o conceito de gênero se fia nos corpos

de homens e mulheres é esvaziar a potência de seu uso. Nossos corpos são generificados, mas nossas instituições são generificadas, nossas práticas educativas são generificadas. Gênero é pessoal, social, político, histórico (LOURO, 2004). Corpos são pessoais, sociais, políticos, históricos, éticos. Gênero e corpo se articulam na medida em que, em nossas culturas, as “normas de gênero ainda são imprescindíveis na montagem dos corpos humanos e de suas identidades” (VASCONCELOS & SEFFNER, 2015, p. 264). Assim, constituem-se pedagogias corporais de gênero que fazem corpos de homens ou mulheres, masculinos ou femininos, determinadas formas de ser e estar no mundo e isso limita, amarra, congela, despotencializa a invenção de outros modos de vida.

Na contramão dessa fixidez naturalizada, parece ser importante deixar evidente que os modos de fazer corpos, fazer cinema e fazer ciência dão-se em determinadas circunstâncias culturais, políticas, subjetivas convencionais, convencionadas. Assim, trazemos algumas cenas do filme que excedem da (nossa) aparente legitimidade e conformação sociocultural, para produzir imagens e narrativas obscenas sobre nós mesmas, para nos estranharmos, ‘outrarmo-nos’, num exercício de desnaturalização e problematização de cenários educacionais generificados observados em nossas inserções como pesquisadoras e formadoras de profissionais da educação, buscando suscitar reflexões em torno de corpos, gêneros, subjetividades. Apostamos, pois, na possibilidade de pensar na produção dos corpos de mulheres a partir e para além do filme analisado. Argumentamos que as *hiper mulheres* são uma possibilidade de existência que permite movimentarmos o pensamento e mexermos com a fixidez de pedagogias de corpo e de gênero, como desenvolveremos a seguir.

ITÃO KUÉGÜ: DAS (IM)POSSIBILIDADES DE DESFAZER NOSSOS CORPOS DE HIPO MULHERES

Ela tem que cantar uma última vez, pede, na primeira cena do filme, um ancião da aldeia para que se realize o maior ritual feminino de cantos sagrados do Alto Xingu, no estado de Mato Grosso, pois sabe que a morte, tão natural,¹ aproxima-se da sua companheira. *O pinto dele já está murcho/ o Sol murchou o pinto*, cantam e riem mulheres kuikuro a caminho do rio ao encontrarem um senhor muito bem-humorado e um dos mais carismáticos personagens. *Vem, eu quero você, você não pode me rejeitar*, divertem-se as *hiper mulheres*, em noite de festa, “atacando” homens em suas redes para representarem uma

lenda sobre suas origens. *Mulher chefe, venha lutar*, chamamento às mulheres que lutam e que ganham peixes, beiços e redes como oferta dos anfitriões. *Eu sou uma hiper mulher, eu sou uma hiper mulher, eu sou Ijalu*, cantam as crianças, as jovens e as anciãs em coro, marcando os passos de uma dança em tarde de Jamurikumalu ao final do filme.

Entre cantos, ritmos, risadas, tradições e alegrias, fomos tomadas pelas subversões que esses personagens nos apresentam no filme. Suas cenas misturam realidade e ficção para contar – fazendo-nos entrar subitamente no cotidiano dessa cultura – a história das mulheres kuikuro: as *hiper mulheres*.

As mulheres são protagonistas, porque hiper mulheres, como o título antecipa. Kuegù, da língua falada pelo povo kuikuro, foi traduzido como hiper, ocupando o lugar de superlativo, e itão corresponde a mulheres. Como o filme conta a preparação e a realização do Jamurikumalu, ritual feminino do Alto Xingu, no Mato Grosso, o título realça a centralidade das mulheres no ritual e no filme, e sua força que se estende desde a situação extraordinária da festa ao cotidiano da comunidade (MARTINS, 2014, p. 753).

Neste artigo, tomadas pela potência que elas nos incitam a experimentar, utilizamos esse conceito de *hiper mulheres* como uma possibilidade de movimentarmos o pensamento e mexermos com os conceitos de corpo e de gênero que são operados nos cenários educacionais que temos presenciado em nossas inserções como pesquisadoras e formadoras de profissionais da educação.

O título e o argumento central deste artigo foram inspirados num agenciamento entre a poesia de Viviane Mosé (2006), que abre este texto, e uma passagem do artigo de Alice Fátima Martins, chamado “As hiper mulheres kuikuro: apontamentos sobre cinema, corpo e performance” (2014), no qual a autora diz que, para a divulgação do filme, abriu-se uma página no site de relacionamento social *Facebook*. Nesta página, dentre outras curiosidades e dados, foram inseridas imagens dos cartazes, fotos de ambientes de filmagem etc.

Alice segue apontando que a administração da página de relacionamento social censurou as fotos nas quais as mulheres aparecem desnudas de frente, exibindo o corpo inteiro. A justificativa para a censura se apoiou no princípio do bloqueio à pornografia, ou exposição de nus, que pudesse ofender a moral dos e das demais usuários/as ligados/as àquela rede de relacionamentos. “Determinou-se, então, que se colcassem tarjas pretas nas imagens, ocultando os seios e o púbis das mulheres” (MARTINS, 2014, p. 761). A autora ainda questiona:

Por que os corpos dessas mulheres são censurados, de modo não negociável, enquanto imagens de quantos outros corpos femininos, masculinos e de outros gêneros, nus ou seminus, com apelo erótico ou não, têm assegurado espaço de

mercado e de publicação nessa mesma rede? De que informações são portadores tais que justifique sua adjetivação como obscenos? O verbete obsceno, de origem latina, refere-se ao que é vulgar, indecente, sem pudor, e, por isso mesmo, ofensivo. Mas obsceno também tem o sentido daquilo que está fora da cena, que não comparece ao campo visível, e por isso mesmo provoca a imaginação. Nas artes da cena, o que não é mostrado, mas sugerido, ganha potência. A expressão fora da cena também qualifica aquilo que não deve ser trazido à presença da audiência, que deve ser ocultado – eventualmente até mesmo apagado – não só do campo da visão, como também da memória (MARTINS, 2014, p. 761-62).

Inspirando-se em Baudrillard, Alice Martins (2006, p. 762) segue afirmindo que, “numa história que pudesse ser produzida sobre o corpo, o percurso iria desde o sexo escondido à emergência da nudez. [...] E, quando o corpo nu emerge, é como corpo de mulher”, obsceno. “Mergulhado nas políticas de controle sobre o corpo, o obsceno mantém-se como interdito” (GERACE, 2015, p. 10) porque tem a força de romper com a norma. Mas o que deve ser mesmo ocultado do campo da visão e da memória que (trans)parece nos corpos das *hiper mulheres*? O que seus corpos fazem vazar, exceder? Que convenções tais corpos fazem exibir como ficções (produções culturais)?

Em nossas culturas (capitalistas) ocidentais, em nosso tempo histórico, as palavras gênero e educação parecem ter assumido contornos de prescrição, normalização, formas de ação, homogeneização, restringindo e apequenando a vida, barrando trânsitos, fazendo-nos *hipo*. O que estamos querendo afirmar é a ideia de que nossos corpos (generificados) são educados por meio de um conjunto de processos que nos conformam, e pelos quais somos conformadas e conformados, em mulheres e homens, de determinados modos (barrando – patologizando/anormalizando – tantos outros modos possíveis, inclusive os ainda porvir, barrando movimentos e trânsitos).

No povo kuikuro, como que transgredindo uma moral de faixa etária e de gênero ‘feminino’, corpos de mulheres e corpos de meninas se misturam, envolvem-se, movimentam-se em processos contínuos de aprendizagem. Em muitas cenas, no chão, ao lado de uma rede, na fila e nos passos marcados da dança, no canto repetido ou gravado em fita e na memória, nos banhos de rio, nas lutas, na sedução aos homens em noite de festa, esses corpos de *hiper mulheres* apresentam possibilidades de desaprendizagens sobre o que conhecemos, sobre o que nos compõe como *hipo mulheres*.

As *hiper mulheres* kuikuros exibem e expressam corpos que “colocam à mostra as inscrições de suas histórias pessoais e de grupo” (MARTINS, 2006, p. 762). A despeito de uma moral da vida ativa e da corrida nossa de todo dia rumo ao corpo perfeito das “barbies”, esses são corpos que se dão a ver:

[...] sem dissimular a textura da pele, dos cabelos, a forma dos quadris, das pernas. São porosos, irregulares, não se deixam plastificar – tanto no sentido de se cobrir por alguma película impermeável, quanto de se submeter a cirurgias plásticas. Embora estejam cuidadosamente vestidos, adornados e com a pele coberta por desenhos, obscenamente não foram encerados ou vitrificados, tampouco se pretendem perfeitos e aspiram à imortalidade. Ao contrário: a proximidade da morte de uma dessas mulheres é que as move para a festa, para o ritual. Ocupam a cena, dando-se a ver (MARTINS, 2006, p. 762-63).

Com as kuikuro, ocorre-nos pensar que a noção de corpo perfeito (e, portanto, inalcançável?) vendida pelas diversas mídias, pelos distintos currículos culturais e pelos serviços de medicina estética, não é algo que pareça fazer sentido no contexto das mulheres às quais nos referimos aqui. Dando pistas sobre a perfeição e dialogando com um investimento cultural para plastificar também o sentido do termo beleza, gostaríamos de chamar a atenção para a multiplicação também desse termo.

Corpos de *hiper mulheres*, corpos em performances que nos convidam a desdizer e a transver, desfocar todo um longo histórico de aprendizagens de gênero a barrar a dança de um vir-a-ser mulheres, todas, cada uma, qualquer, nenhuma... “Afinal, que pessoas e quais comunidades [, que mulheres] permanecem as mesmas no decurso do tempo?” (MARTINS, 2006, p. 764).

Apostamos, pois, na potência da desnaturalização dos currículos culturais que vão constituindo pedagogias de gênero e de corpo, na medida em que estão “envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social” (SILVA, 2002, p. 136). Os currículos culturais destacam a importância de atentarmos e colocarmos sob suspeita aqueles currículos produzidos dentro e fora dos espaços escolares e que com muita força e intensidade “contribuem para a formação das pessoas e que disputam espaço na produção de sentidos e dos sujeitos” (PARAÍSO, 2007, p. 24), no caso de nossas culturas ocidentais capitalistas, sujeitos sexuados, generificados e sexualizados.

Neste artigo, por entendermos que as aprendizagens de gênero se dão a todo o momento nos currículos de diferentes cenários educacionais – em conteúdos, atividades, incentivos, chamamentos, brincadeiras ou materiais pedagógicos –, mostrando-nos como homens e mulheres devem ser e se relacionar consigo e com os outros, operamos em favor da obscenidade, do que é deixado fora de cena nos espaços educacionais, o ‘fora’, o interstício, a movência, a obscenidade dos corpos, a qual poderia transformar, talvez, corpos hipo em *hiper*. Argumentamos, portanto, que é preciso problematizar, desconstruir,

desaprender os ensinamentos *hipo* para produzirmos tantas outras *subjetividades hiper mulheres*, devir-mulheres, abrindo nossos corpos para a mu-dança da vida, pois vida é mar, inunda, rebenta repressas.

O convite é para pensarmos sobre como relações de gênero nos compõem, atravessam nossos corpos, e, na maioria das vezes, em nossas feituras de gênero, barramos trânsitos e nos entrincheiramos, pois, para nos tornarmos corpos inteligíveis, de mulheres ou de homens, habitar fronteiras não nos é possível. Recatados contornos a colocar entre parênteses a incontornável obscenidade de uma vida que sempre vaza, não cabendo em quadros.

CORPOS (S) EM CENA

Nestes tempos atuais, em que se tem ouvido muito falar em ‘ideologia de gênero’, é comum tal expressão vir acompanhada de um veto, de um “não” a práticas de problematização sobre o que entendemos como formas “normais” de experimentar/performar corpo, gênero e sexualidade nas escolas e fora delas. No debate sobre essa tal ideologia de gênero, as pessoas têm tomado partido situando-se em duas extremidades: 1) que não se fale sobre gênero e sexualidade nas escolas; 2) que é preciso falar sobre gênero e sexualidade nas escolas. Na tentativa de ultrapassar esse ‘sim ou não’ que muitas vezes polariza e paralisa a nossa capacidade de análise e intervenção, uma das questões que propomos que pensemos juntas/os é: Como temos falado sobre relações de gênero e sexualidade nas escolas? Que projeto de educação temos desenvolvido e, com ele, que relações de gênero queremos viver?

Parece-nos que (nossa) vontade pedagógica de, em nome da “boa” educação, fazer as coisas firmes, canônicas, dicotômicas, ou isso ou aquilo e nada mais, é uma vontade desde sempre generificada. As próprias instituições educativas (assim como as demais instituições sociais) são todas elas também generificadas. Essa vontade de saber e de poder barrar o movimento da vida e dos corpos, essa pedagogia ensinou e continua ensinando a ver o mundo e a estar no mundo de modo dividido e ao mesmo tempo hierarquizado, a estar no mundo ou como homens ou como mulheres de um determinado e único jeito. Ou seja, gênero já faz parte de nossos currículos, pedagogias de gênero e sexualidade; mesmo que na maioria das vezes de forma “oculta”, operam nos conteúdos, nos espaços, nas atividades, na vida escolar.

Antes de prosseguirmos, um adendo: entendemos gênero como uma norma, uma prática regulatória por meio da qual se produz e se governa corpos de homens e mulheres. Sendo assim, ele

não se reduz a papéis e funções de homens e mulheres, mas atravessa a constituição e o funcionamento de instituições, símbolos, normas, leis, serviços assistenciais, políticas sociais, corporais, modos de viver e conviver em uma dada sociedade, práticas educacionais, pedagogias (MEYER, 2003; VASCONCELOS & SEFFNER, 2015).

Tal norma é comumente entendida como heteronorma, é uma “prática reguladora” que produz efeitos na “relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”, o que engendra gêneros (BUTLER, 2010, p. 39). Pode ser entendida, ainda, como “regime da heterossexualidade [que] atua para circunscrever e contornar a ‘materialidade’ do sexo e essa ‘materialidade’ é formada e sustentada através de – e como – uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual” (BUTLER, 2007, p. 170). Ao analisar o dispositivo da sexualidade, mais especificamente em sua construção do século XX, Foucault afirma que essa norma consistiu em “reduzir o sexo à sua função reprodutiva, à sua função heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial” (FOUCAULT, 2010, p. 114). Aos (des)sabores desse conjunto de normas, quer-se uma identidade para um corpo e uma outra para outro corpo. Assim, em um sistema heteronormativo, caberiam, apenas, duas identidades de sexo/gênero/desejo: pênis ou vagina, mulher ou homem, masculino ou feminino e todos heterossexuais.

Tal hipótese binária encerra “a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (BUTLER, 2010, p. 24). Esses gêneros, no entanto, não diferem apenas pelo seu sexo, mas “por toda uma constituição física e moral” (CORBIN, 2008, p.185). Porém, aqui, preferimos entender que gêneros e sexualidades apontam “não para uma essência feminina ou masculina (natural, única ou mutável), mas para processos determinados e múltiplos de construção discursiva” (PARAÍSO & GONÇALVES, 2009, p. 03), históricos e cambiantes. Isto é, “gênero não pretende significar o mesmo que sexo” (LOURO, 1995, p. 09). Para Butler (2010), o sexo, o corpo sexuado é produzido cultural e discursivamente. Para ela, não há um sexo biológico e um gênero, que seria a construção social desse sexo biológico. O próprio sexo é também uma construção cultural. Desse modo, as características generificadas destinadas aos corpos não nasceram neles, mas situadas num jogo de verdades e poderes, tais características (naturalizadas) – por meio das quais eles se organizam, ganham contornos precisos – os hierarquizam, os fazem valer mais ou menos.

Todavia, corpos sempre podem mais do que valem! Além de construto político-cultural, corpos são construções político-éticas. Ou seja, mais do que afetos à submissão a determinadas pedagogias

culturais e à toxicomania identitária que lhes marcam, ensinam-lhes ‘boas’ condutas, avaliam seu valor, os corpos tendem ao singular, ou melhor, à singularização. Situando-se em fendas do jogo do poder, corpos abandonam a adesão obediente às fôrmas subjetivas prescritas por tais pedagogias (entre tantas outras, as de gênero), recusam o que são e ensaiam a invenção de outros modos de existir, outras formas de subjetividade, abrindo-se para outras práticas de si que não as bioidentitárias, pautadas pela sujeição a um ‘eu’ que, nos dias atuais, se expressa num ‘corpo’, perfeito, plastificado e generificado, que se precisa mostrar, conformando “subjetividades exteriorizadas”, como diria Ortega (2008).

Gesta-se, pois, o desejo obsceno (porque tudo que se move, que escorre é obsceno) de se desmontar raciocínios generificados, performar currículos e práticas pedagógicas desgarrados do desejo de seguir materializando e naturalizando (nossos) corpos de *hipo mulheres*. Ir na contramão dessa (nossa) vontade pedagógica que normaliza os corpos de mulheres, tornando-as como frágeis, recatadas, delicadas, faltosas (falta-lhes força, falta-lhes pênis), problemáticas quando não se portam como esperado.

Esse ensino-aprendizagem autoriza frases do tipo: “Menino, pare de chorar agora, é mulherzinha, é?” (REIS, 2011); “Menina, feche as pernas!” (CARVALHAR, 2010). Esse ensino-aprendizagem inscreve-se em atividades corporais tidas como de meninos e meninas, como, por exemplo, futebol é para meninos, dança para meninas. Esse ensino-aprendizagem naturaliza a agitação e a dificuldade de concentração entre meninos e coloca como problemáticas, adoecendo toda e qualquer menina que se apresente como inquieta, agitada, com dificuldade, por exemplo, de leitura (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016). Outro exemplo interessante da generificação dos ambientes educacionais, ou seja, de pedagogias de gênero operando nas escolas e fazendo corpos de homens e de mulheres a partir de normas regulatórias, é observado numa pesquisa realizada no Reino Unido (LAVY; SAND, 2015), indicando que professoras/es dão notas inferiores em matemática para as alunas, quando sabem que estão corrigindo a prova de uma menina.

Em outra investigação, pesquisadoras observam aulas de matemática sendo construídas de modo a se direcionarem para os meninos, quando professoras chamam insistente alunas para irem ao quadro mostrar que sabem resolver problemas matemáticos e permitem zombarias sobre as meninas (SANTOS & FELIX, 2014). Há, ainda, situações de aprendizagens de gênero que acontecem em aulas de ciências, quando há o investimento em solicitar que meninas manuseiem os experimentos – por serem “delicadas”, “organizadas”

e “atenciosas” – e que meninos argumentem acerca dos dados produzidos em tais atividades – por serem “inteligentes”, “lógicos” e “racionais” (CARDOSO & PARAÍSO, 2015). Em ambas as situações, não se estabelece uma equidade de gênero na produção e apropriação desses saberes escolares.

Não é apenas na escola, porém, que fôrmas de gênero são construídas. O processo educativo se desenvolve em outros espaços, em outros currículos, em outras pedagogias (PARAÍSO, 2004). Produções cinematográficas que circulam dentro e fora da escola, voltadas ao público infantojuvenil, por exemplo, vêm sendo amplamente analisadas em pesquisas que investigaram, entre tantos aspectos: os romances amorosos em filmes da Disney (SABAT, 2002), a natureza como produtora de generificações (KINDEL, 2003), a superioridade dos homens (necessariamente masculinos) em ficções científicas (CRUZ, 2007), a beleza e a bondade femininas (necessariamente características de mulheres) (SILVA e MAIA, 2014) e o papel secundário da mulher em filmes de animação com temáticas científico-tecnológicas CARDOSO, 2016).

Em outros artefatos culturais, que são igualmente cenários educacionais, também é possível vislumbrar pedagogias de gênero ensinando e compondo masculinidades e feminilidades: nas histórias em quadrinhos (FREITAS, 2008), nos livros didáticos (CARDOSO, 2014), em sites de relacionamento (SALES, 2010), em sites de relacionamento gay (VASCONCELOS & ZAGO, 2015). E essa lista poderia ir longe... Em que se sustenta essa “evidência” que se faz natural das condutas educacionais e dos corpos de meninos e meninas nas escolas e fora delas?

Em nossas culturas ocidentais contemporâneas, mulheres têm seus corpos, suas subjetividades sequestradas por práticas educativas que falam em seu nome.² As palavras gênero e educação parecem ter assumido contornos de prescrição, normalização, fôrmas de ação, homogeneização, restringindo e apequenando a vida de toda e qualquer mulher. Nesse sentido, práticas e discursos educacionais evidenciam um determinado modo de pensar e agir sobre os corpos, que se conectam a ações históricas e socialmente construídas, mas que passam a ser tidos como corpos “naturais” e, por isso, generalizáveis, “universais”, sobrecodificando a história singular de cada grupo de mulheres e de cada mulher. O que estamos querendo afirmar é a ideia do corpo como construção sociocultural:

[...] a cultura não é universal, nem está dada de antemão, é ativamente produzida e modificada, ou seja, poderíamos pensá-la como o conjunto dos processos pelos quais

se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. Nessa direção, corpo adquire determinados sentidos no contexto da cultura [...] em que é compreendido e experienciado (MEYER, MELLO, VALADÃO; AYRES, 2006, p. 1337-38).

Com Dagmar Meyer, entendemos por cultura um campo de disputa de práticas e sentidos passíveis de serem compartilhados por um dado grupo. Assim, “o que é pode ser diferente” (VEYNE, 2008, p. 240), pois podemos pensar contra o nosso tempo e transformar as culturas nas quais estamos inseridos/as, borrar noções de referenciais identitários fixos masculino ou feminino, homem ou mulher, abrir espaço e adensar discussões, análises, intervenções coletivas e cotidianas no sentido de produzir modos de barrar práticas desrespeitosas e preconceituosas aos corpos e aos saberes das mulheres, de colocar em cena outras aprendizagens de gênero. Nossa aposta é pela invenção de múltiplas e diferentes possibilidades de ser homem e ser mulher na nossa cultura e essa invenção, de muitas formas, vem sendo produzida por diferentes sujeitos e grupos e culturas, a exemplo das *híper mulheres* que vimos trazendo para ilustrar este texto.

Para além da binária discussão se gênero deve ou não estar presente como uma disciplina escolar, como conteúdo ou como adendo em materiais pedagógicos, é preciso reconhecer que falamos e produzimos corpos generificados a todo o momento. Falamos de gênero até mesmo no mais profundo silenciamento que emitimos frente a uma violência, um xingamento ou uma piadinha entre colegas. Produzimos modos de relacionarmos com os nossos corpos até mesmo nas mais antigas formas de vestirmos, fantasiarmos ou dispormos meninas e meninos em nossos cotidianos. Assim, não é qualquer corpo que entra nas cenas educacionais. Vemos, reiteradamente, corpos serem retirados ou encenados como personagens de menor valor, como *hipo*.

DESNUDANDO CORPOS, DESFAZENDO GÊNEROS

Obsceno: alguma coisa que não deve ser exposta. Qual o sentido dessa interdição, desse esconderijo? Para Rodrigo Gerace (2015), amparado em Susan Sontag, a obscenidade é uma convenção sociocultural, ficção imposta à natureza por sociedades convictas de que haveria algo vil nas funções e no prazer sexual. Com esse mesmo autor, entendemos a importância de perguntar sobre que função política pode ter a obscenidade.

A performance ‘obscena’ de corpos nus de mulheres kuikuros parece ser um modo de desfocar os nossos olhos de espectadores/as, expondo a sua pequenez: “o ‘efeito obsceno’ só tem sentido quando

colocado *em cena – on screen* – [...] já que o obsceno é aquilo que está fora de cena por ferir o pudor e que deve ser escondido. Assim, quando levado à cena, torna-se obscena” (GERACE, 20015, p. 31-32), expondo-se como revelação ou transgressão. Ao nos agenciarmos com a exibição de corpos *hiper*, o objetivo foi expor as normas excessivamente moralizadas de feitura de (nossos) corpos hipo, numa tentativa de redimensionar os limites do obsceno e apresentar novas formas de nos exibir, pela desconstrução de critérios culturais e políticos que norteiam os conceitos de corpo e gênero.

A essa altura do texto, esperamos ter ficado evidente que objetivamos pensar obscenamente a educação, ou seja, pensar contra o nosso tempo, abrir fissuras, ampliar focos de visão. Para isso, gostaríamos de fazer quatro apontamentos que podem ajudar a desencaminhar, desnaturalizar, desfocar um modo dado de fazer-pensar gênero, performando outros tantos modos. A ideia é indicar norteadores teórico-metodológicos que possam dar pistas para outras professoras e pesquisadoras a tatear uma educação anti-normalizadora, pós-identitária.

1) O primeiro é a pista mediológica sobre a raridade dos fatos humanos, que Paul Veyne (2008, p. 240) anuncia em “Foucault revoluciona a história”: “os fatos humanos são arbitrários, não são óbvios, no entanto parecem evidentes aos olhos dos contemporâneos que nem sequer o percebem”. Acreditamos em “evidências”, ou seja, numa essência ou natureza das coisas, num “algo que é como é”, “que é porque sempre foi” na mulher, no homem, na educação, que os homens são assim (do modo como são e se portam) e as mulheres assado (do modo como são e se portam). Mas, a despeito dessa nossa crença, não há coisas nem objetos naturais. As coisas, os objetos, os sujeitos não têm existência em si e por si, não são senão correlatos de práticas sociais muito bem datadas, ou seja, são produções histórico-culturais.

2) O segundo versa sobre a ideia de que, no interior de uma cultura, em um dado momento histórico, conformam-se formas possíveis e inteligíveis de ser homem e de ser mulher. Não somos mulheres e homens, nos fazemos mulheres e homens pelo engajamento reiterado a normas regulatórias de gênero veiculadas e inscritas nos corpos. Desse modo, a ‘simples’ e tão conhecida expressão ‘É um menino’ ou ‘É uma menina’ não dá nome a uma realidade dada de antemão, mas o próprio ato de nomear instaura todo um processo de fazer desse corpo um corpo de homem ou de mulher. “Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais” (LOURO, 2004, p. 15-16). Tal nomeação é “prescritiva, e não descritiva”, isto é, produz “uma

invocação performativa [com] efeitos protéticos: faz corpos” (BENTO, 2006, p. 88). Tal nomeação opera no sentido de fixar uma “sequência sexo-gênero-sexualidade” (LOURO, 2004, p. 15) vista como ‘natural’ e, portanto, correta e única. As normas de gênero produzem, assim, corpos e sujeitos sexuados, generificados, sexualizados, normalizados. Os “corpos que importam”, os “sujeitos legítimos” (LOURO, 2004, p. 15) são aqueles que obedecem a essas normas regulatórias. Ou seja, corpos se generificam no interior de uma cultura que:

[...] não é universal, nem está dada de antemão, mas é ativamente produzida e modificada, ou seja, poderíamos pensá-la como o conjunto dos processos pelos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. Nessa direção, corpo adquire determinados sentidos no contexto da cultura [...] em que é compreendido e experienciado (MEYER *et al.*, 2006, p. 1337-38).

3) O terceiro apontamento se refere ao fato de que nossos corpos se gestam e se organizam por meio de marcas político-culturais. A intercessão entre gênero e outros marcadores sociais como raça/cor e etnia, geração, região, classe social, escolaridade, vai marcando diferentes formas de ser/estar mulher e homem nesse mundo. Cada uma dessas articulações entre gênero e marcadores socioculturais produz modificações importantes nas “formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experimentadas” (MEYER, 2008, p. 17). Desse modo, afirma-se a existência de muitas e conflitantes formas de definir, viver, ser/estar homem ou mulher numa dada cultura. Seja como for, na articulação entre gênero e cada um desses marcadores sociais, há formas de ação prescritas em relação a como ser homem ou mulher.

4) O quarto considera que, assim como a cultura é um campo de disputa de práticas e sentidos passíveis de serem compartilhados por um dado grupo, o corpo é “espaços de luta e de experimentação, espaço conflitivo de submissão e de subversão” (PARAÍSO, 2011, p. 149). Nessa direção, Judith Butler afirma que a materialização dos corpos feitos por meio de normas de gênero “nunca é totalmente completa, que os corpos não se conformam nunca completamente às normas pelas quais sua materialidade é imposta” (2007, p. 154). Os corpos são, assim, entendidos como construções histórico-culturais, mas também éticas, “espaços de experimentação”. Corpos se tecem encarnando normas regulatórias de gênero, mas também (re)existem, (trans)formam-se, desfazem toda uma linearidade e fixidez de gênero dada de antemão.

MOVIMENTAR O QUE PARECE ÓBVIO: POR OBSCENIDADES NA EDUCAÇÃO

Se “o que é pode ser diferente” (VEYNE, 2008, p. 240), podemos pensar contra o nosso tempo e transformar as culturas nas

quais estamos inseridos/as, abrir espaço e adensar discussões, análises, intervenções coletivas e cotidianas no sentido de produzir modos de barrar práticas desrespeitosas e preconceituosas ao corpo e aos saberes das mulheres. Assim, corpos experimentam uma contramarcha, uma contramemória, uma desaprendizagem. Dessa forma, gesta-se, por exemplo, em nossos tempos, a “marcha das vadias”, para expressar, contrariando ensinamentos machistas que conformam corpos de homens e mulheres, que podemos fazer de nossos corpos de mulheres o que quisermos, sem seguirmos culpabilizadas por violências e violações, lembrando, dentre uma série de violências e violações, que a cada quinze segundos uma mulher é agredida no Brasil.

Nesse aspecto, como os corpos das *hiper mulheres* que precisam cantar e dançar, nossos corpos, em seus cotidianos, performam, fazem-se corpos de mulheres e, nessa feitura, gradualmente transformam-se, ganhando força e exuberância na medida em que ousam despir-se de normas regulatórias de gênero, abrindo-se para o imponderável da experiência, ápice da festa na plenitude de sua transfiguração: abrir o corpo para desaprendizagens de gênero. Nesse sentido, “nas condições extraordinárias da experiência” (MARTINS, 2006, p. 657), talvez possamos cantar e dançar no vermelho da tarde, nos despir do adjetivo *bijo*, talvez possamos transitar entre fragilidade e força, compartilhando e tramando sentidos para as mulheres que seguimos sendo: corpo-tensão entre, de um lado, as formas que pedem pela conservação de modos prescritos de ser mulher que naturalizam desigualdades hierarquizadas entre mulheres e homens e entre grupos de mulheres; de outro lado, as forças que impulsionam os corpos para mudanças, o vir-a-ser...

Afinal, o que seria um corpo, senão uma instância de infinitas possibilidades e potencialidades? “Meu corpo é como a Cidade do Sol, ele não tem lugar, mas é dele que saem e irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos” (FOUCAULT, 2013, p. 14). O convite é para considerar as singularidades de cada mulher, bem como suas singularizações, seus momentos de vida, seus trânsitos, pois somente o tempo, suas andanças e a tessitura de suas histórias vão lhes revelar quem são. E, nós, temos vontade de cantar e dançar.

A partir dos apontamentos supracitados, quem sabe ousemos ensaiar uma educação obscena de modo a interferir na paisagem humana instituída como única, legítima, caminho reto e universal, mostrando que “há muitas possibilidades de se fazer gênero” (BENTO, 2006, p. 16). Se o que tem sido tem trazido sofrimento e restrições existenciais e sociais, podemos pensar contra o nosso tempo e transformar as culturas nas quais estamos inseridos/as,

podemos borrar noções de referenciais identitários fixos masculino ou feminino, homem ou mulher, abrir espaço e adensar discussões, análises, intervenções coletivas e cotidianas no sentido de produzir modos de barrar práticas desrespeitosas, preconceituosas, violentas.

Talvez, tateando um descaminho, possamos interferir em cenas corriqueiras, generificadas e naturalizadas, de modo a injetar vida em vez de insuflar violências (mesmo com o simples gesto de fingir não ver sob a alegação de que não se foi capacitado/a para lidar com tais questões). O que fazemos quando, por exemplo, um menino tido como feminino é chamado de “veadinho”? Quando uma mulher transexual quer usar o banheiro e é violentada por meninos e meninas ou desenvolve uma infecção urinária de tanto segurar a urina ou tem sua cabeça posta na água da latrina por ousar ferir normas de gênero? O que fazemos quando um menino é ridicularizado por preferir andar com meninas? Quando uma menina não consegue estudar melhor por ter de, sozinha, ajudar a mãe nas tarefas de casa, tendo mais cinco irmãos que poderiam ajudar, mas, ops, são homens? O que fazemos viver por meio de nossas práticas formativas? Preconceitos, violências ou ampliação de vida e modos de conviver? Formatamos (conformamos formas conformadas) ou transformamos (deixamos germinar a intensidade das forças brincantes)?

O convite foi e é o de abrir o corpo da nossa educação para desaprendizagens de gênero. Assim, nas condições extraordinárias e singulares de cada corpo, de cada experiência, de cada aprendizagem, de cada encontro, talvez possamos tramar novos possíveis para nossas práticas formativas: tensão entre, de um lado, a sina da forma-de-ação, que pede pela conservação de modos prescritos de ser mulher ou homem, naturalizando desigualdades hierarquizadas entre mulheres e homens e entre grupos de mulheres e homens; de outro lado, a força de uma conspiração por outras formas-de-ação que possam impulsionar os corpos para mu-danças, um vir-a-ser...

O povo kuikuro nos incitou tatear, ao menos pela escrita, uma política, um outrar, uma narrativa que possa ousar desdizer todo um longo histórico de aprendizagens de gênero, que fazem de tantos corpos, corpos de *híjo* mulheres. Como professoras, como mulheres, como a vida sem nome, sem lugar, sem gênero que em nós pede passagem, tateando formas de vida *híper*, nossa vontade segue sendo a de ensaiar passos em mu-dança, acompanhar a força de (nossas) vidas que brotam no meio, que germinam no entre das coisas. Desejo de experimentar modos de educar antinormalizadores, uma educação inventiva, que acolha a diversidade, mas acima de tudo a novidade, a

transformação da vida; uma educação problematizadora, que produza coletivamente pensamento, situando-se contra a obviedade do seu tempo; uma educação engajada a ampliar sentidos, sentindo.

Que os termos gênero e educação, possam se desligar da vontade de produzir fôrmas de ação e abrir-se para o acontecimento da vida, pois “a gente só se equilibra em movimento”³ (LOURO, 2004). Afinal, “a vida é como um porto que a gente acaba de chegar é nunca.”⁴ Esse movimento é um desafio também para nós que, como mulheres e professoras, também assumimos posições de sujeitos de gênero em meio a processos de ensino-aprendizagem que ora propomos borrar e transgredir. Em outros termos, reconhecemos os desafios que nossa aposta coloca, inclusive para nós, em nós!

Que em nome da educação em vez de seguirmos transmitindo conhecimentos prontos, generificados, possamos abrir espaços de encontro e problematização, possamos alçar o não passível de ser vivido: uma educação obscena afeita a desfazer gênero, uma educação que acolha a novidade da vida, aberta à experimentação, como uma força embrionária, uma fagulha saltitante, um alvo que não espera a seta, um fogo que irrompe. Afinal, a que educação queremos dar vida, que corpos queremos encenar, que relações de gênero queremos viver e tecer, que sujeitos queremos formar? Que *hiper mulheres* podemos ser?

REFERÊNCIAS

- BALESTRIN, P. A & SOARES, R (2012). “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, D. E. & PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**, (p. 87-110). Belo Horizonte: Mazza.
- BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade (p. 151-172). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CALDEIRA, M. C. da S., & PARAÍSO, M. A. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. *Educação e Pesquisa*, v. 42 (3), p. 755-772, 2016.
- CARDOSO, L. & PARAÍSO, M. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. *Curriculo sem fronteiras*, v. 15, p. 155-177, 2015.
- CARDOSO, L. Relações de gênero, ciência e tecnologia no currículo de filmes de animação. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 463-484, 2016.
- CARVALHAR, D. L. Currículo da Educação Infantil sexualidades e heteronormatividades na produção de identidades. In: PARAÍSO M. A. (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas** (p. 31-52). Curitiba: CRV, 2010.

- CORBIN, A. O encontro dos corpos. In: CORBIN, A., COURTINE, J. & VIGARELLO, G., **História do corpo**: da Revolução à Grande Guerra. p. 181-266, 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo (Centro de Cultura Social); Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- FOUCAULT, M. O corpo utópico. In: FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FREITAS, D. A. S. **O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2008.
- GERACE, R. **Cinema explícito. Representações cinematográficas do sexo**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- KINDEL, E. A. I. **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...** Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2003.
- KUIKURO, T., FAUSTO, C., & SETTIE, L. (diretores). **As Hiper Mulheres** [documentário, drama] [dvd, 80 min.]. Tecnologia digital. Brasil, 2012.
- LAVY, V., & SAND, E. On the origins of gender human capital gaps: short and long term consequence of teachers stereotypical biases. **National Bureau of Economic Research**, Cambridge, 2015. Recuperado em: 5 dezembro, 2016, em <http://www.nber.org/papers/w20909.pdf>, 2015.
- LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. M.; MEYER, D. E. E., & WALDOW, V. R. (org.). **Gênero e Saúde** (p. 7-17). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- MARTINS, A. F. As hiper mulheres kuikuro: apontamentos sobre cinema, corpo e performance. **Revista Sociedade e Estado**, v.29 (3), 747-766, 2014.
- MEYER, D. E. E., MELLO, D. F. de, VALADÃO, M. M., AYRES, J. R. de C. M. “Você aprende. A gente ensina?”. Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Caderno de Saúde Pública**, v. 22 (6), 1335-1342, 2006.
- MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação (p. 9-27). Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOSÉ, V. **Toda palavra**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.
- PARAÍSO, M. A. Contribuições dos Estudos Culturais para a educação. **Presença Pedagógica**. v. 10 (55), p. 53-61, 2004.
- PARAÍSO, M. A. **Curriculum e mídia educativa brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.
- PARAÍSO, M. A., & GONÇALVES, E. P. A política curricular dos “reagrupamentos” escolares: práticas generificadas no currículo escolar. **Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**, João Pessoa, PB, Brasil, 4, nov., 2009.
- PARAÍSO, M. A. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE C.; PACHECO, J. A.; MOREIRA A. F. B. & MOURAZ, A. (org.), **Políticas, fundamentos e práticas do currículo** (p. 147-160). Porto: Porto Editora, 2011.
- REIS, C. D. **Curriculum escolar e Gênero**: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2011.

SABAT, R. Filmes infantis como máquinas de ensinar. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, GT Educação e Comunicação, Caxambu, MG, Brasil, 25, set.-out, 2002.

SALES, S. R. **Orkut.com.escol@:** currículos e ciborguização juvenil. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, A. M., & MAIA, C. de J. Construindo a imagem da “verdadeira mulher” nas cenas de Deu a Louca na Branca de Neve. **Fórum Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão**. Unimontes, Belo Horizonte, MG, Brasil, 8, set., 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VASCONCELOS, M; BALESTRIN, P.; PAULON, S. Escutar Silêncios, povoar solidões: há vida secreta nas palavras. **Fractal**, Rev. Psicol., v. 25, n. 3, p. 603-628, 2013.

VASCONCELOS, M. & SEFFNER, F. A pedagogia das políticas públicas de saúde: normas e fricções de gênero na feitura de corpos. **Cadernos Pagu** (44), p. 261-297, 2015.

VASCONCELOS, M. & ZAGO, L. Mercados da/de carnes: corpos imprevistos na biopolítica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 219-227, 2015.

VEYNÉ, P. (2008). **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Brasília: Universidade de Brasília.

NOTAS

¹ Entendemos que aquilo que denominamos de natural é também uma construção social. Todavia, nesta passagem específica, estamos nos referindo a algo que efetivamente poderia ser considerado como da natureza humana (se assim podemos dizer), uma vez que, ao menos até o presente momento, esta é a única certeza que temos referente à vida: não sabemos quando partiremos, ou como se dará esse processo, mas sabemos que a morte chegará para todas/os e cada um/a de nós.

² Nesse cenário, os homens também têm sua masculinidade engessada em um padrão muitas vezes impossível de ser atingido, além de serem, homens e mulheres ensinados/as a naturalizar práticas e comportamentos machistas, nocivos a ambos.

³ Guacira Louro, faz referência à fala do palhaço no filme brasileiro de Cacá Diegues “*Bye bye Brasil*”.

⁴ A mesma autora (2004) utilizada fala de outro personagem, o Taoca, de um outro filme brasileiro de estrada chamado “Deus é brasileiro”.

Submetido: 27/03/2017

Aprovado: 16/07/2017

Contato:

Universidade Federal de Sergipe
Departamento de Educação
Campus Prof. Alberto Carvalho
Av. Vereador Olímpio Grande, s/n
Itabaiana | SE | Brasil
CEP 49.506-036.

ARTIGO**APRENDIZAGEM INDIVIDUAL, SUPORTE ORGANIZACIONAL E DESEMPENHO PERCEBIDO: UM ESTUDO COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS****PÉROLA CAVALCANTE DOURADO***

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, Brasil

SÔNIA MARIA GUEDES GONDIM**

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, Brasil

ELISABETH LOIOLA***

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, Brasil

ALECIANE DA SILVA MOREIRA FERREIRA****

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, Brasil

GISELE DEBIASI ALBERTON*****

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, Brasil

RESUMO: O estudo analisou as relações entre a percepção de aprendizagem de competências e de desempenho de docentes de nível superior. Além disso, testou o papel moderador do suporte organizacional na relação entre a aprendizagem individual e desempenho docente. Participaram do estudo 275 docentes de uma universidade pública federal, que responderam ao inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente (ASOD). Foram realizadas análises confirmatórias e testados os modelos de predição e moderação. Uma das conclusões do estudo foi que a aprendizagem docente nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão predizem a percepção de desempenho em cada uma das atividades respectivamente. Não foram encontradas evidências de que o suporte modera as relações entre as aprendizagens e a percepção de desempenho docente.

Palavras-chave: Aprendizagem individual. Suporte organizacional. Desempenho docente.

INDIVIDUAL LEARNING, ORGANIZATIONAL SUPPORT AND PERCEIVED TEACHING PERFORMANCE: A STUDY WITH UNIVERSITY TEACHERS

ABSTRACT: This article analyzes university teachers' perception about competences' learning processes and their perceived performance, as well as the moderating role exercised by organizational support in the relationship

* Mestre em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade Federal da Bahia, MBA em Gestão de Pessoas pelo grupo UNINTER/IBPEX (2012), e Administradora de empresas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2010). Servidora técnico-administrativa em Educação na Universidade Federal da Bahia. E-mail: <perola.dourado@ufba.br>.

** Professora Titular na Universidade Federal da Bahia. E-mail: <sggondim@gmail.com>.

*** Professora Associada na Universidade Federal da Bahia. E-mail: <beteloiola10@gmail.com>.

**** Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: <alecyane@yahoo.com.br>.

***** Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: <agdebiasi@yahoo.com.br>.

between individual learning and perceived teaching performance. To explore the relationship among competency learning, support and job performance, a survey was carried out with 275 teachers from a federal university in the northeast of Brazil, that replied to the perception inventory of competency learning, transference support and teacher performance (ASOD). By analyzing the replies, it was confirmed that teacher learning in teaching, research, extension and management activities is the best predictor of performance perception. No evidence was found that the support moderates the relationship between teacher learning and perceived performance in the four activities.

Keywords: Individual learning. Organizational support. Teaching performance.

INTRODUÇÃO

As atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão orientam a atuação de docentes de nível superior no contexto universitário público brasileiro (BRASIL, 2012; Reexame do Parecer n. 37, 2007). Esse escopo amplo de atividades tem efeitos nas exigências que se fazem sobre a atuação de docentes universitários de instituições públicas. A atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, no entanto, possuem especificidades que requerem competências múltiplas, envolvendo níveis diferenciados de aprendizagem.

O desempenho docente no ensino superior requer, para além do domínio conceitual, competência metodológica em técnicas de ensino para jovens adultos. Certamente que a produção do conhecimento pode ajudar no aumento do domínio conceitual do docente, vindo a melhor qualificá-lo para o ensino. As competências em pesquisa, todavia, estão relacionadas a domínios metodológicos pertinentes à produção do conhecimento, que abrange a definição do problema de pesquisa, os procedimentos de coleta e de análise de dados, resultando na redação de textos científicos. As competências relacionadas à extensão envolvem capacidades de articulação da produção de conhecimento e aplicação prática em contextos sociais diversos, o que também pode vir a ampliar o repertório de competências do docente com efeitos na atuação em ensino.

O grande desafio dos docentes de ensino superior é desenvolver competências que os ajudem a assumir funções de gestão, desde as mais simples, ou seja, as de representação em órgãos colegiados, até as de coordenação, direção e chefia de departamentos e unidades acadêmicas. Ao se submeterem a concursos públicos para ingressar na carreira docente de nível superior em instituições públicas, a grande maioria dos docentes o faz motivada pelo amor ao ensino e demais atividades acadêmicas afins. A vinculação à pesquisa é mais recente e coincide com o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (CIRANI, CAMPANÁRIO, &

SILVA, 2016; Coordenação de Comunicação da CAPES, 2014; Reexame do Parecer n. 37, 2007), visto que as universidades se apresentam como principais campos de trabalho para quem obtém o título de doutor e pretende seguir carreira acadêmica.

O estudo que será relatado neste artigo procura explorar as relações entre aprendizagem de competências de docentes de universidades públicas para cada uma das atividades exigidas em sua atuação profissional e a autopercepção de seu desempenho. Uma de suas contribuições é a de trazer novas evidências de validade da estrutura fatorial do inventário de aprendizagem, suportes e desempenho docentes (ASOD), uma medida criada para o contexto brasileiro e já testada em outra amostra (PEREIRA, 2014). O referido inventário foi especialmente construído para analisar as relações entre aprendizagem, suporte e desempenho de docentes que atuam em instituições públicas de ensino superior. Uma contribuição adicional é a de oferecer insumos para políticas de qualificação de docentes de nível superior. Finalmente, outra contribuição é a de compreender o papel do suporte organizacional na transferência do aprendizado individual para o desempenho, e quais aprendizagens docentes conseguem ser mais facilmente transferíveis para outros contextos, vindo a repercutir no desempenho de outras atividades para além da atividade mais específica.

Estudos relacionando aprendizagem de competências e desempenho docente ainda são escassos. O estudo de Pereira (2014) desenvolveu e testou um inventário (ASOD) de mensuração da percepção de docentes sobre seus processos de aprendizagem de competências, seu desempenho no cargo, o suporte recebido da organização, e explorou a relação entre aprendizagem de competências, suporte e desempenho no cargo. Constataram-se associações positivas, principalmente entre a aquisição de competências e o desempenho apresentado em cada atividade (ensino, pesquisa, extensão e gestão).

O estudo de Grohmann e Ramos (2012) identificou fortes correlações entre as competências docentes, como didática, conhecimento e relacionamento, e o desempenho docente percebido pelos alunos. O estudo de Balsan, Faller e Pereira (2015), embora ressalte a transformação da aprendizagem individual em competências organizacionais, também evidenciou que a aquisição individual de competências promove a mudança de comportamento que, no caso dos docentes, estabelece-se na sua interação com o ambiente universitário e repercute no seu desempenho.

Essas constatações abrem espaço para estudos que pretendem testar as relações entre competência e desempenho de docentes universitários na perspectiva dos próprios docentes. Este estudo parte

da suposição de que as ações de aprendizagem individual direcionadas ao trabalho são impulsionadas pela necessidade de manifestar conhecimentos e habilidades requisitados pelo desempenho profissional, o que sugere que maior aprendizado resulte em melhoria no desempenho. No entanto, acredita-se que a direção e a força dessa relação podem ser influenciadas pelo suporte organizacional.

Este estudo permite o planejamento de ações de aprendizagem no âmbito organizacional, oferecendo ambiente propício para os docentes que pretendem adquirir competências de modo mais ativo. Espera-se que a aprendizagem adquirida nos diversos domínios da atuação docente de nível superior venha a repercutir no seu desempenho. Em outras palavras, a eficácia da aprendizagem irá depender também da ação posterior, em termos de generalização e transferência para outras situações. A aprendizagem, a rigor, não assegura o desempenho; ela é uma condição para a mudança (LE FRANÇOIS, 2008).

APRENDIZAGEM INDIVIDUAL DE COMPETÊNCIAS DOCENTES

A aprendizagem pode ser definida como um processo mediante o qual se adquirem conhecimentos e habilidades que repercutem na mudança do repertório pessoal. A aprendizagem, portanto, está relacionada a uma mudança cognitiva, atitudinal e comportamental relativamente duradoura (ABBAD & BORGES-ANDRADE, 2014; BALSAN *et al.*, 2015). As competências envolvem a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) e podem ser adquiridas ou aprimoradas mediante processos de aprendizagem (DURAND, 2000; LE BOTERF, 2006). Na perspectiva de Zarifian (2001), competências envolvem também a capacidade de fazer uso da inteligência prática (apoiada em conhecimentos e atitudes) para lidar com diversas situações e atores do cotidiano de trabalho. É pela qualidade do desempenho que se pode inferir o domínio de uma competência.

A aprendizagem profissional decorre tanto de um processo formal, mediante frequência a cursos e treinamentos específicos, quanto das estratégias informais adotadas pelo aprendiz para acelerar o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e construir um repertório que assegure o seu bom desempenho e satisfação profissional. A aprendizagem mediante a experiência (JARVIS, 2006; KOLB, 1984; MUTTI, ALVIM, LOIOLA, GONDIM, & BORGES-ANDRADE, 2015) é de fundamental importância em algumas atividades profissionais, especialmente na carreira de docentes de ensino superior que se inserem em instituições universitárias públicas. O domínio de

conteúdo e de sala de aula, da produção de conhecimento, de atividades de extensão e especialmente de exercício de funções de gestão exige aprendizado decorrente da experiência no exercício de cada uma das atividades. É a experiência que permite armazenar repertório, transferir aprendizagens de um contexto a outro e a responder ou antecipar mais rapidamente as demandas diversificadas do trabalho.

Esse complexo processo de aprendizagem no contexto universitário permite aos docentes a aquisição de capacidades para enfrentar situações análogas, mobilizando múltiplos recursos cognitivos, atitudinais e afetivos, de forma integrada, rápida, pertinente e criativa (PERRENOUD, 2001). A identificação das competências necessárias à prática ampla e diversificada que caracteriza a docência de nível superior pode constituir-se em uma eficaz ferramenta para diagnosticar lacunas, facilitar o planejamento de ações de desenvolvimento profissional e, por conseguinte, melhorar o desempenho de docentes (BANDEIRA & SOUZA, 2014).

Ao tratar das competências docentes no ensino superior, Maduro (2013) afirma que o perfil docente requerido pelo PNG (Plano Nacional de Graduação) requer: a) formação científica na área de conhecimento; b) pós-graduação *stricto sensu*, de preferência, no nível de doutorado; c) domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área; d) ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado; e) competência pedagógica. No entanto, observa-se que o peso maior está sendo dado a processos de aprendizagem formal (a, b, c e d). Somente o item “e” contempla um aspecto de suma relevância para a atuação do docente de nível superior, a competência pedagógica, que a rigor se desenvolve no âmbito da experiência prática. Não basta fazer cursos de didática de ensino superior, pois é a maneira como o docente aplica este conhecimento levando em conta o seu domínio conceitual e as características dos alunos que revela sua atuação competente. Além disso, este perfil do PNG deixa de fora as demais atividades que fazem parte da carreira docente de ensino superior, as competências em pesquisas, extensão e gestão.

DESEMPENHOS DOCENTE

O desempenho é um construto complexo de ser abordado (e.g., BENDASSOLLI & MALVEZZI, 2013; COELHO Jr., 2015; PEIXOTO & CAETANO, 2013). Em uma perspectiva pode-se entender o desempenho como um resultado ou produto final, que permite inferir a competência do indivíduo, do grupo ou da

organização. No caso de docentes universitários, poderia se dizer que o desempenho se manifesta nas atividades desenvolvidas: ensino, pesquisa, extensão e na gestão. Aulas bem preparadas e que favorecem o processo de aprendizagem dos estudantes estão relacionadas ao desempenho docente e permitem inferir as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) deste mesmo docente. A capacidade de desenvolver a contento projetos de pesquisa nos prazos previstos com economia de recursos tendo como produtos: artigos e textos divulgados em eventos científicos e publicados em periódicos afins, constitui o desempenho do pesquisador-docente, que permite inferir domínio de competências em pesquisa deste mesmo docente. Raciocínio similar se aplicaria às atividades de extensão e de gestão. No entanto, o desempenho profissional não se restringe a produtos finais, mas a comportamentos intermediários que contribuem para este produto final. São comportamentos que muitas vezes não estão relacionados diretamente à tarefa, mas que contribuem para ela. Para alguns autores é considerado comportamento extra-papel (e.g., PEIXOTO & CAETANO, 2013). A capacidade de construir redes de relacionamento com os demais pesquisadores pode ser entendida como um comportamento extra-papel que contribui para o desempenho e a competência do pesquisador. A atitude de colaboração com os colegas, substituindo-os em aulas que estes venham a se ausentar, contribui para o bom desempenho do curso de graduação e da universidade, e se mostra como outro exemplo de comportamento extra-papel.

É em virtude desta complexidade que alguns autores afirmam que em se tratando do desempenho estão em jogo múltiplos fatores, visto que o desempenho também possui impacto na própria pessoa e no ambiente em que este desempenho se manifesta. Sendo assim, pode-se definir desempenho de modo mais amplo ao tratá-lo como o conjunto de características, capacidades, comportamentos e ações direcionadas para o alcance de objetivos pessoais e organizacionais, passível de julgamento em termos de adequação, eficiência e eficácia, e com implicações significativas sobre o bem-estar e a satisfação (e.g., BENDASSOLLI & MALVEZZI, 2013). Os elementos chave do desempenho são: atitudes, comportamentos e ações direcionados ou não à tarefa, circunscritos a um contexto social, profissional e organizacional mais amplo, com impactos na própria pessoa e no seu entorno.

Aspectos afetivos, atitudinais, como querer fazer, estar motivado, comprometido e dotar de significado o trabalho são alguns dos fatores subjetivos que interferem no desempenho docente. Além

dos aspectos apontados, o desempenho docente é avaliado também por aqueles que dele se beneficiam. O bom professor permite que os alunos aprendam, o bom pesquisador permite que a população científica ou leiga usufrua do conhecimento produzido e dos resultados da pesquisa, o bom extensionista transfere o conhecimento e a tecnologia produzidos no âmbito universitário para a população e comunidade do entorno. O bom docente-gestor contribui para a harmonia entre processos acadêmicos e burocráticos, permitindo alinhar atividade-meio e atividade-fim.

Se definir desempenho é complexo, sua mensuração é outro grande desafio dos pesquisadores. Autores como Richard, Devinney, Yip e Johnson (2009) enfatizam o cuidado na escolha dos métodos de mensuração do desempenho para evitar o uso de medidas de pouca cobertura em relação à amplitude e profundidade do construto, especialmente pela necessidade de se levar em conta as características em cada contexto.

No desenho deste estudo, cujos resultados serão apresentados a seguir, isso é levado em conta e, em detrimento dos usuais métodos de avaliação que consideram a perspectiva dos discentes ou dos indicadores numéricos, como quantidade de orientações, publicações e projetos, optou-se por apreender o desempenho docente respeitando as especificidades das principais atividades no contexto universitário (ensino, pesquisa, extensão e gestão) a partir da autopercepção do docente. Essa opção se justifica por se supor que o docente universitário possui maior autonomia no seu processo de aprendizagem e o faz com base no desempenho que espera alcançar. Ao se apoiar na suposição de que o docente aprende fazendo e busca ativamente esta aprendizagem, a autoconsciência é um elemento-chave na aquisição de competências docentes, com prováveis impactos no desempenho. Certamente que nem todo docente universitário ingressa com a expectativa de assumir funções de gestão, embora elas integrem suas atividades, e pensando nisto, o inventário ASOD é previsto para ser desmembrado, e assim atender às especificidades de cada contexto universitário de atuação docente, o que será mais bem descrito na seção de método.

A autopercepção do desempenho docente, apesar de não ser uma medida dura, apresenta-se como um termômetro porque, em se tratando de um aprendiz autônomo, ela contribui para o seu desenvolvimento profissional e para o crescimento institucional, ajudando a garantir o alcance das metas qualitativas e quantitativas esperadas pela sociedade (EMBIRUÇU, FONTES, & ALMEIDA, 2010). Uma das maiores

dificuldades apontadas por Rodrigues e Peralta (2008) e Illeris (2011) sobre o desempenho docente é que ele carece de uma demarcação mais clara. Os autores sugerem uma matriz de referência global (MRF) que contempla a natureza da instituição de ensino e as expectativas quanto ao professor e ao processo de ensino e aprendizagem; o aprendizado do professor sobre como ensinar; e a forma como o conhecimento construído pelo docente é aplicada à sua prática profissional.

Em resumo, a avaliação do desempenho docente em contextos de formação universitária necessita respeitar as atividades de sua responsabilidade, e manter alinhamento com os conhecimentos, além das habilidades e as atitudes requeridas para o exercício de tais atividades. Embora tais especificidades ajudem a demarcar o que seja o desempenho docente em instituições de ensino superior, não se pode desconsiderar que, para além de conhecimentos técnicos, habilidades e atitudes, o docente de ensino superior é também um educador (GROHMANN & RAMOS, 2012). Neste nível de educação, uma das principais missões do docente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes e aptos a promover seu autodesenvolvimento sustentado em valores: compromisso com o domínio do conhecimento, com a produção ética em pesquisa e com a atuação profissional responsável.

Apesar de se reconhecer que o docente universitário atua de modo mais autônomo no seu processo de aprendizagem, a literatura especializada em aprendizagem no trabalho destaca a importância do suporte material e psicossocial na aquisição e transferência das competências às diversas facetas do exercício profissional, o que será tratado na próxima seção.

SUporte MATERIAL E PSICOSSOCIAL NA AQUISIÇÃO E TRANSFERÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

O suporte organizacional à aprendizagem pode ser caracterizado como a oferta de condições materiais e socioambientais que estimula o engajamento do trabalhador em ações de aquisição e transferência de aprendizagem (e.g., ABBAD, PILATI, & BORGES-ANDRADE, 1999; BALARIN, ZERBINI, & MARTINS, 2014). Os recursos materiais se referem à oferta de melhores condições de trabalho e de ferramentas que viabilizam a transferência de aprendizagem. Além do suporte material, o ambiente psicossocial envolvendo a chefia e os colegas de trabalho apresenta-se como um forte estimulador para as trocas interpessoais de conhecimentos

e habilidades potencializando a aplicação prática do conteúdo aprendido (e.g., ABBAD, FREITAS & PILATI, 2006; ABBAD *et al.*, 2012; BLUME, FORD, BALDWIN & HUANG, 2010).

O reconhecimento da importância do suporte organizacional coloca foco sobre a discussão de que o resultado apresentado pelo trabalhador, ao investir em novos aprendizados, está relacionado também ao quanto a organização contribui para que esse aprendizado se concretize em novos e melhores desempenhos. Autores como Coelho Jr. (2015) apontam que aspectos como a disponibilidade de materiais, o apoio sistemático de líderes e o contexto têm efeitos diretos sobre o padrão, a qualidade e o tipo de desempenho.

O estudo desenvolvido por Dourado (2015) com servidores técnicos de uma instituição federal de ensino superior concluiu haver necessidade de um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências, e também da alocação dos colaboradores conforme a formação, os conhecimentos e as habilidades individuais, o que está associado ao aumento da motivação, da eficiência e da eficácia percebidas. Isso permite inferir que os trabalhadores esperam que a organização valorize o nível de conhecimento adquirido e ofereça mais condições para se desenvolverem. A contrapartida seria o melhor desempenho.

No caso de docentes universitários certamente que o forte vínculo afetivo com a carreira docente, que caracteriza esta categoria ocupacional (ROWE, BASTOS & PINHO, 2011), serve de estímulo e motivação contínua para o autodesenvolvimento, mas isto não significa que de fato o docente se disponha a transferir e aplicar este conhecimento. Não é incomum encontrar docentes que investem fortemente no seu autodesenvolvimento sem que necessariamente isto tenha como consequência a melhoria de seu desempenho docente. Nestes casos, a transferência se dá para contextos fora da universidade e atende mais aos interesses individuais de carreira do que aos interesses da instituição educacional empregadora, que muitas vezes investe neste autodesenvolvimento. A suposição é que a percepção de haver suporte organizacional poderia vir a potencializar a relação entre aquisição de competências e a transferência, ou seja, a aplicação da aprendizagem no contexto de trabalho, com benefícios para discentes, colegas, e a comunidade no entorno, além de impactos na imagem e na identidade organizacional.

Autores como Coelho Jr. e Mourão (2011) defendem a importância de investigar como ocorre o suporte psicosocial à aprendizagem derivado do contato interpessoal de colegas, pares e chefias, e como tal suporte pode ser gerenciado estratégicamente com vistas a maximizar o

desempenho. Isso seria bastante relevante no caso de docentes, tendo em vista a importância do contato e da troca com estudantes e colegas, e não significa que as condições materiais de suporte sejam negligenciadas no aprendizado de competências. O suporte psicossocial não substitui o suporte material, tendo em vista que docentes esperam também dar aulas e exercer atividades de pesquisa e extensão em espaços físicos adequados, com materiais e ferramentas necessárias e contando com recursos humanos de apoio em número e qualidade suficientes.

É esperado que aqueles que abracem a carreira acadêmica e se engajem em instituições de ensino superior encontrem aí um ambiente propício para o seu desenvolvimento e qualificação profissional. Afinal docentes respondem pela formação de recursos humanos para a sociedade e o mercado de trabalho; respondem também pela transmissão de valores e a oferta de modelos que irão contribuir para o desenvolvimento geral da sociedade. O suporte organizacional esperado pelo docente é, portanto, aquele que viabilize o trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão. E ao vir a assumir funções de chefia, coordenação e direção, que lhe sejam oferecidos treinamentos e condições apropriadas para que tal exercício tenha um custo menor.

As relações entre aprendizagem de competências e desempenho docente no contexto da atuação docente universitária é o principal foco do estudo descrito neste artigo. Dois principais objetivos orientaram o desenho do estudo. O primeiro foi o de buscar novas evidências de validade da estrutura fatorial do inventário de aprendizagem, suportes e desempenho docentes (ASOD). O segundo foi o de testar o papel moderador do suporte à aprendizagem e à transferência das competências docentes para o desempenho.

Para confirmar a estrutura fatorial do ASOD, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: As aprendizagens predizem o desempenho docente, do modo assim especificado:

H1(a) - a aprendizagem do ensino é melhor preditora do desempenho no ensino.

H1(b) - a aprendizagem da pesquisa é melhor preditora do desempenho na pesquisa.

H1(c) - a aprendizagem da extensão é melhor preditora do desempenho na extensão.

H1(d) - a aprendizagem da gestão é melhor preditora do desempenho na gestão.

Outro conjunto de hipóteses foi proposto para testar relações de predição e moderação:

H2: O suporte organizacional à aprendizagem e à transferência prediz o desempenho dos docentes.

H3: O suporte organizacional à aprendizagem e à transferência modera as relações de aprendizagem e desempenho docente, da forma assim prevista: H3(a) - docentes com maiores indicadores de aprendizagem em ensino apresentam maior percepção de desempenho no ensino, especialmente aqueles que percebem maior suporte organizacional. H3(b) - docentes com maiores indicadores de aprendizagem em pesquisa apresentam maior percepção de desempenho na pesquisa, especialmente aqueles que percebem maior suporte organizacional. H3(c) - docentes com maiores indicadores de aprendizagem em extensão apresentam maior percepção de desempenho na extensão, especialmente aqueles que percebem maior suporte organizacional. H3(d) - docentes com maiores indicadores de aprendizagem em gestão apresentam maior percepção de desempenho na gestão, especialmente aqueles que percebem maior suporte organizacional.

FIGURA 1. Modelo teórico das hipóteses

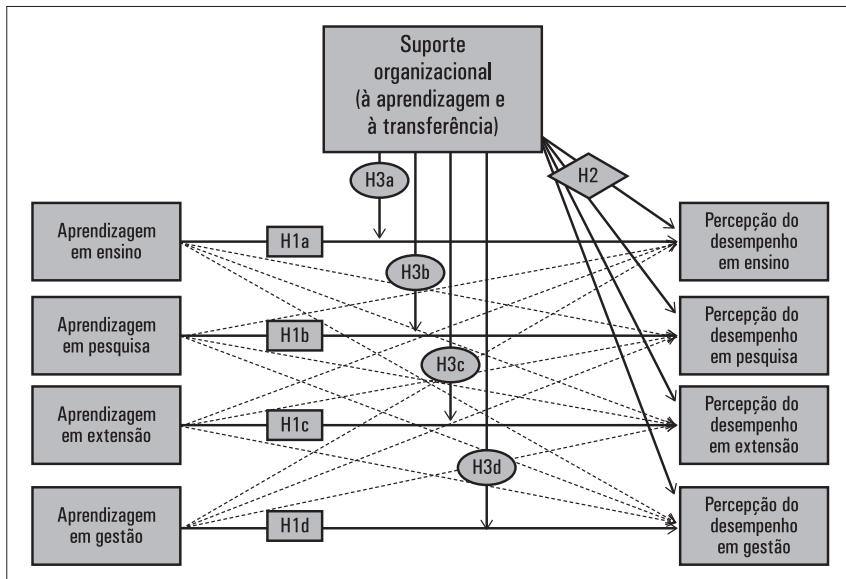


Figura 1. Elaborada pelas autoras.

MÉTODO

Trata-se de um estudo correlacional e de corte transversal (CRESWELL, 2010). É descrito como correlacional, tendo em vista explorar a força da associação entre as variáveis incluídas no desenho

do estudo. Em virtude de os dados terem sido coletados em um único momento, o estudo se caracteriza como de corte transversal.

PARTICIPANTES

Participaram 275 docentes universitários de uma instituição pública federal do nordeste do Brasil, sendo a maioria do sexo feminino (51,6%), com média de idade de 46 anos ($M=45,9; DP=10,1$) e faixa etária predominante de 31 a 40 anos (32,4%). O maior nível educacional é o doutorado (78,9%), com predominância de um a dez anos atuando no cargo (66,9%). A maior parte cumpre regime de dedicação exclusiva (75,3%). Quanto ao tempo dedicado a cada uma das atividades-fim da docência, medido por uma escala de um a cinco, as médias são as seguintes: ensino ($M=4,5; DP=0,8$), pesquisa, ($M=3,8; DP=1,2$) gestão ($M=2,8; DP=1,5$) e extensão ($M=2,6; DP=1,3$). A participação dos docentes variou entre as unidades acadêmicas: ciências biológicas e profissões da saúde (36,0%), ciências físicas, matemática e tecnologia (29,1%), filosofia e ciências humanas (19,3%), bacharelados interdisciplinares (6,5%), letras (4,7%) e artes (4,4%).

O tamanho da amostra levou em conta o número de itens da maior escala (desempenho percebido, com quarenta itens), sendo necessários pelo menos cinco participantes por variável, resultando num total em torno de 200 respondentes para tornar viável a análise fatorial confirmatória (FIELD, 2009; HAIR, BLACK, BABIN, ANDERSON & TATHAM, 2007).

INSTRUMENTO

O inventário Aprendizagem/Competências, Suportes Organizacionais e Desempenho de Docentes (ASOD) foi desenvolvido por Pereira (2014) com a finalidade de relacionar aprendizagem de competências e desempenho de docentes, levando em conta as principais atividades desenvolvidas por docentes universitários em instituições de ensino superior. O instrumento completo encontra-se em Pereira, Loiola e Gondim (2016). A tabela 1 apresenta a estrutura do inventário e a confiabilidade dos fatores, conforme resultados obtidos por Pereira *et al.* (2016). Há quatro fatores de aprendizagem, um para cada atividade do docente: ensino, pesquisa, extensão e gestão, assim como quatro fatores de percepção de desempenho nas mesmas atividades: ensino, pesquisa, extensão e gestão. A suposição é de haver associação positiva direta entre cada escala de aprendizagem e seu respectivo desempenho. A escala de resposta é do tipo likert variando de 1 a 5: muito baixo (1), baixo (2), médio (3), alto (4) e muito alto (5).

TABELA 1. Estrutura fatorial do ASOD

Fatores/Número de itens	Descrição e exemplo de item	Alpha de Cronbach ^a
Aprendizagem em ensino (8)	Intensidade com que adquiriu e/ou aperfeiçoou as competências em ensino ao repertório que já tinha (Ex: abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministrou).	0,81
Aprendizagem em pesquisa (8)	Intensidade com que adquiriu e/ou aperfeiçoou as competências em pesquisa ao repertório que já tinha (Ex: estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas).	0,92
Aprendizagem em extensão (8)	Intensidade com que adquiriu e/ou aperfeiçoou as competências em extensão ao repertório que já tinha (Ex: estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas).	0,90
Aprendizagem em gestão (5)	Intensidade com que adquiriu e/ou aperfeiçoou as competências em gestão ao repertório que já tinha (Ex: em gestão acadêmica).	0,88
Suporte material à transferência (4)	Disponibilidade de material necessário à transferência de aprendizagem (Ex. a instituição forneceu recursos materiais em quantidade para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos).	0,92
Supporte psicossocial à transferência (4)	Apoio socioemocional à transferência de aprendizagem. (Ex. recebi elogios de colegas quando propus mudanças para melhorar o ambiente de trabalho).	0,82
Desempenho em ensino (8)	Intensidade com que apresentou mudanças no comportamento, considerando a influência das competências em ensino adquiridas. (Ex. Atualizar ao menos uma vez por ano os programas das disciplinas).	0,812
Desempenho em pesquisa (8)	Intensidade com que apresentou mudanças no comportamento, considerando a influência das competências em pesquisa adquiridas. (Ex. atualizar ao menos uma vez por ano os programas das disciplinas).	0,909
Desempenho em extensão (8)	Intensidade com que apresentou mudanças no comportamento, considerando a influência das competências em extensão adquiridas. (Ex. atualizar ao menos uma vez por ano os programas das disciplinas).	0,923
Desempenho em gestão (8)	Intensidade com que apresentou mudanças no comportamento, considerando a influência das competências em gestão adquiridas. (Ex. atualizar ao menos uma vez por ano os programas das disciplinas).	0,911

Nota. Informações retiradas de Pereira *et al.* (2016).

^a Alpha de Cronbach é um coeficiente de consistência interna criada por Cronbach em 1951 e indica a confiabilidade de um instrumento de medida. A confiabilidade é atestada pela força da correlação entre as respostas dadas aos itens de uma medida, ou seja, a extensão em que os itens da medida medem o mesmo conceito ou construto (CRONBACH, 1951).

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi feita mediante um *survey* eletrônico (*survey monkey*), cujo *link* do questionário foi encaminhado individualmente para o e-mail dos docentes. No e-mail também constava a apresentação dos objetivos da pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a identificação dos responsáveis pela pesquisa. Dos 390 questionários registrados no banco de dados, 115 foram descartados por não terem sido completados, resultando numa amostra de 275 respondentes.

ANÁLISE DE DADOS

Para análise de dados, foram utilizados os programas estatísticos SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e AMOS (*Analysis of Moment Structures*; SPSS, IBM Company, Chicago, IL). Inicialmente, foram realizadas análises descritivas e de tendência central (média, desvio-padrão e frequências) para caracterizar a amostra. Os pressupostos de normalidade univariada e multivariada foram respeitados seguindo as orientações de Field (2009) e Marôco (2014). Após os testes específicos, observou-se que a distribuição dos dados não viola os pressupostos de normalidade. Em outras palavras, a distribuição dos erros de medida na base de dados é aleatória e não obedece a um padrão (JUDD, MCLELLAND & RYAN, 2009).

Além de observar o ajuste global, foi verificada a validade intramedida do modelo proposto, ou seja, as validades convergente e discriminante¹ (HAIR *et al.*, 2009). No modelo do ASOD, parte-se da premissa de que cada fator de aprendizagem seria preditor de todas as variáveis do desempenho. Com isso, é possível responder ao grupo de hipóteses 1. Para o teste da hipótese 2, de que o suporte organizacional (à aprendizagem e à transferência) prediz o desempenho dos docentes, foram realizados dois procedimentos. O primeiro foi verificar o grau de relacionamento entre as variáveis (FIELD, 2009) aprendizagem, suporte e desempenho, mediante análise de correlação de Pearson. O peso da regressão do suporte sobre o desempenho foi avaliado mediante teste confirmatório (MEE – Modelagem de Equações Estruturais) do modelo para o teste do grupo de hipóteses 3.

A fim de testar o papel moderador do suporte organizacional na relação entre a aprendizagem individual de competências e o desempenho docente, preconizado no grupo de hipóteses 3, utilizou-se MEE com variáveis latentes (AMOS 19 – *Analysis of Moment Structures*; ARBUCKLE, 2010). O método de estimação escolhido foi o de máxima verossimilhança e indicadores de ajustamento ajudaram a avaliar o modelo.²

As variáveis antecedentes testadas no modelo de moderação proposto foram as mesmas testadas na análise confirmatória, ou seja, as que tiveram uma carga factorial mais elevada. Utilizou-se também o procedimento definido como *parceling* na variável moderadora suporte, agrupando os seus itens em três parcelas.³

RESULTADOS E DISCUSSÃO

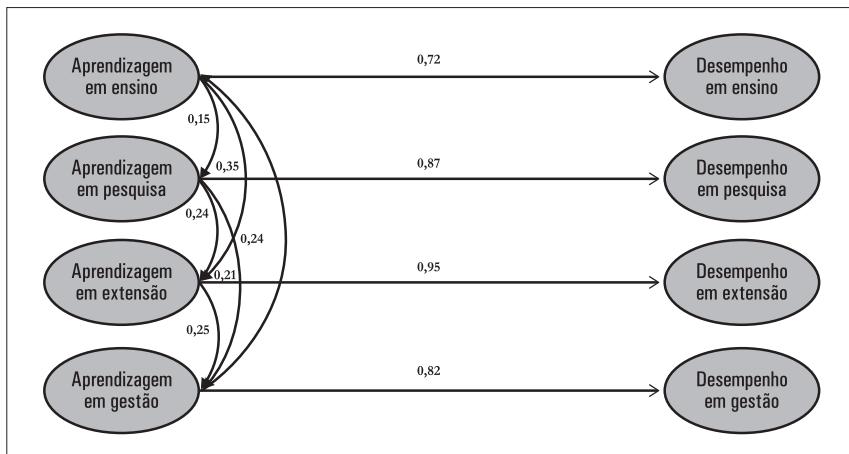
Inicialmente serão apresentados e discutidos os resultados relativos à confirmação da estrutura factorial do ASOD (grupo de hipóteses 1). Em sequência, serão apresentados os testes das hipóteses de predição e moderação (hipótese 2 e o grupo de hipóteses 3).

ESTRUTURA FATORIAL DO ASOD: ANÁLISE CONFIRMATÓRIA E MODELO PREDITIVO

Para compor o modelo estrutural do ASOD, foram utilizadas quatro variáveis correlacionadas de aprendizagem (aprendizagem de ensino, pesquisa, extensão e gestão) que predizem quatro variáveis de desempenho percebido (em ensino, pesquisa, extensão e gestão). O primeiro teste do ASOD apresentou qualidade de ajustamento aceitável ($X^2=433,506$; $gl=230$; $X^2/gl=1,88$; $GFI=0,88$; $CFI=0,95$; $RMSEA=0,057$ IC90%= $0,049/0,065$). Apesar de não haver *outliers* e os valores de assimetria e curtose estarem dentro dos de referência (± 3) (FIELD, 2009) e os índices de modificação não acusarem mudanças, foram identificadas trajetórias de regressão não significativas.⁴

Após realizar a avaliação inicial do ASOD, as trajetórias de regressão não significativas foram excluídas do modelo. Os indicadores de ajustamento global, apesar de sofrerem uma pequena diminuição, permaneceram apresentando ajustamento aceitável ($X^2=497,495$; $gl=242$; $X^2/gl=2,05$; $GFI=0,875$; $CFI=0,937$; $RMSEA=0,062$ IC 90%= $0,054/0,07$). Nessa nova configuração, os valores dos coeficientes de regressão estandardizados⁵ indicaram que aprendizagem em ensino prediz desempenho em ensino ($\lambda=0,72$); aprendizagem em pesquisa prediz desempenho em pesquisa ($\lambda=0,86$); aprendizagem em extensão prediz desempenho em extensão ($\lambda=0,95$); aprendizagem em gestão prediz desempenho em gestão ($\lambda=0,81$). Aprendizagem em gestão prediz inclusive os itens que compõem os fatores latentes de aprendizagem em ensino ($\lambda=0,739-0,765$); aprendizagem em pesquisa ($\lambda=0,779-0,818$); aprendizagem em extensão ($\lambda=0,735-0,843$); aprendizagem em gestão ($\lambda=0,680-0,931$). A Figura 2 apresenta a análise factorial confirmatória do ASOD.

FIGURA 2. Esquema de representação do modelo ASOD testado mediante análise factorial confirmatória



Nota: A Figura 2 apresenta o esquema de representação do modelo ASOD com quatro fatores correlacionados que predizem mais quatro fatores latentes. A imagem foi elaborada pelas autoras com base no output do AMOS (Analysis of Moment Structures; ARBUCKLE, 2010).

Após avaliar a qualidade por meio dos indicadores de ajustamento, foi verificada a confiabilidade composta (C_c) e as validades convergente e discriminante intramedida do modelo de quatro fatores correlacionados, sendo eles as dimensões da aprendizagem. Os indicadores de confiabilidade composta foram adequados para todas as dimensões,⁶ assim como a validade convergente foi atestada.⁷ Ao cumprir-se a condição de que as variâncias extraídas (VE) dos fatores fossem iguais ou superiores ao quadrado das correlações entre os fatores presentes na análise (MARÔCO, 2014), a validade discriminante foi também confirmada.⁸ Tais resultados indicam que a medida mede os constructos adequadamente.

O resultado obtido nesse estudo corrobora o estudo de Pereira *et al.* (2016) cujo objetivo foi construir e avaliar as propriedades psicométricas de um inventário de percepção docente (ASOD) sobre aprendizagem de competências, o suporte à transferência para o trabalho, além de testar as relações entre aprendizagem e desempenho. No referido estudo, as autoras construíram e testaram o inventário ASOD e após análises concluíram que o instrumento é robusto e apto para medir o desempenho de docentes em diversas atividades.

O resultado obtido neste estudo por meio de modelagem de equações estruturais (MARÔCO, 2014) permitiu confirmar o modelo do inventário ASOD de Pereira *et al.* (2016), que é formado por dimensões de aprendizagem (ensino, pesquisa, extensão e gestão)

correlacionadas, além de atestar o impacto preditivo dessas dimensões no desempenho docente relacionado à dimensão correspondente. O modelo se ajustou bem aos dados coletados entre docentes de nível superior, o que mostra que há fundamento empírico para futuras investigações usando esse instrumento. As atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão direcionam a prática docente no contexto da universidade (BRASIL, 2012). A importância de demarcar essas atividades (ensino, pesquisa, gestão e extensão) como centrais entre as competências dos docentes, é de tentar assegurar a qualidade do trabalho de docentes para com estudantes em formação (DIAS & LOPES, 2003). Os docentes são fundamentais para melhorar a aprendizagem dos alunos, para enriquecer a qualidade da educação e desenvolver o conhecimento (MARCHESI, 2009).

RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS DOCENTES, SUPORTE À TRANSFERÊNCIA E DESEMPENHO: TESTANDO MODELOS PREDITIVOS E DE MODERAÇÃO

O grupo 1 de hipóteses (H1) deste estudo pressupôs que cada tipo de aprendizagem é melhor preditor do desempenho docente em sua respectiva área (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Tais hipóteses foram corroboradas, visto que cada dimensão de aprendizagem se mostrou importante preditora do desempenho na mesma atividade. Sendo assim, as competências adquiridas para o exercício de determinada atividade impactam positivamente o desempenho da atividade correspondente: aprendizagem em ensino e desempenho em ensino;⁹ aprendizagem em pesquisa e desempenho em pesquisa;¹⁰ aprendizagem em extensão e desempenho em extensão;¹¹ aprendizagem em gestão e desempenho em gestão.¹²

Destaca-se esse resultado ao considerar o fato que a aquisição de competências para o trabalho docente é realizada via processos de aprendizagem (DURAND, 2000; Le BOTERF, 2006). A aprendizagem é capaz de provocar modificações duradouras no repertório pessoal de conhecimentos, habilidades e atitudes dos docentes (ABBAD & BORGES-ANDRADE, 2014; BALSAN *et al.*, 2015). Essas mudanças são manifestas via desempenho pessoal nas atividades desenvolvidas pelo docente. É por meio da qualidade do desempenho que se pode inferir se os docentes dominam ou não as competências necessárias para desenvolver o trabalho no ambiente universitário (PEIXOTO & CAETANO, 2013).

Após as análises que validaram a estrutura fatorial do instrumento e corroboraram as hipóteses do grupo 1 (H1), efetuou-se o teste das outras hipóteses mediante análise de correlações e

análise confirmatória, mediante técnica de modelagem de equações estruturais. A análise confirmatória do modelo permitiu testar o peso da regressão do suporte no desempenho docente, e o seu papel moderador nas relações entre aprendizagem e desempenho. Os resultados encontram-se descritos na próxima seção.

CORRELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM, SUPORTE E DESEMPENHO DOCENTE

Para testar a hipótese 2 (H2) fez-se uso inicialmente da tabela de correlação para analisar a força da associação entre aprendizagem, suporte e desempenho docente, e também compreender a magnitude e a direção da associação entre as variáveis foram realizadas análises de correlação de Pearson. A Tabela 2 ilustra as relações entre as variáveis do estudo. Em relação à aprendizagem e ao desempenho, foram encontradas correlações positivas e fortes entre aprendizagem em extensão e desempenho em extensão;¹³ aprendizagem em pesquisa e desempenho em pesquisa;¹⁴ e aprendizagem em gestão e desempenho em gestão.¹⁵ Em relação à aprendizagem em ensino e desempenho em ensino, foi encontrada correlação positiva e moderada.¹⁶ Embora haja correlação negativa entre aprendizagem em ensino e desempenho em pesquisa,¹⁷ indicando que a aprendizagem em ensino pode estar associada a um menor desempenho em pesquisa, essa correlação é fraca. Em outras palavras, apesar de os dados sugerirem que um investimento da aprendizagem em ensino pode não ter impacto na atividade de pesquisa, isto não se revelou forte entre os docentes que participaram do estudo. No que se refere à relação entre as variáveis aprendizagem e suporte, e também suporte e desempenho, as correlações foram fracas.

Em relação à análise das correlações, além das associações já esperadas, com maiores correlações positivas entre a aquisição de competências de uma atividade específica e o desempenho equivalente nessa mesma atividade, os achados sugerem que há impacto positivo da aquisição de competências desenvolvidas para o exercício de uma atividade sobre o desempenho de outra atividade, à exceção da relação inversa entre aprendizagem em ensino e desempenho em pesquisa. Apesar da exceção antes mencionada, esse resultado significa que as competências adquiridas pelo docente podem ter um efeito maior do que o esperado, na medida em que impactam desempenhos em outras áreas. Por exemplo, a aprendizagem em extensão se correlaciona positivamente ao desempenho em pesquisa.¹⁸

A análise anterior estabelece que há uma relação significativa entre as duas variáveis, mas não estabelece relações de causa. Porém, a

inferência de que pode haver uma relação causal entre fundamentos na teoria e análise dos trabalhos empíricos em aprendizagem entre o desenvolvimento de competências e a posterior melhoria do desempenho do indivíduo (ABBAD & BORGES-ANDRADE, 2014; ABBAD *et al.*, 2006; BRANDÃO, 2009; GROHMANN & RAMOS, 2012). Ainda em relação à aprendizagem em extensão, os resultados corroboram os achados de Pereira (2014), que encontrou que essa aprendizagem manteve correlações significativas com a aprendizagem em gestão e o desempenho em gestão, além do desempenho em extensão.

Em relação ao suporte, o estudo apontou correlações fracas com o desempenho em todas as atividades, não havendo correlação com a atividade de pesquisa. A aprendizagem de competências em extensão foi a que apresentou mais correlações positivas, com desempenho em ensino, desempenho em extensão e desempenho em gestão.

TABELA 2. Correlações entre as variáveis do estudo (incluindo média e desvio-padrão)

Variáveis	ApEns	ApPes	ApExt	ApGest	DesEns	DesPes	DesExt	DesGest	Suporte
	3,49 (DP=0,87)								
ApEns	-	3,37 (DP=1,02)							
ApPes	0,142*	-	2,60 (DP=1,19)						
ApExt	0,239**	0,236**	-	2,70 (DP=1,13)					
ApGest	0,180**	0,188**	0,210**	-	3,27 (DP=0,91)				
DesEns	0,552**	0,190**	0,363**	0,095	-	3,30 (DP=1,16)			
DesPes	-0,027**	0,757**	0,221**	0,206**	0,060	-	2,19 (DP=1,13)		
DesExt	0,270**	0,156**	0,811**	0,201**	0,346**	0,131*	-	2,29 (DP=1,17)	
DesGest	0,221**	0,198**	0,330**	0,722**	0,196**	0,228**	0,3399**	-	2,61 (DP=0,76)
Suporte	0,309**	0,074	0,213**	0,211**	0,299**	0,104	0,272**	0,315**	-

Nota. Os números abaixo de cada dimensão indicam a média e o desvio-padrão das variáveis. ApEns: Aprendizagem em ensino. ApPes: Aprendizagem em pesquisa. ApExt: Aprendizagem em extensão. ApGest: Aprendizagem em Gestão. DesEns: Desempenho em ensino. DesPes: Desempenho em pesquisa. DesExt: Desempenho em extensão. DesGest: Desempenho em gestão. Elaborado pelas autoras.

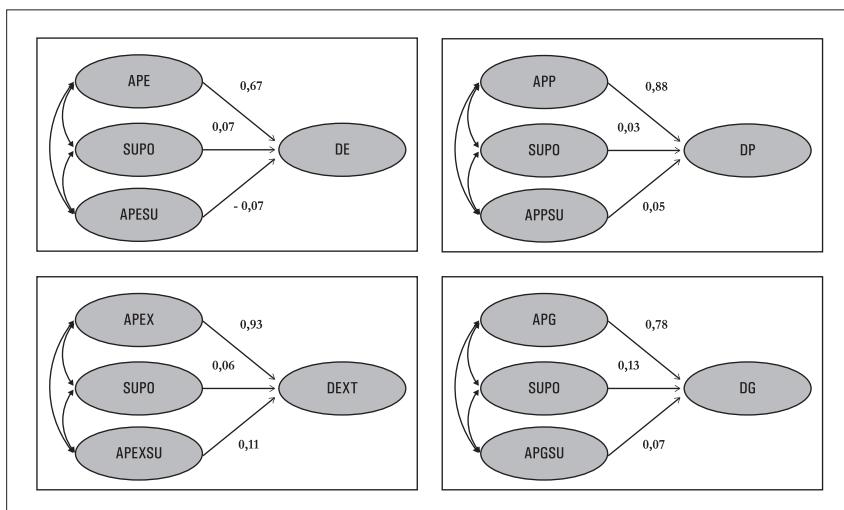
**Significância de $p < 0,001$

*Significância de $p < 0,05$

SUporte ORGANIZACIONAL COMO MODERADOR NAS RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO DOCENTE

Estes últimos resultados se referem à complementação do teste da hipótese 2 (no que se refere à predição) e das hipóteses do grupo 3 (H3). A Figura 3 ilustra as estimativas estandardizadas dos parâmetros quer do modelo de medidas (pesos fatoriais) quer do modelo estrutural de moderação. O modelo proposto apresenta um bom ajustamento aos dados, seja entre aprendizagem e desempenho em ensino $\chi^2(gl=0,48; N=275) = 96,611$ ps<0,001; $\chi^2/gl=2,013$; GFI=0,946; CFI=0,959 e RMSEA (IC 90%) =0,061 (0,043–0,078) , seja entre aprendizagem e desempenho em pesquisa $\chi^2(gl=0,48; N=275) = 76,779$ ps<0,001; $\chi^2/gl=1,600$; GFI=0,956; CFI=0,982 e RMSEA (IC 90%) =0,047 (0,026–0,066), seja ainda entre aprendizagem e desempenho em extensão $\chi^2(gl=0,48; N=275) = 105,077$ ps<0,001; $\chi^2/gl=2,189$; GFI=0,942; CFI=0,968 e RMSEA (IC 90%) =0,066 (0,049–0,083) e também entre aprendizagem e desempenho em gestão $\chi^2(gl=0,48; N=275) = 95,203$ ps<0,001; $\chi^2/gl=1,983$; GFI=0,946; CFI=0,975 e RMSEA (IC 90%) =0,060 (0,042 – 0,077).

FIGURA 3. Modelo de Moderação



Nota. A Figura 3 apresenta o teste de moderação de aprendizagem e suporte à aprendizagem e à transferência sobre o desempenho. A imagem foi elaborada pelas autoras com base no output do AMOS (Analysis of Moment Structures; ARBUCKLE, 2010). APE: Aprendizagem em Ensino; SUPO: Suporte à aprendizagem e à transferência; APESUP: Interação entre aprendizagem em ensino e suporte à aprendizagem e à transferência; DE: Desempenho em Ensino; APP: Aprendizagem em Pesquisa; APPSUP: Interação entre aprendizagem em pesquisa e suporte à aprendizagem e à transferência; DP: Desempenho em Pesquisa; APEX: Aprendizagem em

extensão; APXSUP: Interação entre aprendizagem em extensão e suporte à aprendizagem e à transferência; APG: Aprendizagem em gestão; DEx: Desempenho em Extensão; APGSUP: Interação entre aprendizagem em gestão e suporte à aprendizagem e à transferência; DG: Desempenho em Gestão. Elaborada pelas autoras. Os valores nas figuras indicam as trajetórias de regressão do modelo.

Os resultados apenas ratificam os resultados do teste das hipóteses do grupo 1 (H1) da estrutura do ASOD. Ou seja, todas as dimensões da aprendizagem têm efeito nas dimensões de desempenho: Aprendizagem em ensino;¹⁹ aprendizagem em pesquisa;²⁰ aprendizagem em extensão;²¹ e aprendizagem em gestão.²² No que tange ao papel do suporte no desempenho docente, embora tenham sido encontradas correlações entre suporte e desempenho de gestão, ensino e extensão (vide Tabela 2), no teste confirmatório, o suporte se apresentou como preditor somente para o desempenho em gestão (gestão - $\beta=0,13, SE=0,050, p<0,05$; ensino- $\beta=0,07, SE=0,043, p>0,05$; pesquisa- $\beta=0,03, SE=0,041, p>0,05$; extensão - $\beta=0,06, SE=0,044, p>0,05$). Além disso, o suporte não moderou as relações entre aprendizagem e desempenho percebido nas quatro dimensões, o que indica a rejeição do grupo de hipóteses H3 (a) (b) (c) (d) e (e).

Os achados deste estudo vão de encontro às evidências apontadas por alguns autores em organizações do mundo dos negócios de que o suporte organizacional seria uma variável explicativa da transferência de aprendizagem e competências e, por conseguinte, do desempenho (COELHO JR. & BORGES-ANDRADE, 2011; COELHO JR. & MOURÃO, 2011). As estratégias de aprendizagem e a expressão de competências também seriam moderadas pela percepção de suporte organizacional (BRANDÃO, 2009). Corroboram, todavia, resultados encontrados por Pereira et al (2016) em pesquisa focando um instituto federal de ensino superior.

Pode-se dizer que os achados deste estudo sugerem que o trabalho docente universitário parece ser um investimento pessoal e solitário (DIAS & LOPES, 2003; MADURO, 2013), o que coloca um problema sobre a responsabilidade institucional em oferecer condições para que o docente transfira o que aprendeu para suas atividades profissionais e acadêmicas.

CONCLUSÕES

Dois principais objetivos orientaram o estudo descrito neste artigo, o primeiro foi o de buscar, por meio de uma análise fatorial confirmatória, novas evidências de validação da estrutura fatorial de uma medida criada para o contexto brasileiro. O segundo foi o de

testar o papel moderador do suporte organizacional na transferência das competências para o desempenho. Os resultados encontrados permitem concluir haver evidências de validade da estrutura fatorial do instrumento nesta amostra de docentes. O suporte organizacional, no entanto, não se revelou um moderador nas atividades-fim da docência. Este último resultado replica os encontrados por Pereira *et al.* (2016) em pesquisa em uma instituição federal de ensino superior.

A atuação docente de instituições públicas de ensino superior no Brasil exerce um papel estratégico na missão científica, educadora, tecnológica e social das universidades. Ao se ter em conta sua atuação múltipla, nas esferas de ensino, pesquisa e extensão necessita estar engajado em um contínuo processo de aprendizagem fortemente alinhado à sua experiência cotidiana no exercício de todas estas atividades. Adicionalmente lhe é demandado assumir novos papéis, como o de gestor, um pouco distantes das competências mais relacionadas às suas atividades-fim. Certamente que esta amplitude de exercício profissional impõe desafios para o próprio desempenho docente, visto que as aprendizagens que asseguram um domínio de competências para um campo de atividades, nem sempre são facilmente transferíveis a outro. Estudos que busquem compreender melhor as associações entre aprendizagens de competências e desempenho docente podem contribuir para o processo de autoconscientização de suas aprendizagens, ajudando docentes a escolher melhor suas estratégias. Os resultados apresentados neste artigo deixam em evidência que as aprendizagens relacionadas à extensão oferecem melhor potencial de transferência de aprendizagem com impactos no desempenho de outras atividades docentes. Paradoxalmente, atividades de ensino impactam negativamente sobre atividades de pesquisa, o que nos desafia a buscar explicações para este resultado. Será que as competências em ensino teriam especificidades que não as tornariam facilmente transferíveis para o campo da atuação prática em pesquisa? Em estudos futuros isto poderia ser mais bem investigado.

Os resultados também ajudam a compreender que o suporte organizacional parece não exercer o mesmo papel que em outras ocupações na transferência de aprendizado para docentes. Neste estudo, conforme já foi dito, o suporte não moderou a transferência da aprendizagem de competências no desempenho de docentes, corroborando resultado similar já indicado por Pereira *et al.* (2016). A aprendizagem de competências tem maior poder de predição do desempenho do que o suporte. Isto permite inferir que o suporte

organizacional oferecido pela instituição universitária não é percebido pelo docente como eficaz para fazer com que o seu investimento em aprendizado e desenvolvimento de competências se traduza em melhor desempenho em termos de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Uma das possíveis razões pode ser a de que docentes que atuam neste contexto adquirem uma autonomia em seu processo de aprendizagem, criando poucas expectativas acerca do suporte material e psicossocial que a universidade poderia vir a oferecer.

Dito de outro modo, os resultados encontrados poderiam ser explicados novamente pela própria natureza do trabalho do docente de uma IES no Brasil. O docente tende a traçar suas metas de aprendizagem e expectativas de desempenho de forma relativamente independente, possivelmente vislumbrando outras fontes de suporte à sua atuação.

Emsíntese,aconfirmaçãodaestrutura fatorial multidimensional do instrumento ASOD em uma nova amostra de docentes representa uma contribuição importante, ao se somar às evidências de que a aquisição de competências promovida pela aprendizagem prediz o desempenho percebido. Assim, espera-se oferecer suporte empírico capaz de sustentar práticas de promoção de aprendizagem que venham a ter impacto no desempenho, especialmente em um momento crítico pelo qual passam as universidades públicas. No atual cenário econômico e político das instituições públicas de ensino superior, grandes desafios se apresentam para a gestão universitária.

LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Em relação às limitações da presente pesquisa, cabe mencionar o fato de ela ter se baseado em um desenho metodológico prevendo somente uma coleta no tempo. Assim sendo, não é possível estabelecer relações de causalidade. A aprendizagem de competências é um processo e a experiência no trabalho tem um papel importante nesta aquisição. Estudos longitudinais poderiam ajudar a compreender melhor o processo de transferência de competências aprendidas de docente de um contexto para o outro. Outra limitação se deve à investigação ter se realizado em uma única organização, uma universidade pública federal. Embora haja certa homogeneidade no contexto das universidades públicas federais, por questões geográficas, de contexto ou gestão, pode ter havido peculiaridades nos resultados, o que representa um desafio às suas possibilidades de generalização. É necessário destacar, ainda, que o instrumento foi concebido baseando-se na percepção do docente sobre

sua atuação, em detrimento de indicadores efetivos de aprendizagem e desempenho, que são comumente utilizados nos processos de progressão funcional e nos demais processos avaliativos no âmbito da docência.

Sugere-se para os próximos estudos, além da aplicação em contextos distintos, como IES privadas, o aprofundamento da verificação de que tipos de aprendizagem predizem melhor o desempenho. Recomenda-se, ainda, explorar junto a docentes quais elementos do suporte, sejam eles materiais ou psicossociais, são tidos como mais importantes para a aprendizagem e a transferência. Provavelmente a medida de suporte organizacional usada neste estudo pode não estar alinhada às expectativas de docentes universitários.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. da S., & BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI , J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. & BASTOS,V. B. (org.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil** (p. 244-284). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ABBAD, G. da S., FREITAS, I., & PILATI, R. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S. & MOURÃO, L. (org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas** (p. 231-254). Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- ABBAD, G. S., PILATI, R., & BORGES-ANDRADE, J. E. Percepção de suporte organizacional: Desenvolvimento e validação de um instrumento. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, 3(2), 29-51. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65551999000200003>, 1999.
- ABBAD, G. S.;SALLORENZO,L. H.;COELHO JR., F. A.;ZERBINI, T., VASCONCELOS, L. & TODESCHINI, K. Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.; MENESSES, P. P. M.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E. & VILAS-BOAS, R. (ed.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**. (p. 244-263). Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.
- ABBAD, E. B.; ZANINI, R. R. & SOUZA, A. M. Orientação para aprendizagem, orientação para mercado e desempenho organizacional: evidências empíricas. **RAC: Revista de Administração Contemporânea**, 16(1), 118-136. Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v16n1/a08v16n1.pdf>, 2012.
- ARBUCKLE, J. L. **IBM SPSS Amos 19 user's guide**. Chicago: IBM, 2010.
- BALARIN, C. S.; ZERBINI, T. & MARTINS, L. B. A relação entre suporte à aprendizagem e impacto de treinamento no trabalho. **REaD – Revista Eletrônica de Administração**, 20(2), 341-370. Recuperado em: file:///C:/Users/Luciano/Downloads/Balarin_Zerbini_Martins_2014_Arelacao-entre-suporte-a-apre_31734.pdf, 2014.
- BALSAN, L. A. G., FALLER, L. P., & PEREIRA, B. A. D. As transformações da aprendizagem individual em competências organizacionais. **Estudo e Debate**, 22(2), 171-194. doi: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-036X.v22i2a2015.661>, 2015.

- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, 19, 44, p.19-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>, 1998.
- BANDEIRA, Y. M.; & SOUZA, P. C. Z. Mobilização de competências na profissão docente: contribuições do modelo da competência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 18(2), 273-281. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182745>, 2014.
- BENDASSOLLI, P. & MALVEZZI, S. Desempenho no trabalho: definições, modelos teóricos e desafios à gestão. In: BORGES, L. O. & MOURÃO, L.(org.), **O trabalho e as organizações: Atuações a partir da Psicologia** (p. 53-84). Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BLUME, B. D.; FORD, J. K.; BALDWIN, T. T. & HUANG, J. L. Transfer of training: A meta-analytic review. **Journal of Management**, 36 (4), 1065-1105, 2010.
- BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho:** um estudo multinível (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BRANDÃO, H. P. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. **Revista Gestão. Org**, 6(3), 321-342. Recuperado em: <http://periodicos.ufpe.br/revistas/gestao/article/view/8488/8489>, 2008.
- BRASIL. **Lei n 12.772 de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. Recuperado em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/49565389/dou-secao-1-31-12-2012-pg-1?print=true>, 2012.
- CIRANI, C. B. S., CAMPANÁRIO, M. A., & SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, 20, 1, p. 163-187. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772015000500011>, 2015.
- COELHO Jr., F. A., & MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração Mackenzie**, 12(6), 224-253. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712011000600010>, 2011.
- COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO DA CAPES. **Resultado da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio.** Recuperado em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>, 2014.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRONBACH, L. J. Coefficient Alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika** 16, p. 297-334, 1951.
- DIAS, R. E. & LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, 24(85), p. 1155-1177. Recuperado em: <http://www.cedes.unicamp.br>, 2003.
- DOURADO, P. C. Impactos da gestão por competências na motivação e desempenho profissional. **Revista Organização Sistêmica**, 7(4), 95-114. Recuperado em: <http://www.uninter.com.br/revistaorganizacaosistematica/index.php/organizacaoSistemica/article/view/349>, 2015.
- DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, 1(127), p. 93-102, 2000.
- EMBIRUÇU, M.; FONTES, C. & ALMEIDA, L. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 18(69), p. 795-820, 2010.

- FIELD, H. (2009). **Descobrindo a estatística usando o SPSS-2.** Porto Alegre: Bookman Editor.
- GROHMANN, M. Z. & RAMOS, M. S. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 17(1), 65-86. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000100004>, 2012.
- HAIR, J. R Jr.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. & TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados.** Porto Alegre: Bookman, 2009.
- ILLERIS, K. Workplaces and learning. In: MALLOCH, M.; CAIRNS, L.; EVANS, K. & O'CONNOR, B. N. (Edits.), **The SAGE handbook of workplace learning** (p. 32-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., 2011.
- JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of Human Learning:** Lifelong learning and the learning society. London: Routledge, 2006.
- JUDD, C. M.; MCCLELLAND, G.H. & RYAN, C.S. **Data analysis. A model comparison approach.** 2^a ed. New York: Routledge, 2009.
- JÚNIOR, F. A. C. Desempenho no trabalho. In: BENDASSOLLI, P. & BORGES-ANDRADE, J. E. (org.). **Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações.** (p. 271-278). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- KOLB, D. A. **Experiential Learning:** Experience as the source of learning and development. ENGLEWOOD CLIFFS, N. J.: Prentice-Hall, 1984.
- LE BOTERF, G. Três dimensões a explorar. **Pessoal**, 60-63. Recuperado em:<http://www.guyleboterfconseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>, 2006.
- LE FRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: Cengage, 2008.
- LITTLE, T. D.; CUNNINGHAM, W. A.; SHAHAR, G. & WIDAMAN, K. To Parcel or Not Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merits. **Structural Equation Modeling**, 9(2), p. 151-173. doi: 10.1207/S15328007SEM0902_1, 2002.
- MADURO, M. R. Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. **TAC**, 3(2), p. 79-94, 2013.
- MARÓCO, J. **Análise de Equações Estruturais. Fundamentos teóricos, software e aplicações.** Portugal: Report Number, 2014.
- MARCHESI, A. Preámbulo. In: MEDARNO , C. V. & VAILLANT ,D. (coord.), **Aprendizaje y desarrollo profesional docente.** OEI; Fundación Santillana. Recuperado em: <http://www.oei.es/metas2021/aprendydesarrprofesional.pdf>, 2009.
- MUTTI, C.; ALVIM, S.; LOIOLA, E.; GONDIM, S.M.G. & BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem experiencial: articulando cognições e emoções para aprender a trabalhar. In: GONDIM, S. M. G. & LOIOLA, E. (org.). **Emoções, aprendizagem comportamento social. Conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho** (p.53-88). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- PEIXOTO, A. L. A. & CAETANO, A. Avaliação de desempenho. In: BORGES, L. O. & MOURÃO, L. (org.). **O trabalho e as organizações:** Atuações a partir da Psicologia (p. 53-84). Porto Alegre: Artmed, 2013.
- PEREIRA, L. M. R. **Inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente:** construção e evidências de validação. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

- PEREIRA, L. M. R.; LOIOLA, E. & GONDIM, S. M. G. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. *O & S – Organizações & Sociedade*, 23(78), p. 438-459. doi: 10.1590/1984-92307856, 2016.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- REEXAME DO PARECER N. 37, DE 10 DE MAIO DE 2007. **Dispõe sobre o art. 52 da Lei nº. 9.394/1996 e institui orientações para o seu atendimento, tendo em vista consulta do CRUB e da SESu/MEC**. Recuperado em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces121_07.pdf
- RICHARD, P. J.; DEVINNEY, T. M.; YIP, G. S. & JOHNSON G. Measuring organizational performance: towards methodological best practices. *Journal of Management*, 35(3), p. 718-804, doi: 10.1177/0149206308330560, 2009.
- RODRIGUES, A. & PERALTA, H. **Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores**. Lisboa. Recuperado em: http://renatocosta4.com.sapo.pt/consideracoes_avaliacao_desempenho.pdf, 2008.
- ROWE, D. E. O., BASTOS, A. V. B., & PINHO, A. P. M. Comprometimento e Entrincheiramento na Carreira: um Estudo de suas Influências no Esforço Instrucional do Docente do Ensino Superior. *RAC*, 15, 6, 973-992. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552011000600002>, 2011.
- SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios e possibilidades. *Avaliação*, 14(2), 253-266. Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2.pdf>, 2009.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, p. 5-24. Recuperado em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf, 2000.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2005.

NOTAS

¹ Validades convergente e discriminante intramedida se referem respectivamente ao quanto os fatores da medida estão correlacionados pertencendo ao mesmo construto e o quanto se diferenciam entre si, medindo dimensões distintas do mesmo construto.

² RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), com melhores ajustes para valores próximos a 0,06 e 0,08; CFI (*Comparative Fit Index*), valor de referência > 0,9 e GFI (*goodness-of-fit index*), valor de referência > 0,9 (MARÔCO, 2014).

³ O *parceling* é uma técnica de medição utilizada em abordagens multivariadas e caracteriza-se por agrregar variáveis manifestas em parcelas (LITTLE *et al.*, 2002).

⁴ Os pesos de regressão padronizados apresentaram cargas fatoriais abaixo de 0,5 (MARÔCO, 2014).

⁵ Valores $\lambda \geq 0,5$.

⁶ Confiabilidade composta (Ap_ensino=0,79; Ap_pesquisa=0,84; Ap_extensão=0,84; Ap_gestão=0,88).

⁷ Variância extraída (Ap_ensino=0,56; Ap_pesquisa=0,64; Ap_extensão=0,63 e Ap_gestão=0,72).

⁸ Ap_ensino e Ap_pesquisa: $r=0,148/r^2=0,021$; Ap_ensino e Ap_extensão: $r=0,345/r^2=0,120$; Ap_ensino e Ap_gestão: $r=0,239/r^2=0,058$; Ap_pesquisa e Ap_extensão: $r=0,236/r^2=0,056$; Ap_pesquisa e Ap_gestão: $r=0,211/r^2=0,044$; Ap_extensão e Ap_gestão: $r=0,253/r^2=0,064$.

⁹ $r = 0,552, p < 0,001$

¹⁰ $r = 0,757, p < 0,001$

¹¹ $r = 0,811, p < 0,001$

¹² $r = 0,722, p < 0,001$

¹³ $r = 0,811, p < 0,001$

¹⁴ $r = 0,757, p < 0,001$

¹⁵ $r = 0,722, p < 0,001$

¹⁶ $r = 0,552, p < 0,001$

¹⁷ $r = -0,027, p < 0,001$

¹⁸ $r = 0,22, p < 0,001$

¹⁹ ($\beta = 0,720, SE = 0,102, p < 0,001$).

²⁰ ($\beta = 0,931, SE = 0,082, p < 0,001$).

²¹ ($\beta = 1,005, SE = 0,079, p < 0,001$).

²² ($\beta = 1,039, SE = 0,097, p < 0,001$).

Submetido: 07/04/2017

Aprovado: 07/10/2017

Contato:

Universidade Federal da Bahia
 Rua Barão de Jeremoabo, PAF 5, sala 308, Campus Ondina
 Salvador | Bahia | Brasil
 CEP 40.170-115

ARTIGO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A DISTÂNCIA: A MEDIAÇÃO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO

RENATA LUIZA DA COSTA*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Inhumas - GO, Brasil

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO**

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia - GO, Brasil

RESUMO: Este artigo traz reflexões sobre a mediação docente em cursos técnicos a distância e suas relações com a formação do egresso. Fundamentados na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1931, 2007; DAVYDOV, 1988) e nos conceitos de mediação pedagógico-didática e mediação instrumental de Lenoir (2014), foi feito estudo de caso com três cursos técnicos a distância da rede federal. Foi observado que as condições de trabalho apresentadas não poderiam sustentar outra forma de mediação docente senão a instrumental, pois são mínimas em recursos pedagógicos, infraestruturais e humanos. A dificuldade mais citada pelos alunos foi a ausência de mediação didática por um professor que dominasse o conteúdo. Atividades centrais da mediação docente como dúvidas de conteúdo e orientação em tarefas ficam relegadas a tutores de áreas diversas. Concluiu-se que a mediação docente e a estrutura pedagógica dos cursos analisados não sustentam a formação integral, apontando mais para interesse em adequar políticas brasileiras às recomendações internacionais.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica. Mediação. Educação a distância.

* Doutora em Educação pela PUC Goiás com período de Doutorado-Sanduíche (PDSE) da CAPES, na Universidade de Sherbrooke no Quebec, Canadá. Professora efetiva do IFG Campus Inhumas. Mestre em Engenharia Elétrica e de Computação pela UFG. Membro dos grupos de pesquisa Kadjót, estudos sobre as relações entre educação e tecnologias, e NETI, estudos sobre tecnologias da informação. Membro de conselhos científicos de revistas especializadas em Educação. Pesquisadora das linhas: Informática e educação, educação a distância e educação profissional tecnológica. E-mail: <renata.costa@ifg.edu.br> .

** Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC São Paulo. Pós-doutor pela Universidade de Valladolid, Espanha. Professor Titular aposentado da UFG. Professor Titular da PUC Goiás, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, vinculado ao CNPq. Membro do GT Didática da Anped. Membro do Conselho Editorial de revistas especializadas em Educação. Pesquisador e autor de livros, capítulos de livros e artigos sobre os temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização escolar, políticas públicas para a escola. Ministra conferências em congressos e encontros realizados no país e no exterior. E-mail: <libaneojc@uol.com.br> .

TECHNICAL EDUCATION AT DISTANCE: TEACHING MEDIATION AND TRAINING POSSIBILITIES

ABSTRACT: This article presents a reflection on teacher mediation within distance education technical courses and its relation to quality formation. Based on the Historical-Cultural Theory (VYGOTSKY, 1931, 2007; DAVYDOV, 1988), using the pedagogical-didactic concept of mediation and the instrumental mediation of Lenoir (2014), a case study of three technical distance courses was made from within the federal network. It was observed that the working conditions presented could not support another form of teacher mediation, only instrumental mediation, since it requires minimal pedagogical, infrastructural and human resources. The difficulty most cited by the students was the absence of didactic mediation by a teacher who mastered the content. Core activities of teacher mediation such as dealing with content doubts and task orientation are relegated to tutors from diverse areas. It was concluded that teacher mediation and the pedagogical structure of the courses analyzed do not support integral formation, pointing more for the need to adapt Brazilian policies to those recommended internationally.

Keywords: Professional technical education. Mediation. Distance education.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional Técnica, a partir de 2002, recebeu especial atenção dos governantes do Brasil devido às relações estabelecidas entre educação e trabalho para o desenvolvimento do país. Políticas de expansão da Educação Profissional foram revistas e diversos programas foram criados com a intenção de aumentar as ofertas nesse nível de ensino e estimular a população de classe baixa e de situação vulnerável a melhorar sua qualificação profissional. Como exemplo, podemos citar os programas de educação técnica para jovens e adultos (PROEJA), Mulheres Mil e Rede e-Tec. Todos esses programas nasceram naquela década e visavam aprimorar a qualificação profissional, dar condições básicas de empregabilidade a mulheres em situação vulnerável, aumentar a produtividade e, indiretamente, colaborar com o controle da ordem social.

Dentre essas ações, destaca-se para este artigo o Programa Rede e-Tec Brasil, vigente até a presente data. Tal Programa regula um conjunto de ações que devem ser desenvolvidas a distância, a saber: cursos profissionalizantes livres, cursos de idiomas, cursos técnicos, etc.

Iniciado em 2007 com o nome Escola Técnica Aberta do Brasil, o Programa Rede e-Tec Brasil foi amplamente estimulado devido, além das necessidades mencionadas anteriormente, à necessidade de atender regiões periféricas do país carentes de formação profissional.

No período de 2008 a 2011, os cursos técnicos a distância representavam 6% da oferta a distância. Após 2011, essa oferta passou

a crescer 8% ao ano, em média, representando 11% da formação a distância no Brasil (ABED, 2016). A mudança-chave que ocorreu em 2011 acelerando o crescimento do Programa foi a agregação da rede privada, do Sistema S e de outros tipos de associação na regulamentação autorizando tais organizações a receber dinheiro público para o financiamento dos cursos a distância. Naquele ano, de Escola Técnica Aberta do Brasil o programa passou a ser chamado Rede e-Tec Brasil.

Entendemos que tanto a rede privada quanto o Sistema S preveem objetivos educativos diferentes daqueles da rede federal de educação profissional técnica. Esta última, com a transformação da maioria das escolas técnicas em institutos federais, reforçou o compromisso com a formação integrada e integral no sentido de articulação entre exercício da cidadania e do trabalho, formação de cidadãos críticos e criativos (BRASIL, 2010a, 2012). Assim, uma primeira contradição que aparece é: como podem instituições de naturezas diferentes atuarem sob as mesmas orientações?

Posteriormente, a partir de experiência direta com a implantação do Programa Rede e-Tec Brasil em nosso Instituto, foi possível observar que as condições de trabalho pedagógico não eram asseguradas conforme os preceitos da instituição. Sobre isso, algumas pesquisas realizadas em cursos superiores a distância (PIMENTA; LOPES, 2014; TONETTI, 2013) revelam condições inferiorizadas tanto em âmbito trabalhista como no pedagógico. Pimenta e Lopes (2014), inclusive, destacam que os pretensos objetivos democratizantes postos para a educação a distância são inviabilizados desde o início devido a tais condições.

Além disso, destaca-se nova movimentação do governo Michel Temer (2016-2017) indicando ampliação de processos educacionais a distância para o Ensino Médio regular e para concretização das reformas educacionais propostas também para o eixo da formação profissional. Entende-se que é preciso avaliar as experiências já desenvolvidas em nível médio a distância antes de pensar que essa metodologia pode resolver todo tipo de problema de acesso educacional. A dimensão qualitativa ainda carece de avaliação.

Dentro do contexto apresentado, o corrente texto apresenta suas reflexões afuniladas para análise da mediação docente e das práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos técnicos a distância por compreendê-las como primordiais para a qualidade das formações ofertadas.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A DISTÂNCIA

A educação profissional de nível técnico no Brasil tem um histórico de dualidade estrutural fortemente direcionado para

manutenção da formação técnica sem pretensões de integração com a educação científica e com o desenvolvimento geral dos educandos (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2000). Apesar disso, em 2010, foi homologado o documento Concepções e Diretrizes para os Novos Institutos Federais que afirma, em diversos trechos, que tal educação deve ocorrer “com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” (BRASIL, 2010a, p. 3).

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica (BRASIL, 2012, p. 2) endossam a necessidade da formação integral para os trabalhadores:

I - A relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; [...] III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; VI - [...] a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

Em que pese esses objetivos prescritos, diversas pesquisas (KUENZER, 2000; FRIGOTTO, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SHIROMA, 2013; LIBÂNEO, 2013, 2014) evidenciam a adoção, pelos governos brasileiros, de recomendações de organismos internacionais, não só para a educação profissional, mas para educação brasileira em geral:

Em virtude do elevado investimento, [...] o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em Educação Profissional especializada e de *elevado custo*. [...] O próprio banco concluiu ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e *ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada*. A pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo os resultados da investigação, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, seria mais racional, oferecer educação fundamental, *padrão mínimo* [...], complementando-a por *qualificação profissional de curta duração e baixo custo*. (Banco Mundial, 1995 *apud* KUENZER, 2000, p. 20)

Organizações internacionais multilaterais, a saber, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), etc., puseram-se à frente na elaboração de diagnósticos, projetos educacionais e estratégias de concessão de financiamentos, visando adequar as políticas educacionais nacionais aos seus interesses.

Considerando que a maioria das instituições supracitadas é de fins lucrativos, a adoção de suas recomendações visa associar a educação ao

desenvolvimento econômico. Por esse motivo, é básico seguir políticas de corte de despesas, menor custo e maior eficácia. Trata-se de planejar programas e ações em que serviços educacionais prestados atendam a mais pessoas, ao mesmo tempo, produzindo mais mão de obra em menor tempo. A estratégia é atender necessidades sociais e econômicas do país que, no escopo global, atendem às demandas internacionais dos países desenvolvidos gestores desses organismos multilaterais financiadores dos programas em países menos desenvolvidos.

No caso do Brasil, para adesão a esses projetos internacionais, seus governantes secundarizam os projetos de formação integral da sociedade e a luta passa a ser em função de atender as metas dos financiadores a fim de seus investimentos.

Especificamente à Educação Profissional Técnica, o foco das políticas internacionais é o atendimento às necessidades de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho de maneira conjugada com a promoção de ações assistenciais que cooperem com a ordem social:

Em particular nas escolas do ensino secundário, o foco deve ser em fornecer um ambiente educacional que assegure o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes *relevantes para a transição dos alunos para o mercado de trabalho e em trabalhos com as comunidades para erradicar problemas sociais relacionadas com a juventude.* (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 58-59; tradução nossa, grifos nossos).

Com a ideia de lucro acima de qualquer negociação, é fortemente recomendado que a busca pelos objetivos mencionados seja sustentada por meio de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Entendem que por meio delas é possível obter melhor relação custo-benefício mesmo em processos educacionais. Assim, inculcando a ideia de que não vale a pena investir na educação integral de pessoas pobres, outra ideia que vem sendo amplamente difundida é a do determinismo tecnológico-informacional como solução dos problemas escolares. Desde o documento de 1999, intenciona-se reforçar essa ideia difundindo que universidades de renome já fazem educação a distância:

Uma gama de modelos institucionais para oferecer programas de *aprendizagem a distância* tem crescido em *universidades tradicionais* como meio de resolução de *problemas de acesso, equidade e custo-benefício*, e como meio de *expansão do acesso* ou de preenchimento de lacunas especializadas nos programas locais de ensino. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 28 – tradução nossa, grifos nossos)

Apesar do estímulo ao desenvolvimento de processos educacionais a distância, nas recomendações internacionais não são mencionadas necessidades pedagógicas, nem problemas socioeconômicos ligados aos educacionais e nem demais aspectos

(trabalhistas, infraestruturais, etc.) para sua efetivação conforme o contexto de cada país. Tais recomendações, de maneira unilateral, colocam a “aprendizagem a distância” como solução para problemas educacionais, independentemente da situação dos países.

Num rápido parêntese, chama-se a atenção para uso da expressão “aprendizagem a distância” (*op. cit.*) em vez de “educação a distância”. A intenção implícita é eliminar a dimensão do ensino e da amplitude da palavra educação, em função de difundir que o professor e outras condições socioculturais não são necessários para aprender, restando apenas a dimensão da aprendizagem que seria aquela de responsabilidade do aluno. Shiroma, Campos e Garcia (2005) explicam como são utilizados artifícios de linguagem nos textos dos organismos multilaterais. O termo equidade, por exemplo, não é sinônimo de igualdade. Muito presente naqueles documentos, eles indicam, de um modo geral, que há a intenção de oferecer oportunidades, mas não oportunidades iguais (Id.; SHIROMA, 2013). Nesse bojo, destacamos que “aprendizagem a distância” não é o mesmo que “educação a distância”, sendo esta última dirimida dos documentos mencionados. O uso articulado dos termos aprendizagem a distância, equidade, problemas de acesso e custo-benefício indica a preocupação econômica prevalecente. Dentro desse contexto do capitalismo global é que são ampliadas as políticas de educação a distância no Brasil.

Desse modo, desde 2007 foi regulamentada a oferta de cursos técnicos a distância por meio do Programa Rede e-Tec Brasil. Em 2011, com nova regulamentação incorporando a Rede e-Tec ao PRONATEC, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (BRASIL, 2011a, 2011b), a responsabilidade da oferta passou a ser público-privada. O financiamento de origem pública e a gestão privada incluíram legalmente o Sistema S e outras organizações nas ofertas de cursos técnicos a distância. Assim, a oferta de cursos técnicos vem crescendo rapidamente e, atualmente, a maior parte é privada (ABED, 2016).

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL HUMANO E AS MEDIAÇÕES

O conceito de mediação, embora bastante discutido, ainda é, na maioria das vezes, compreendido numa visão restrita à função de propiciar relação entre duas coisas ou pessoas que se encontram separadas (LENOIR, 2014). Essa visão reduzida vem da compreensão de que, uma vez estabelecida uma “ponte” entre coisas ou pessoas separadas, as relações estão garantidas. Trata-se de uma visão simplificada do conceito de mediação.

Segundo a lógica dialética, a mediação não se restringe às necessidades de conciliação ou simples comunicação. Mediação, na perspectiva dialética, se refere às relações estabelecidas, ou que o podem ser, e que provocam mudanças nas coisas e nos agentes envolvidos. Nesse sentido, Marx (2008, p. 245 e 248) observa que toda atividade humana é mediada e mediadora de outras:

Mas não é somente o objeto que a produção fornece ao consumo. Imprime-lhe seu caráter determinado, seu acabamento. Em primeiro lugar, o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado, que foi consumido de uma certa maneira por mediação, mais uma vez, da própria produção. [...] Na distribuição, a sociedade, sob a forma de disposições gerais decisivas, encarrega-se da mediação entre a produção e o consumo; na troca, essa mediação realiza-se pelo indivíduo determinado fortuitamente.

A mediação é vista como relações que podem ser simbólicas embutidas em produtos, podem ser do pensamento a partir das relações com o conhecimento, das ações que executamos, das necessidades e desejos criados, e quaisquer outras coisas e atividades humanas porque tudo o que é humano é construído por trajetória sócio-histórica e, por essa razão, carrega significados que medeiam nossas relações com o mundo, transformando-o e transformando os homens (Id.).

Nesse sentido, o que aprendemos, fazemos, assistimos e participamos, ou seja, todo tipo de atividade e seu conteúdo, a saber, escolar, profissional, práticas socioculturais em geral, os acontecimentos político-econômicos, são mediações que produzem objetos e também transformações em nós conforme as relações que estabelecemos nessas situações.

Isso mostra que ação e interação humanas, em distintos contextos, desenvolvendo distintas atividades e com diferentes instrumentos socioculturais configuram mediações explícitas e implícitas, fundamentadas nas diferentes formas de uso dos instrumentos e signos criados pelo homem. A partir dessas relações, vamos compreendendo, construindo e reconstruindo o pensamento e as ações, os quais vão influenciar nossos sentidos desencadeando novos comportamentos. Por meio das práticas sociais em que nos envolvemos são construídas e reformuladas as representações mentais, pois as experiências, materiais e intelectuais, individuais e coletivas, medeiam significados, conhecimento e comportamentos sociais que novamente exercerão força sobre o mundo nas formas de ação humana.

O desenvolvimento humano, portanto, é processual, não linear e não nato: “[...] o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, amadurecimento e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Constitui, em realidade, um processo único de formação biológico social”

(VYGOTSKY, 1931, p. 21). O desenvolvimento humano é sócio-histórico e cultural conforme a inserção e participação nas práticas sociais. Assim, as aprendizagens, de toda natureza, medeiam o desenvolvimento humano continuamente.

O desenvolvimento humano é multimediado conforme a qualidade das mediações socioculturais em que o indivíduo participa. Na expectativa de ampla formação integral das pessoas, entende-se, então, que é preciso haver participação e engajamento do indivíduo em atividades socioculturalmente ricas para desenvolvimentos superiores.

Pesquisas da Escola de Vygotsky (VYGOTSKY, 1931; DAVYDOV, 1988, 1999; LURIA, 2008) explicam que é por meio das mediações socioculturais, intencionalmente planejadas e reguladas para determinada finalidade, que é possível que os processos de ensino-aprendizagem ajudem no desenvolvimento moral, afetivo, estético e cognitivo articulados. Desse modo, o desenvolvimento integral do indivíduo é caracterizado pelo desenvolvimento articulado das capacidades intelectuais, técnicas e atitudinais.

Vygotsky (1931, p. 19 – tradução nossa) explica que “[...] a cultura origina formas específicas de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento” e complementa que essa edificação só se concretiza por meio de um processo de ensino “vivo” que “[...] deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico” (*Ibid.*, p. 212) pelo aluno.

Nesse caso, o papel da mediação cultural, especificamente dos conteúdos científicos, se refere ao desenvolvimento de capacidades intelectuais cada vez mais superiores:

A instrução formal, que altera radicalmente a natureza da atividade cognitiva, facilita enormemente a transição das operações práticas para as operações teóricas. Assim que as pessoas adquirem instrução formal, fazem uso cada vez maior da categorização para exprimir ideias que refletem objetivamente a realidade. A significância da escolaridade está não somente na aquisição de novos conhecimentos, mas também na criação de novos motivos e modos formais de pensamento verbal, discursivo e lógico divorciado da experiência prática imediata. (LURIA, 2008, p. 133, 178)

Com relação ao desenvolvimento do comportamento humano, a tomada de consciência pelo indivíduo como parte de uma sociedade deve ser trabalhada conjuntamente com conteúdos. Petrovsky (1985b *apud* MELLO e CAMPOS, 2013, p. 271) explica que as práticas escolares devem criar correspondência entre os objetivos pessoais e os objetivos coletivos. O indivíduo deve ser conscientemente ensinado de que faz parte de uma coletividade que “[...] é um grupo de pessoas que sendo parte da sociedade se unifica com fins comuns para realizar uma

atividade conjunta submetida aos objetivos desta sociedade” (Ibid., p. 270). Para isso, todo momento de ensino-aprendizagem também deve ser aproveitado para o ensino de valores:

O professor experiente sempre pode utilizar as contradições que surgem nos diferentes grupos como força motriz para desenvolver a coletividade em seu conjunto. Isso só não acontecerá se os objetivos da atividade de cada grupo deixar de submeter-se aos objetivos gerais e se encerrar no interior desses grupos. (Ibid., p. 271)

As mediações sociais dos colegas e do professor também têm a característica de possibilitar trocas de experiências e opiniões que ajudam na construção dos sentidos e ensinam valores coletivos como o respeito e a cooperação, por exemplo.

Dizendo de outra maneira, para a formação integral do indivíduo, são necessárias mediações socioculturais intencionais com a finalidade de emancipação tomando como referencial a coletividade em que está inserido.

No âmbito da educação formal, é preciso, portanto, assegurar condições específicas para o processo de ensino-aprendizagem em que, necessariamente, tanto aluno quanto professor tenha participação ativa a fim de alcançar os objetivos predeterminados. Por essas razões, a mediação é categoria básica na condução de práticas pedagógicas que visam à formação integral dos indivíduos.

A MEDIAÇÃO DOCENTE: COMO E COM QUAIS OBJETIVOS?

Nos espaços escolares, pensar a mediação docente, com vistas a direcionar o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento integral humano dos estudantes, implica contemplar as mediações socioculturais mencionadas anteriormente.

As pesquisas da Escola de Vygotsky mostram que a inteligência não é nata e deixa de alcançar níveis superiores ao manter-se apenas com o conhecimento cotidiano. Antes, é preciso uma ação intencional, direcionada para o desenvolvimento do pensamento dialético:

é necessário formular o pensamento dialético em todas as etapas da educação. [...] O pensamento teórico *não surge e nem se desenvolve* na vida cotidiana das pessoas, ele se desenvolve somente em uma tal instrução, cujos programas se baseiam na compreensão dialética do pensamento. É exatamente este ensino que tem o caráter desenvolvimental. (DAVYDOV, 1999, p. 5, 7 – grifos no original)

Por esse motivo, a mediação docente deve ser uma mediação didática,¹ ou seja, deve se preocupar com a relação que o aluno

desenvolve com o conhecimento científico visando extrapolar a aquisição do conhecimento e indo na direção do desenvolvimento do pensamento dialético para desenvolver capacidades intelectuais, afetivas e comportamentais.

Nessa linha, as atividades que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem devem ser problematizadas e contextualizadas a partir de exemplos reais incluindo, desde o início, formas de atividades em que os alunos possam: pesquisar, analisar, supor, comparar e registrar seus raciocínios, dentre outras ações de verificação e exposição, para que eles mesmos possam ir construindo os conceitos (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Na mediação das atividades devem perpassar, também, indagações suscitadoras de reflexões que vão orientando as ações com o objeto de estudo. As perguntas têm papel primordial na mediação docente. O acompanhamento do professor deve ser, portanto, para monitorar e intervir, no sentido de direcionar o pensamento do aluno nas transformações com o objeto até que se aproprie dele. Ao intervir com questionamentos, orientações e/ou com reorganização das tarefas, o objetivo deve ser despertar descobertas, simulações mentais e direcionar a pesquisa do aluno para que ele mesmo vá construindo as relações necessárias para domínio do conceito. Desse modo, a mediação didática não é uma ação previamente fixada e nem se caracteriza por dar respostas diretas. Pelo contrário, as respostas devem ser perguntas, observações ou novas orientações que conduzam o pensamento do aluno de maneira que ele possa, por meio de seus processos de raciocínio, construir a resposta ou chegar a uma conclusão.

A mediação didática parte de um planejamento que, com o decorrer do processo, na medida em que se acompanha o aluno e verifica sua compreensão, o professor propõe atividades, perguntas e outras formas de orientação visando ajudá-lo a superar as lacunas e dificuldades diagnosticadas até se apropriar do conhecimento. Trata-se, portanto, de um processo de monitoramento e intervenção pedagógico-cognitiva por meio de ações, observações, falas (intencionais do professor e aquelas dos colegas), dependente das expressões dos estudantes para que se possa diagnosticar e regular o processo educativo conforme o desenvolvimento que vai mudando. Nesse processo, observa-se o quanto são importantes as expressões dos estudantes e o *feedback* do professor.

Nesse conjunto, a mediação didática deve se preocupar, continuamente, com o engajamento do aluno nas atividades, o

que implica considerar a dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem, pois, com a ausência de tal dimensão, “[...] se produz inevitavelmente a subestimação da ação voluntária, da ação em suas formas superiores...” (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 84).

Segundo Davydov (1988, p. 147), o desejo por algo é o elemento essencial de todo engajamento responsável pela decisão do indivíduo em se empenhar numa atividade: “Desta maneira, podemos dizer que a atividade tem seu próprio pré-requisito: um desejo percebido [...]” que deve ser gerado na própria atividade de estudo por meio da manipulação do material a ser assimilado obtendo um “novo produto espiritual, ou seja, de conhecimento desse material” (DAVYDOV, 1999, p. 2).

Assim, é preciso que as práticas pedagógicas articulem atividades de ensino-aprendizagem em diferentes formas, por exemplo, atividades coletivas e individuais, exposição escrita e oral, e outras atividades culturais.

Dentro desse tipo de ensino, é imprescindível a mediação docente. De acordo com Lenoir (2014), a aprendizagem é indissociável da relação de mediação e implica uma interatividade prática e reguladora entre os sujeitos aprendentes, o objeto de estudo, as normas em geral e um interventor socialmente investido de mandato, o professor.

Para este autor (Ib.), não é possível alcançar níveis tão superiores ou articular formação integral sem uma ação docente especificamente planejada para tal. A mediação cognitiva, construção intelectual das relações entre o objeto de estudo e o conhecimento já adquirido, só pode ser desencadeada por meio de um ensino que situe o estudante e o conhecimento socioculturalmente e que possibilite aos alunos formas de expressão para que sejam direcionados para a conceituação do objeto, a fim de alcançar estados cognitivos superiores. É um processo guiado que, para efeitos de emancipação intelectual, “[...] requer a mediação pedagógico-didática, sem a qual não se pode desencadear uma relação de objetivação cognitiva em caráter científico” (Ibid., p. 203).

A mediação didática do professor, como ser humano investido de conhecimento e autoridade profissional, é fator diferencial ao guiar, intencionalmente, o processo de ensino-aprendizagem. Várias pesquisas (CUSSET, 2011; NYE; KONSTANTOPOULOS; HEDGES, 2004; BRESSOUX, 1994) mostram diferentes níveis de apropriação de conhecimento pelos alunos conforme a atuação docente. Cusset (2011) ainda assevera que o diferencial vem da maneira *como é concretizada a relação pedagógico-didática no processo*.

Ademais, Lenoir (2014) destaca que um sistema de mediações influencia a mediação docente porque vai ser concretizada “[...] num

quadro socialmente normatizado levando em conta condicionantes múltiplos, contextuais e outros” (*Ibid.*, p. 238-239 - tradução nossa). Este autor ressalta que a mediação “é concebida sobre a base da dinâmica dos seres humanos em suas relações sociais. [...] Nesta perspectiva, a mediação - seria mais justo falar de um sistema de mediações - é intimamente ligada às práticas sociais no seio das quais elas entram em curso” (*Ibid.*, p. 62 – tradução nossa).

A MEDIAÇÃO DOCENTE INSTRUMENTAL

A mediação instrumental é assim caracterizada por Lenoir (2014) devido à preponderância de ações restritas à resolução de conflitos operacionais, ao ensino de ferramentas técnicas, ao compartilhamento e procedimentos de negociação. Tal mediação está centrada, antes de tudo, nas formas operatórias da ação mediadora e na adoção da ideia de que tal ação deve ser neutra.

Deixando de focar no grau de aprendizagem do aluno, a mediação instrumental se concentra na ideia de equipar, tecnicamente, o estudante. Além disso, a adoção da mediação docente como atividade neutra no processo de formação tem, implicitamente, a finalidade socioeducativa de não contribuir para uma formação emancipadora dos indivíduos:

Ela se refere a um modelo diferencialista que enfatiza a diferença entre os indivíduos que fazem parte de uma coletividade. Centrada no culto da negociação, essa mediação recorre à técnicas para alcançar os objetivos determinados, tornando-se assim um meio alternativo de resolução de conflitos. [...] Ela questiona a disfunção do indivíduo em relação à sociedade, fundamentalmente reconhecido como equilibrado, homeostático, o objetivo sendo então a única melhoria a uma ordem social já racionalmente justa em seus princípios pela supressão das eventuais disfunções... (NEVES ALMEIDA, 2000 *apud* LENOIR, 2014, p. 59-60 – tradução nossa)

Essa perspectiva de mediação docente, usualmente, trata os problemas surgidos no processo de ensino-aprendizagem como problemas de incapacidade ou baixa autonomia intelectual. Dificilmente se avalia as práticas pedagógicas do ponto de vista de quem e como se ensina, considerando todo caso fora do comum como algum problema do aluno.

A MEDIAÇÃO DOCENTE PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

Lenoir (2014, p. 62-63 – tradução nossa, grifos no original) explica:

Ao contrário da concepção instrumental (a mais comum), a concepção dialética se inscreve numa abordagem histórico-filosófica, o que quer dizer que ela repousa

sobre o postulado ontológico de que todo ser humano *se constrói* coletivamente construindo com o outro a realidade no tempo e no espaço e visa alguma forma de emancipação social.

Nessa lógica, a concretização da mediação pedagógico-didática em processos educacionais formais requer, necessariamente, condições que permitam a construção de relações sociais pedagógicas. Ao mesmo tempo em que aprende, o sujeito se transforma:

O processo de objetivação (entendido aqui como processo de aprendizagem) é indissoluvelmente um processo, ao mesmo tempo, de constituição do sujeito que ele engaja numa relação social e da realidade objetivada que ele produz e estrutura e à qual ele reconhece seu pertencimento, com base na qual ele assegura seu reconhecimento como sujeito humano. (Ibid., p. 25-26)

Lenoir (2014) explica que o papel da mediação pedagógico-didática compreende, para além do desenvolvimento cognitivo e moral, a dimensão afetiva relacionada à importância do papel social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta teoria, o desejo de cada um pelo saber, nascido do desejo expressado e compartilhado socialmente, é construído e renovado em relação ao reconhecimento social tendo, nisso, papel primordial, o professor:

Um sujeito aprendiz, enquanto empreendedor de seu percurso escolar, não estuda por amor às disciplinas escolares. O motor do processo de aprendizagem se encontra inicialmente, num poderoso mediador que é o desejo do desejo do outro. [...] Mas este surgimento (o do desejo) não é nem de natureza espontânea e nem resultado de uma conversão interna qualquer que realizaria um sujeito de maneira autônoma. Ele é devido aos encontros com alguns professores fora do comum, os quais seriam os portadores do desejo do saber. (Ibid., p. 33 – tradução nossa)

Lenoir (2014) chama de intervenção educativa o resultado da mediação docente intencional e orientadora, a mediação pedagógico-didática, pois desencadeia e direciona mudanças intelectuais no sujeito até alcançar os objetivos desejados. Nesse sentido, a mediação didática se caracteriza por um conjunto de intervenções intelectuais, dialeticamente construídas, até que haja a superação, por parte dos alunos, dos estados cognitivos presentes.

A mediação didática na perspectiva dialética extrapola, portanto, ações de negociação, de auxílio técnico e de comunicação de informação. A mediação didática corresponde a uma rede de ações integradoras e reguladoras que ocorrem pelo caminho da relação social pedagógica, intencionalmente planejada com conteúdos e atividades em caráter científico.

COMPREENDENDO AS MEDIAÇÕES NA CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE CURSOS TÉCNICOS A DISTÂNCIA

Fundamentados no materialismo histórico-dialético, foi feito estudo de casos múltiplos para desenvolvimento desta pesquisa. Para Gil (2002, p. 139), embora a pesquisa com múltiplos casos requeira mais tempo e rigor metodológico, “proporciona evidências inseridas em diferentes contextos, concorrendo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade”.

Foram pesquisados três cursos técnicos a distância vinculados ao Programa Rede e-Tec Brasil. Os critérios para escolha desses cursos foram: ser oferecido pela rede federal, a experiência institucional em educação a distância e, por fim, a localização em diferentes regiões brasileiras. A partir disso, foram selecionados os cursos: Técnico em Informática (Região Sul), Técnico em Gestão Ambiental (Sudeste) e Técnico em Açúcar e Álcool (Centro-Oeste), todos fomentados pelo Programa Rede e-Tec em sua totalidade e oferecidos por uma instituição federal de educação técnica.

A coleta de dados foi feita a partir de: legislação vigente para educação profissional técnica; documentos acadêmicos como projetos pedagógicos dos cursos e planos de aulas; observações das práticas pedagógicas online dos cursos; entrevistas semiestruturadas. As observações das práticas online foram feitas por meio dos registros de aulas em ferramentas síncronas e assíncronas (Fóruns e chats) do ambiente virtual utilizado, além da observação das tarefas e avaliações registradas no mesmo ambiente.

Com relação aos profissionais entrevistados, foram dezenove ao todo: sete coordenadores, sete professores e cinco tutores. Além disso, vinte e sete alunos participaram de chat online na forma de entrevista coletiva aberta.

A partir dos dados coletados por meio dos instrumentos supracitados, foram organizadas as seguintes categorias de análise: a) As mediações do contexto sócio-histórico e político; b) A organização pedagógica dos cursos e a mediação docente.

AS MEDIAÇÕES DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E POLÍTICO

A existência de apenas um confuso documento norteador da Rede e-Tec, Resolução n. 18/2010 (BRASIL, 2010b), muito focado na forma de contratação de bolsistas e numa lista de atribuições misturadas e mal esclarecidas, coloca em relevo a pouca preocupação

pedagógica com o funcionamento dos cursos técnicos a distância. Na lista de atribuições dos docentes, por exemplo, composta por dezenas de itens, apenas um se refere ao ensino. Os demais falam de controles administrativos, acompanhamento de evasão, pesquisa e até apoio técnico. O mesmo documento (*Id.*) – e não há outro para Rede e-Tec – permite a atuação de tutores que não possuem curso superior, bastando experiência no magistério. Além disso, o único regime de contratação possível para trabalhar nesse Programa é por meio de bolsa, podendo o profissional ter outro emprego principal com carteira de trabalho.

No documento supracitado (*Id.*), ainda foi possível comprovar seus fortes vínculos com os documentos de instituições internacionais financeiras, especialmente aqueles do Banco Mundial. As características mais presentes são o estímulo às parcerias público-privadas, a prestação de serviços por meio de bolsas para não firmar vínculo empregatício, a orientação para os cursos não serem longos e o incentivo ao uso de tecnologias digitais como estratégia para uma melhor relação de custo-benefício.

Os depoimentos dos coordenadores e professores entrevistados foram homogêneos nas três instituições participantes no que diz respeito à reduzida equipe de gestão, apenas cinco pessoas (*Id.*). Além de pequena, não era especializada e devia se responsabilizar por tudo referente aos cursos a distância, pois, em todas as escolas pesquisadas, os serviços regulares das instituições não absorveram as demandas dos cursos a distância devido ao mal estar criado entre as pessoas que recebiam bolsa (professores e tutores) e as que tinham que absorver as demandas administrativas sem bolsa, por exemplo, centro de seleção, reprografia e etc.

Diante dos dados apresentados, percebe-se que as orientações legais abrem caminho, desde o início, para uma organização pedagógica fragilizada que culmina em pobres condições para mediação didática:

No curso regular, os professores se preocupam com o aluno, com a evasão. Eles se reúnem, discutem os problemas da turma, tem conselho. O e-Tec não. Vou lá, posto meu conteúdo e pronto ‘fiz’. Não penso mais no curso, nem no aluno. (Prof7, entrevistado em 13/5/2013)

O pedagógico é muito afetado pelo administrativo. Os professores não são efetivos da rede, então eles vêm aqui, ministram aula e vão embora. Na primeira semana de aula, ele viu que a estratégia não funcionou, o que é feito? Nada. Eles não estão nem aí. Se a coordenação pedagógica, que é a adjunta, chama ele para conversar, ele não vem. Ele não tem tempo nunca. Todos trabalham todos os dias em outros empregos e vem para aula aqui à noite. E essa dificuldade não é pedagógica, é administrativa. O administrativo afeta diretamente o pedagógico por falta de vínculo institucional. Se não tiver esse vínculo, o professor não tem responsabilidade. É um bico. (Coord5, entrevistado em 25/9/2013)

Concordando com Lenoir (2014, p. 201), quando afirma que alunos e todos os profissionais do âmbito escolar fazem parte de um complexo sistema de mediações sócio-históricas em que “há numerosos outros fatores que intervêm e medeiam as relações que o professor estabelece com os saberes e com os alunos”, o sistema de normatização medeia, antes de tudo, as práticas pedagógicas escolares. Ficou evidenciado que o sistema de bolsas, além de não possibilitar a criação de vínculo empregatício, não cria condições para composição de um colegiado de curso, o que coopera com o descompromisso pedagógico e com a desintegração do grupo docente. Implica um professor que trabalha sempre às pressas com uma “aula mínima”, descompromissado com as questões sociais e políticas do ensino e da instituição em geral, pois não se trata do seu emprego principal.

Além disso, os documentos mostraram que a contratação dos professores não garante atuação coerente com sua formação nos processos de tutoria para acompanhamento das atividades dos alunos, o que impossibilita mediação didática por falta de conhecimento da área. Assim, se é uma organização que não preza nem pela qualidade e nem pela quantidade do trabalho do professor, como pode suscitar formação integral do egresso?

A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CURSOS E A MEDIAÇÃO DOCENTE

Com relação às estruturas curriculares encontradas nos projetos de curso, elas são condizentes com a orientação de oferecer cursos mais curtos e com maior número de alunos. As turmas encontradas para estes cursos eram, em média, de 50 alunos por polo, o que corresponde a, pelo menos, duzentos e cinquenta alunos por turma. Para manter os cursos mais curtos e mais baratos, foram reduzidas ou eliminadas horas de estágio, atividades complementares, visitas técnicas, aulas em laboratórios e, também, disciplinas de formação geral e humana.

Dentre as três matrizes curriculares analisadas, apenas a do Curso Técnico em Açúcar e Álcool possuía duas disciplinas da área das Ciências Humanas. O curso era organizado por módulos e também foi o único, dentre os analisados, que exigia 120 horas de atividades complementares. Com relação à carga horária, esse curso possuía 6% da sua carga horária total de aulas presenciais para prática profissional em laboratório, mas que, segundo entrevista com professores, grande parte das vezes, eram utilizadas apenas como aulas de revisão teórica em sala devido às dificuldades com a logística dos professores e à falta de insumos específicos para as aulas práticas em laboratórios.

No curso Técnico em Açúcar e Álcool, a estrutura curricular não previa nenhum tipo de interação online regularmente com os alunos. Nesse curso, os fóruns só eram utilizados se algum aluno postasse dúvida. Os fóruns visitados estavam todos vazios. Assim, praticamente não havia comunicação entre os alunos e os professores. As atividades online eram todas individuais e apenas usando a ferramenta Questionário. Cada aluno verificava as demandas do professor, fazia os downloads necessários, resolia os exercícios individualmente e os enviava de volta. Todas as atividades eram objetivas para que os tutores, que não tinham formação na área da disciplina, pudessem ajudar com as correções. Todas as disciplinas seguiam esse mesmo padrão, independentemente da sua área.

O Curso Técnico em Gestão Ambiental ocorria completamente a distância. Todavia, sua matriz curricular era executada por semestre, assim como os demais cursos da instituição. A matriz curricular desse curso era composta apenas por disciplinas de cunho técnico e 400 horas de estágio. Todas as atividades utilizavam a ferramenta Questionário e eram quinzenais. No início da quinzena, eram postadas junto a todo material que era chamado de aula, normalmente, um capítulo de livro em pdf e uma videoaula correspondente. Todas as disciplinas seguiam esse mesmo padrão, independentemente da sua área. Nesse curso, havia tutores com formação na área da disciplina que auxiliavam os alunos online. Entretanto, isso ocorria apenas a partir das demandas de dúvidas dos alunos. O curso não oferecia nenhum tipo de aula presencial em laboratórios de prática profissional, nem aulas de campo ou visitas técnicas.

O Curso Técnico em Informática foi o único a apresentar uma organização curricular que exigia encontro semanal regular no polo com comunicação online com o professor via videoconferência. Além disso, havia cinquenta minutos de chat também com o professor num outro dia da semana. Por outro lado, sua matriz curricular não exigia estágio e nem atividades complementares dos alunos. As tarefas coletadas eram, na maior parte, questionários, mas, em algumas disciplinas, havia a obrigatoriedade de se desenvolver um projeto no decorrer do curso para compor a nota final. Neste curso, os professores tinham de entregar todas as atividades das aulas com quinze dias de antecedência do seu início para a equipe de postagem e só podiam mudar sua aula, depois do início do curso, sob justificativa junto à coordenação pedagógica. Os fóruns eram bem utilizados pelos professores, mas sempre para responder dúvidas postadas pelos alunos. O curso não oferecia nenhum tipo de aula presencial em laboratórios de informática, nem aulas de campo e nem visitas técnicas.

No que diz respeito ao atendimento pedagógico de auxílio às atividades e realização de aulas específicas de práticas profissionais, o atendimento encontrado nos polos é frágil, principalmente, porque os tutores não têm conhecimento específico das disciplinas. Isso também cooperou para a não realização de aulas em laboratórios. Nas entrevistas, os professores confirmam que, embora houvesse os laboratórios específicos nos polos, sua utilização era impossibilitada devido a essa incompatibilidade de formação do tutor e pela própria ausência do professor.

Em relação às aulas online, em dois dos cursos analisados, a postagem de um capítulo em pdf, mais uma videoaula correspondente e uma lista de exercícios postados é o que chamam de aula. Nenhum desses dois cursos previa qualquer tipo de discussão online voltada para esses materiais postados como aula. A partir do conceito de mediação didática (LENOIR, 2014) e da necessidade do ensino “vivo” de modo investigativo (VYGOTSKY, 1931) para o desenvolvimento integral humano, pode-se afirmar que a restrição das atividades sempre em modo de questionário objetivo e individual, por exemplo, não sustenta um tipo de atividade investigativa e modeladora com o conhecimento a fim de que o aluno construa as relações conceituais para seu desenvolvimento cognitivo. Trata-se apenas de ler o material disponibilizado, memorizar e responder aos questionários. Assim, a organização pedagógica dos cursos não indica condições para mediação docente do tipo pedagógico-didática e as atividades analisadas confirmam que quase não há tarefas e aulas que requeiram discussão, reflexão, produção sintética, trabalho coletivo e outras situações de relação social pedagógica.

Os professores entrevistados apontam, ainda, a quantidade excessiva de alunos por turma, a tutoria fora da área de formação e a organização em módulos curtos, como onerosos problemas que os fazem mudar o planejamento da aula para algo mais objetivo, desconsiderando o que eles mesmos considerariam melhores atividades para aprendizagem dos alunos:

As atividades na EaD têm que ser um pouco diferenciadas porque qual é a dificuldade: temos quatro polos com setenta alunos cada. Se você passa exercício com cinco dissertativas é muito para corrigir. A disciplina dura um mês e meio, aí não dou conta. Então a maioria das atividades têm sido objetivas, ao passo que, no presencial, eu faria tudo subjetiva que ele seria melhor avaliado, mas, por questão de meu tempo, número de alunos por polo, duração da disciplina não dá para avaliar da forma como eu avaliaria numa disciplina que dura seis meses ou um ano. (Prof4, entrevistado em 28/5/2013)

Eu não consigo acompanhar aluno por aluno assim como no presencial, mas também não acho que esse é o objetivo. No presencial posso fazer isso, mas a distância com 300 alunos não tem como. Não tem tutor específico, não tem como eles ajudarem a corrigir. Algumas tarefas faço uma correção automatizada com um software de varredura. (Prof2, entrevistado em 25/9/2013)

Questões objetivas eram para ser priorizadas, mas eu acabei modificando porque achei que o aluno precisava de outros tipos de questões para exercitar melhor o conteúdo. Aí fiz um gabarito das questões discursivas, mas me deu muito problema depois. A gente tem uma dificuldade grande com os tutores, né... eles não são específicos da área. (Prof5, entrevistado em 2/5/2013)

Só professor responde dúvida de aluno aqui. São sete polos com cinquenta alunos cada. No virtual é uma sala só. Então tenho 350 alunos. A tutoria de conteúdo ajudaria nesse sentido em qualificar as atividades ainda mais. Porque pensa assim: eu tenho que preparar uma atividade, preparado para receber 350 respostas, então se houvesse algo que me desse apoio nesse volume, eu poderia fazer atividades mais elaboradas, mais adequadas até na quantidade que eu acho que deveria ser. (Prof1, entrevistado em 24/9/2013)

Esses depoimentos indicam, novamente, condições para mediação instrumental. Por outro lado, confirmam que a mediação docente, mediada pelas condições físicas e pedagógicas de trabalho mencionadas anteriormente, especialmente a quantidade de alunos, o tutor sem formação e a forma de contratação, não poderia culminar em situação diferente.

Foi registrado também, por meio das entrevistas, que os professores não utilizam nenhuma forma de diálogo síncrono no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), com exceção do curso Técnico em Informática que faz a aula semanal por videoconferência e chat. Alguns professores disseram que até foram orientados a não utilizar tais ferramentas para não gerar altas demandas de tráfego de dados na internet.

Observa-se, então, que as atividades desses cursos são reduzidas a disponibilizar material para o aluno estudar para depois entrar no ambiente online apenas para responder às atividades. Não há o desenvolvimento de uma relação social pedagógica contínua que monitora e intervém nas atividades dos alunos. Lembrando que, na busca pela emancipação do ser humano, o “[...] mediar não pode ser reduzido a algumas dimensões técnicas, instrumentais” (LENOIR, 2014, p. 51 – tradução nossa), as possibilidades de amplo desenvolvimento dos trabalhadores que frequentam esses cursos é muito pequena.

Assim, se por um lado pode se considerar que há democratização do acesso pelo fato dos cursos a distância possibilitarem flexibilidade

de acesso temporal e físico, por outro, fica claro que é uma questionável democratização uma vez que não trata da dimensão qualitativa. No caso da educação profissional, que requer atividades de prática profissional, observa-se que também esta dimensão é prejudicada.

Essa realidade vai ao encontro das orientações internacionais de que falamos: existe o empenho em criar oportunidades educacionais, mas, por outro lado, são oportunidades impregnadas de interesses econômicos específicos para as classes baixas, longe de ser sob os mesmos preceitos qualitativos da educação presencial ocorrida nas escolas ofertantes. As condições impostas para os cursos a distância, isto é, as quantidades exorbitantes de alunos, pouco investimento infraestrutural, cursos rápidos, um sistema todo baseado em bolsas e parcerias público-privadas, professores atuando fora da sua área de formação (BRASIL, 2010b, 2011b; COSTA, 2015), não criam condições propícias para mediação didática. Desse modo, concordamos com Shiroma (2013) quando afirma que termos como democratização representam artifício de retórica com falsa preocupação de inclusão e de participação dos cidadãos, pois, qualitativamente, oferecem pouca alteração na sua formação profissional.

No que diz respeito à percepção dos alunos, foi possível comprovar as necessidades cognitivas e afetivas decorrentes da frágil mediação docente:

Eu falo mais é com os colegas e consulto os livros porque os tutores se você for atrás deles não adianta porque eles mandam você pedir informações para os professores. Eles nunca sabem de nada e os professores demoram. (Aluno2, participação no *chat* de junho de 2013)

Nossas tutoras não sanam nossas dúvidas e quanto aos professores demoram nas correções das atividades. Às vezes me sinto totalmente ignorada porque pergunto e nada. (Aluno7, participação no *chat* de junho de 2013)

Já que tem a ausência do professor, os tutores podiam ser habilitados para tirar nossas dúvidas. Eu preciso do professor sim, eles ajudam porque sempre temos dúvidas. Eles deveriam dar mais atenção aos alunos. Não é porque o curso é a distância que conseguimos estudar sozinhos. (Aluno11, participação no *chat* de junho de 2013)

Acho difícil a eliminação do professor, pois sem este não há como sanar as dúvidas. Mesmo realizando pesquisas pela internet, a troca de informação com um especialista da área é muito importante. Tivemos uma aula presencial que foi de grande importância porque a professora dominava muito o conteúdo e esclareceu nossas dúvidas. Somente o conteúdo das apostilas não é suficiente para o estudo. (Aluno18, participação no *chat* de junho de 2014)

Apesar de o discurso dominante difundir a ideia de que basta ser autônomo para se adaptar a um curso a distância, os depoimentos

mostram que necessidades cognitivas e afetivas permeiam o processo de ensino-aprendizagem e, quando não atendidas, desencadeiam sentimentos de abandono e descuido. Retomando Vygotsky e Luria (2007), ao desconsiderar a dimensão afetiva das relações sociais que ocorrem por meio das diversas formas de comunicação, a vontade e o desejo são subestimados, o que afeta as ações e o engajamento do aluno conforme também explicam Davydov (1988) e Lenoir (2014).

Os depoimentos dos alunos solicitando atendimento de um professor que saiba o conteúdo e em tempo hábil também confirmam a relação entre afeto e cognição, pois não se trata apenas de desejar conversar com o professor, mas de resolver um problema de ordem cognitiva que o aluno apresenta. Assim, parte do desejo é criado no que diz respeito à própria atividade, ou seja, compreender a função social do conhecimento e se apropriar dele (DAVYDOV, 1988), mas outra parte é relacionada à necessidade humana de reconhecimento e de pertencimento social (LENOIR, 2014), o que ajuda o aluno a permanecer e a encarar os obstáculos quando se sente apoiado, crendo que vai superar. Por outro lado, é importante ressaltar que, ao insistirem por atendimento que lhes dê orientações, eles não reclamam da distância, mas do falho atendimento. Alguns alunos chegam a afirmar que gostam muito do curso e que vêm possibilidades de aprender, mas ressaltam que os recursos que poderiam lhes possibilitar melhor comunicação e atendimento não são explorados suficientemente:

Estou gostando muito do curso, apesar de ter muita dificuldade no entendimento das matérias na área de exatas e informática. Um professor disponível para explicar as dúvidas seria ótimo. Ter autonomia não significa que se sabe tudo e não necessite de professor, sempre necessitamos de algum instrutor para sanar as dúvidas. (Aluno14, participação no *chat* de junho de 2013)

Videoaula e textos, para mim, são formas complementares que auxiliam. Apesar de ter autonomia no meu curso a distância, sempre tenho aproveitado muito as aulas com o professor. Deveríamos ter mais videoconferências para discussão, apenas ler o material não é o bastante. (Aluno15, participação no *chat* de junho de 2013)

Assim, uma hipótese que se levanta, inclusive em função de altos índices de evasão (47% - 85%) encontrados nesses cursos, é em que grau a metodologia de ensino a distância adotada afeta a decisão pelo abandono do curso.

O uso de recursos diversos está relacionado com as possibilidades de operações com instrumentos e signos. A respeito destes últimos, escrevem Vygotsky e Luria (2007, p. 49, 50 51 – tradução nossa):

Por uma parte, um estudo mais amplo de outras formas de atividade simbólica infantil nos mostra que não só a fala, sim todas as operações relacionadas com o uso

de signos em toda a sua variedade e condições mostram o mesmo padrão evolutivo, a mesma organização e idêntico funcionamento que a fala. [...] Reconhecer esta importância fundamental dos signos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem uma consequência lógica: devemos incluir no sistema de categorias psicológicas aquelas formas psicológicas externas de atividade – como a fala, a leitura, a escrita, o cálculo ou o desenho... O comportamento do homem é o produto do desenvolvimento de um sistema mais amplo de vínculos e relações sociais, de formas coletivas de conduta e de cooperação social.

Sabendo que a comunicação online, atualmente, possibilita a variedade supramencionada de atividades, podemos afirmar que o problema não é o curso ser a distância, mas a forma como ele é conduzido. As condições de trabalho, a metodologia adotada como processo de ensino-aprendizagem a distância e a formação do professor são fatores que afetam a mediação docente.

Quando os alunos afirmam que alguns professores utilizaram outros recursos ou combinaram mais de uma mídia diferente e eles conseguiram compreender o conteúdo, isso indica que é possível organizar um processo de ensino-aprendizagem efetivo num ambiente online. Assim, se por um lado existe um problema de postura pedagógica do professor diante do ambiente virtual, por outro, existem mediações externas – trabalhistas, organizacionais, pedagógicas, da formação profissional, etc. – perante os cursos a distância, que contribuem para o professor não ter uma postura diferente da que foi encontrada: uma mediação docente instrumental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, ficaram evidentes os vínculos das orientações internacionais com o programa de expansão da educação profissional técnica a distância, principalmente, por meio da sua reforma em 2011 para compartilhar a oferta com a rede privada. Por um lado, atende a necessidade do governo de se desresponsabilizar e, por outro, atende aos organismos internacionais, tanto para receber financiamento privado quanto para aproximar ainda mais a educação aos interesses econômicos.

As ideias dos documentos internacionais com foco em tecnologias digitais associadas à realidade evidenciada nos cursos pesquisados demonstram tendência a processos pedagógicos de cunho tecnicista. Sendo assumidos objetivos educacionais para atender aos interesses econômicos, são pensadas formas correspondentes de mediação docente e da organização do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

A respeito da mediação docente desenvolvida online, ficou exposto que suas tentativas, nos cursos analisados, não buscam a formação integral preconizada nos documentos oficiais. Conforme as tarefas e atividades analisadas, assim como o diagnóstico da eliminação de aulas em laboratórios específicos, atividades complementares e outros itens, até a formação técnica é questionável, na medida em que o que ocorre no ambiente online não consegue sustentar sólida formação. Atividades centrais da mediação docente como correção de atividades e orientação de dúvidas, não são feitas pelo professor, mas por uma pessoa chamada tutor que, pela legislação vigente, sequer precisa ser professor. Nos casos analisados, a maioria era professor por formação, mas estavam como tutores em disciplinas completamente distantes da sua área. A organização das atividades também não considera as capacidades de análise, reflexão, comparação e síntese. Eram sempre questionários de respostas diretas, justamente para articular com o trabalho dos tutores que, por não terem formação na área, não teriam condições de corrigir atividades subjetivas. O trabalho pedagógico do professor era quase sempre reduzido à preparação de tarefas e provas.

Se considerarmos que para monitorar e regular as atividades dos alunos é preciso acompanhá-los com certa regularidade, então aparecem, pelo menos, três pontos que, articulados, não contribuem para mediação didática ocorrer: a estrutura curricular que não prevê os encontros online regulares, a intermediação de um tutor fora da área do conhecimento que, além de retardar o processo de contato com o professor, também não tem condições profissionais de ajudar nem o professor e nem os alunos, e o volume de trabalho gerado devido à quantidade de alunos.

Assim, o problema central que atinge a maior parte dos cursos a distância não é a separação física entre os sujeitos, pois ela pode ser superada pelos meios tecnológicos se integrados a uma organização curricular e pedagógica que tenha como objetivo primeiro a formação integral dos alunos. O problema é a desarticulação desses elementos primando por estruturas mais baratas, desembocando em condições mínimas para a atuação dos professores que, por sua vez, também vão exigir minimamente dos alunos.

Em que pese o potencial tecnológico comunicacional das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), para seu uso pedagógico, elas são dependentes da postura pedagógica do professor, o qual também depende de formação. As deficiências relatadas mostram que as TDIC não conseguem, por si só, atender

às necessidades humanas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, foram relevados tantos sentimentos negativos no que diz respeito ao acompanhamento e atendimento dos alunos.

Dentre as dificuldades mencionadas, destacam-se as condições de trabalho que precisam ser repensadas. A tutoria da forma em que está instaurada atualmente nas estruturas apresentadas não atende às demandas dos alunos, pois eles precisam de professores com formação na área tanto para dúvidas demandadas online quanto para atividades presenciais nos laboratórios específicos. Além disso, embora os documentos nacionais tenham posto o termo tutor como se não tratasse de atividades docentes, as pesquisas (TONETTI, 2012; COSTA, 2015) mostram que eles exercem atividades de professor e o são. Essa mudança de nomenclatura também é artifício para precarização do trabalho docente e, consequentemente, da sua remuneração. A inexistência de um acompanhamento com domínio na área leva ao retardamento no atendimento online, desmotivação dos alunos, à subutilização dos polos como complementação do processo de ensino-aprendizagem com atividades práticas técnicas e, consequentemente, formação insuficiente.

Apesar das dificuldades evidenciadas, foram apontados elementos que nos permitem ver possibilidades da mediação didática ocorrer por meio das diversas mídias digitais em que se pode organizar o conteúdo e atividades de estudo, individuais e coletivas, com o professor no AVEA. A própria metodologia desta pesquisa, ao utilizar o chat e fórum para manter comunicação com os alunos, evidencia que é possível desenvolver relações dialógicas pedagógicas em ambientes online. Destaca-se que o problema não é ser educação a distância, mas a forma como ela tem sido desenvolvida também pela ausência de uma fundamentação pedagógica de cunho crítico para guiar a implementação e implantação desse modo de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo EaD.br:** Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibpex. 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD_BR_2012_pt.pdf. Acesso em: 3 abr. 2016.
- BANCO MUNDIAL. Estratégia do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe. **World Bank Group.** Human Development Network. Latin America and Caribbean. Washington, DC. 1999.
- COSTA, R. L. **Educação profissional técnica de nível médio a distância:** estudo da mediação docente no modelo da Rede e-Tec Brasil na rede federal. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Goiânia. 2015.

BRASIL. Um Novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 19 nov. 2016.

BRASIL. Resolução nº 18 de 16 de Junho de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil). 2010b.

BRASIL. Lei nº 12.513 de 26 de Outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 19 nov. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm#art9. Acesso em: 19 nov. 2012.

BRASIL. Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. **Revue Française de Pédagogie**, n° 108, p. 91-137. 1994.

CUSSET, P. Y. Que disent les recherches sur l'effet enseignant? La Note d'analyse. **Centre d'analyse stratégique**. Juillet n. 232. 2011. Acesso em: 26 nov. 2014.

DAVYDOV, V. V. Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, n. 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, a partir do original russo. DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso. Tradução de José Carlos Libâneo e de Raquel A. M. da M. Freitas. 1988.

DAVYDOV, V. V. O que é a atividade de estudo? **Revista Escola Inicial**, n. 7. 1999.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Conferência de Abertura da 33a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e da Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Caxambu-MG. 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 ago. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, 4^a ed. São Paulo. 2002.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, ano XXI, n. 70, Abril. 2000.

LENOIR, Y. **Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique: Des fondements à leur actualisation en classe éléments pour une théorie de l'intervention éducative**. Longueuil: Group éditions éditeurs. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: Velhos e novos temas. Edição do Autor. 2002.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. (org.) **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU. 2013.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Editora Ícone. 5^a ed.. 2008.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2^a ed.. Editora Expressão Popular. Tradução de Florestan Fernandes. 2008.

MELLO, M. A. e CAMPOS, D. A. Bases Conceituais da obra de A. V. Petrovsky: implicações nos processos de ensinar e aprender na escola. In: LONGAREZI, Andreia M. e PUENTES, Roberto V. (org.) **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU. 2013.

NYE, B.; KONSTANTOPOULOS, S.; et HEDGES, L. V. How large are teacher effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 26, n. 3, p. 237-257. 2004.

PIMENTA, A. M.; LOPEZ, C. Habitus professoral na sala de aula virtual. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 267-289, Sept. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300012&dng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SHIROMA, E. O. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, n.3, jan./jun. p.29-37. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.3, n. 02, jun./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

TONETTI, F. A. Tutor é Professor: Algumas Considerações Sobre o Trabalho Docente na Educação a Distância. In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância**. V. 1, n. 1. 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/119>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

VYGOTSKY, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. **Obras Escogidas** Tomo III. Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. 1931.

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Edición a cargo de Pablo del Río y Amelia Álvarez. Fundación Infancia y Aprendizaje. 2007.

NOTAS

¹ Para este texto, a expressão mediação didática significa o mesmo que mediação pedagógico-didática, expressão esta última utilizada pelo autor Lenoir (2014). No Brasil, o termo mediação didática já implica o termo “pedagógico” uma vez que a área da Didática compõe a Ciência da Pedagogia (LIBÂNEO, 2002). Yves Lenoir utiliza o termo composto devido seu referencial teórico ser de origem francesa em que Pedagogia e Didática são grandes áreas independentes.

Submetido: 28/05/2017

Aprovado: 24/07/2017

Contato:

Av. Universitária, s/n, Vale das Goiabeiras
Inhumas | GO | Brasil
CEP 75.400-000

ARTIGO**CENAS DE LEITURA DA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS: MODOS DE USO E APROPRIAÇÃO DA REVISTA EM SALA DE AULA¹**

SHEILA ALVES DE ALMEIDA*

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

RESUMO: Este trabalho trata dos modos de uso e apropriação da revista Ciência Hoje das Crianças em uma turma de séries iniciais do Ensino Fundamental. A perspectiva teórico-metodológica de análise inspira-se nas concepções de Bakhtin e Vygotsky acerca da interação verbal e na “memória pedagógica” sobre os acontecimentos de sala de aula. As análises apontam que o uso da revista Ciência Hoje das Crianças em sala de aula faz circular a linguagem de divulgação científica. Ressalta-se, a importância da revista nas aulas de Ciências dado o nível de envolvimento das crianças e da professora, a aprendizagem de conteúdos de ciências e a qualidade da participação de todos durante a experiência pedagógica com o periódico. Entretanto, essa postura não é construída espontaneamente e está relacionada, entre outras coisas, ao acesso à revista na sala de aula e à forma como as atividades de ensino foram conduzidas pela professora.

Palavras-chave: Letramento. Divulgação científica. Ensino de Ciências.

READING CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS: THE MAGAZINE'S USAGE MODES AND OWNERSHIP IN CLASSROOM

ABSTRACT: This work deals with usage modes and magazine ownership of Ciência Hoje das Crianças in an elementary school's early grade class. Theoretical and methodological perspective analysis are inspired by Bakhtin and Vygotsky's conceptions of verbal interaction and “educational memory” in classroom events. The analysis indicates that using Ciência Hoje das Crianças in classroom helps circulate science communication language. It emphasizes the magazine's importance in Science classes, given the level of involvement of children and teacher, learning scientific content and the quality of participation of all during pedagogical experience with the publication. However, this attitude is not built spontaneously and is related, among other things, to the access of the magazine in class and how the activities were conducted by the teacher.

Keywords: Literacy. Science communication. Science education.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE-UFOP).
Email: <sheilaalvez@iceb.ufop.br> .

INTRODUÇÃO

A apropriação do gênero de divulgação científica na escola tem sido objeto de preocupação crescente de muitas pesquisas no campo da Educação (ALMEIDA, M. *et al.*, 1998, 2000, 2001; ROJO, 2009, 2010; ALMEIDA, 2011). Antes da década de 1980, os materiais impressos para a infância estavam mais presentes na esfera doméstica, dedicados a algumas classes sociais e tinham como propósito, ocupar o tempo das crianças com atividades como colorir, recortar e colar. A década de 1980 foi marcada pelo surgimento de revistas como Ciência Hoje (1982), Galileu (1991), Super Interessante (1987) e Ilustrada, que circulou entre 1982 a 1984. No bojo desse movimento, a produção da revista Ciência Hoje das Crianças (1986), colocou luz no discurso de divulgação científica para crianças. Além das revistas especializadas, os estudos de Cunha (2009), Pinto (2007), Martins (2001) e Gouveia (2000) revelam que a década de 1980 foi fortemente marcada pelo surgimento, no Brasil, de programas de TV e rádio, livros, sites e ações diversificadas com o intuito de divulgar, com mais intensidade, a ciência para o público não especializado, atingindo o público infantil.

Na escola, o discurso de divulgação científica está presente nos livros didáticos, paradidáticos, literatura, jornais, revistas, textos digitais, mídia eletrônica, etc. Rojo (informação verbal)² ao discutir os “materiais didáticos no letramento escolar” avalia que a partir da segunda metade dos anos 1990 aumentou, significativamente, o número de materiais disponíveis ao professor, dentre os quais se destacam materiais cujo objetivo era divulgar a ciência. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 pavimentaram a estrada para o trabalho com a diversidade de gêneros dentro da sala de aula. De acordo com essa autora, nas décadas anteriores, a leitura e a produção textual ficavam muito centradas nos gêneros estritamente escolares – narrativas e poemas - e a leitura era meramente para a localização de informação.

Em 2004, Rojo desenvolveu uma pesquisa para aferir as modalidades de gêneros de discurso presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, mais utilizados pelos professores das escolas públicas brasileiras. Nesse estudo, analisou 43 coleções de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental que estiveram em sala de aula, até o fim de 2009. Os textos foram categorizados por gênero, esfera de produção e âmbitos de atuação. De acordo com Rojo (2008) cerca de 20% eram textos de divulgação científica.

Já no ensaio produzido em 2008, Rojo discute práticas e eventos de letramento, típicos da escola, que colocam em circulação gêneros da divulgação científica. Rojo (2008) enfatiza que esse

gênero integra intermitentemente as práticas/eventos de letramento escolares, embora raramente sejam abordados como objetos de estudo. Frequentemente são usados como ferramentas para o ensino de outros conteúdos. Nesse ensaio, ela indica alguns mecanismos do processo de apropriação que ocorrem nos eventos de letramento de sala de aula envolvendo textos de divulgação científica. A partir das análises de cenas de sala de aula, concluiu que predomina, na interação dos alunos com o discurso de divulgação científica, um *estilo autoritário* – que varia do *texto de cor* ao *texto revozeado* –, em detrimento do *estilo internamente persuasivo* em que a voz do aluno se hibridiza ao discurso de origem, permitindo ecoar suas apreciações de valor.

A propósito Cunha e Giordan (2009) alertam para o fato de que propostas de inclusão de textos de divulgação científica na sala de aula devem levar em conta, sobretudo, o contexto em que estes textos circulam. Pois a mudança de uma esfera para outra exige trabalho de análise crítica e discussão. Para esses autores, a mudança de esfera implica, obrigatoriamente, mudança dos seus significados e de sua compreensão. Para eles, garantir que um texto de divulgação científica seja mais *agradável* que um texto do livro didático não garante a compreensão da Ciência, nem tão pouco dos termos expressos no texto de divulgação (CUNHA & GIORDAN, 2009).

Tendo em vista a importância do gênero de divulgação científica para a aprendizagem das crianças, este trabalho tem como propósito investigar o uso e a apropriação da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC) em uma sala de aula em que a revista foi utilizada. Nossa proposta é apresentar uma reflexão do processo vivido pela turma em interação com a revista CHC, por meio de uma narrativa e análise de dois episódios que lançou mão de uma descrição cuidadosa das interações comunicativas. Considerando a importância da revista CHC para o desenvolvimento desta investigação, segue uma breve apresentação do periódico, para em seguida, tratarmos de questões metodológicas, dos resultados que foram organizados em *cenas* ocorridas na sala de aula.

A REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS

Criada em 1986, *Ciência Hoje das Crianças* (CHC) é a revista de divulgação científica para crianças da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. A revista tem caráter multidisciplinar e publica, sob as formas mais variadas, temas relativos às ciências humanas, exatas, biológicas, às geociências, ao meio ambiente, à saúde, às tecnologias e à cultura. Seu objetivo é promover a aproximação entre cientistas, pesquisadores e público infantil em geral, destacando

práticas e conhecimentos científicos e estimulando a curiosidade das crianças para fatos e métodos das ciências. Além disso, ela se propõe a divulgar aspectos da cultura brasileira, possibilitando a ampliação do universo cultural das crianças.

A CHC tem como público-alvo crianças entre 7 e 14 anos. A publicação recebe tratamento gráfico e editorial cuidadoso e diversificado, que lhe confere uma de suas principais características: a agilidade de linguagem escrita e visual. Os artigos científicos são enviados espontaneamente ou encomendados pela equipe. Os artigos da CHC recebem tratamento jornalístico, mas sempre são assinados por pesquisadores, fonte daquela informação.

A CHC surgiu como encarte da revista *Ciência Hoje* dos adultos e, ao longo de sua história, a CHC foi penetrando nas escolas, adquirindo caráter paradidático, não proposto inicialmente. Até o ano de 2011, mais de 60 mil escolas públicas do Brasil recebiam a revista em suas bibliotecas. Nos anos anteriores a essa data a revista tinha uma tiragem de 340 mil exemplares por mês. Dessa parcela apenas 10% eram assinantes. Em uma palestra proferida na Universidade Federal de Ouro Preto, no dia 21 de junho de 2011, Bianca Encarnação, Editora Executiva da CHC, ressaltou que o conteúdo da revista sofre influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e por essa razão é comprada pelo Ministério da Educação. Quanto à leitura da CHC, no ambiente escolar, Bianca Encarnação salientou sua preocupação sobre o acesso pelas crianças de escolas públicas. A editora considera importante o papel do professor em garantir o acesso das crianças à revista e aos textos de divulgação científica em geral para democratizar a ciência. Foi compartilhando com posições como essa que investimos em pesquisas sobre a divulgação científica para crianças (ALMEIDA, 2001; ALMEIDA e GIORDAN, 2014) e encontramos, nesse percurso um campo de estudos, ainda pouco explorado, que reafirma a importância desse material para o desenvolvimento do letramento nas aulas de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Para Smolka (2000, p. 28), a apropriação é a incorporação das práticas de uma dada cultura, no domínio dos modos de agir, pensar e se relacionar em um determinado contexto. Nessa perspectiva é no contexto de uma sala de aula, em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, que buscamos compreender os modos de uso e apropriação da revista Ciência Hoje das Crianças.

Nesse lugar, investigamos a interação da professora e das crianças com a revista, como o espaço escolar transforma a leitura da CHC e é por ela transformado. Na sala de aula onde a pesquisa foi realizada, as crianças se encontravam na faixa etária entre nove e dez anos – 4º ano do Ensino Fundamental. A professora atuava nas séries iniciais por vinte anos e havia se formado em Pedagogia, fazia menos de dez anos. Ela e todos os responsáveis pelas crianças assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, no qual foram descritos os procedimentos de registro e a não identificação dos sujeitos de pesquisa quando da publicação dos resultados.

No que concerne ao trabalho com os eventos de sala de aula, optou-se pela análise microgenética (GÓES, 2000) dada a sua vinculação com a matriz sociocultural, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Para tanto, filmamos as aulas de Ciências, em uma das turmas que a professora atuava, durante três meses. O acervo da pesquisa corresponde a 18 horas de filmagens ordenadas por data, um caderno de campo, entrevistas de áudio gravadas e transcritas e documentos normativos da escola. Após cada filmagem, seguiam-se os seguintes procedimentos: assistir às fitas repetidas vezes, com o objetivo de representar as interações das crianças e professora com a CHC, os padrões discursivos das aulas e a organização do trabalho com a revista. Após esse minucioso exame das aulas, procedeu-se à construção de mapas de ações, que dimensionam em uma tabela as ações mediadas pelo discurso dos participantes, as formas de uso e apropriação da revista, o tempo transcorrido e as observações de campo (ALMEIDA, 2011).

Após a coleta dos dados e a construção dos mapas de ações, a narrativa foi utilizada como “memória pedagógica” (CUNHA, 1997) dos acontecimentos da sala de aula. Pois, de acordo com Cunha (1997), o trato dos dados narrativos tem como objetivo suscitar o reconhecimento e a reflexão do processo vivido. A propósito, assinala Ginzburg: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1991, p. 177). Assim, emerge na narrativa algumas lembranças, imagens, pistas *invisíveis*, *cenas do trabalho* com o periódico. Essas cenas revelam: os objetivos da leitura da revista nas aulas de Ciências, como a revista é incorporada ao cenário das aulas, as interações e práticas de letramento mediadas pelo periódico, a apropriação de marcas do discurso de artigos da revista pelas crianças, as aproximações e afastamentos do trabalho com a revista na tradição escolar. A narrativa restitui a experiência com a revista na sala de aula enquanto as análises de dois episódios

se justificam por considerarmos que neles ocorrem eventos-chave que apontam para indícios do uso e apropriação de uma revista de divulgação científica para crianças na sala de aula.

Por fim, é importante destacar que a metodologia escolhida para este estudo tem, como pressuposto subjacente, a tese fundamental de Vygotsky e Bakhtin segundo a qual os sujeitos aprendem na interação com o outro, mediados pela linguagem. São essas interações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito. Nessa perspectiva, para compreender os usos e a apropriação da revista CHC, em sala de aula, foi fundamental o acompanhamento minucioso das interações de crianças e professora com essa revista, detalhando ações e relações interpessoais, focalizando como foram construídos os sentidos e significados em torno da CHC no processo de ensino. As cenas de sala de aula descritas a seguir mostram esse percurso.

CENA 1

As paredes cuidadosamente pintadas e enfeitadas foram o limite da primeira aula com a revista *Ciência Hoje das Crianças*. Nas estantes espalhadas pelos cantos da sala, estavam cadernos, livros didáticos e de literatura. A manhã estava quente. Pouco antes das 7 horas da manhã, nada se mexia. Alguns minutos depois, o barulho dos alunos ao entrar na sala parecia acordar toda a escola. Era o começo de mais uma aula de Ciências. O fim do turbilhão de vozes foi marcado pelo *bom dia* da professora que iniciou o trabalho ajeitando as crianças nas carteiras enfileiradas no espaço da sala. Terminada essa tarefa, ela colocou-se diante da turma e apresentou a pesquisadora como alguém que iria ajudar no trabalho de sala de aula. Após, caminhou até a sua mesa, recolheu uma pilha de folhas e explicou que naquele momento fariam um questionário sobre um material com o qual trabalhariam nas aulas de Ciências. As recomendações da professora foram expressas: o cabeçalho seria preenchido primeiro para evitar esquecimentos e, para responder às perguntas, seria necessário observar a imagem na folha com atenção. O exercício deveria ser realizado individualmente. Depois, escreveu a data no quadro e distribuiu os questionários. Não houve nenhuma manifestação de recusa ou queixume para a realização da tarefa. As crianças correram os olhos no papel e se colocaram a postos para a realização da atividade. Enquanto preenchiam o cabeçalho, alguns alunos murmuravam assuntos diversos. Uma aluna, em alto e bom som, quis saber se as perguntas poderiam se referir a qualquer revista CHC. O questionamento dessa aluna indicou que ela conhecia o

periódico enquanto o sorriso e o aceno afirmativo da professora denunciavam a resposta de uma das questões para os mais atentos.

Aos poucos, o silêncio reinou na sala. Enquanto as crianças liam e escreviam, a professora caminhava entre as carteiras observando os registros, avaliando as respostas e corrigindo a postura dos alunos. Em alguns momentos, interrompia a caminhada atendendo à solicitação de crianças que pediam esclarecimentos de uma questão ou aprovação a uma resposta dada. Atenta ao relógio, a professora cronometrava o tempo das crianças, orientando para que respondessem à questão seguinte. Atendendo à solicitação de algumas crianças, a professora registrou várias palavras no quadro para auxiliar na escrita das respostas.

O fim dessa tarefa foi marcado pelo fim do silêncio. Então, a professora recolheu todos os questionários, colocou-se à frente da turma e anunciou a correção. Ela lia, comentava e avaliava as respostas. Assim, ensinava aos alunos a forma correta de elaborar respostas ao mesmo tempo em que apresentava a CHC às crianças e introduzia esse periódico na agenda da sala de aula. As crianças respondiam às questões como sendo uma tarefa rotineira.

Pouco depois da correção, a professora preparou o retroprojetor para que todas as crianças pudessem ver a capa de uma CHC na parede. A projeção causou um turbilhão de comentários. A professora perguntou às crianças o nome da revista, a data, os títulos, o que iriam encontrar naquela edição e o que a imagem representava. Encerrou esse momento com um discurso sério chamando a atenção para a importância da revista, que trazia temas de ciências e era produzida especialmente para crianças. Com a mesma postura buscou na mesa uma revista, abriu em uma página previamente marcada e leu: *Por que soltamos pum?* A leitura desse título quebrou a solenidade do momento e arrancou gargalhadas de toda a turma. Leu esse artigo rodeada por olhos e ouvidos atentos. Em alguns momentos, ela interrompia a leitura para esclarecer algumas palavras do texto. Depois, discursou mais uma vez sobre a importância daquele material que tinha como finalidade explicar alguns fenômenos da ciência para as crianças.

Enquanto a professora distribuía diferentes edições da revista para levarem para casa, muitos disputaram o número que continha o texto lido. Várias crianças esperaram em pé, ou saíram de seus lugares para escolher o periódico que desejavam ler. Ao receber as revistas, os alunos ficaram com olhos fixos nas imagens, folhearam, leram títulos, mostraram aos colegas, trocaram edições. As páginas da revista abriam às crianças um mundo até então desconhecido. Durante um tempo, cada qual do seu jeito explorou a revista. Passados alguns minutos, a

professora deu prosseguimento à aula, registrando no quadro de giz definições de palavras e expressões como: manchete, editor, editorial, artigo, siglas, SBPC, divulgação científica, etc. Durante a cópia, várias crianças mantiveram abertas as revistas no colo ou sobre a mesa. E, entre uma cópia e outra, elas liam o periódico num gesto furtivo. Ao término da aula, a professora realizou a chamada e o sinal indicou a saída alvoroçada das crianças para o recreio.

CENA 2

Na manhã do segundo dia de trabalho com as revistas, a aula de Ciências era a última do horário. Ao entrar na sala, a professora cumprimentou as crianças com afeição e ocupou o mesmo lugar, à frente da turma, para falar aos alunos. Depois de chamar a atenção para o *tempo curto da aula* quis saber das crianças sobre a experiência de leitura da revista no ambiente doméstico. Foram muitas as crianças que queriam partilhar suas leituras. Depois de ouvir alguns alunos, a professora indicou um menino que manifestou o desejo de falar. Em silêncio, com uma postura corporal ereta, algumas crianças buscaram a voz e o olhar do relator. Iniciou-se, então, a sequência abaixo:

QUADRO 1. Episódio 2 - Relatos de leitura

T	Participantes	Discurso	Comentários
1	Professora	Felipe	Aponta para um aluno
2	Felipe	eu li o texto e o título é a linguagem dos códigos (...) o código é uma substituição de palavras por signos (...) o código começou (...) é uma substituição de palavras por signos o código começou quando um rei (...) ele queria esconder um tesouro, aí ele trocou o mapa por uns códigos porque se alguém achasse o mapa ninguém ia entender (...) daí surgiu os códigos (...) depois, depois que eu lembro veio o código morse que era os códigos que (...) com as mãos	Movimento com os dedos no ar
3	Professora	muito bem, tá vendo? a pessoa tem uma máquina que faz um barulhinho, cada barulhinho corresponde a uma letra (...) porque aí a pessoa de muito longe consegue escrever uma mensagem, ela consegue pelo número de toques, de barulhinho (...) uma outra pessoa que já está treinada em ler esses códigos consegue ler os sinais (...) pelo toque ele vai saber qual letra, né? mais alguém gostaria de falar?	

4	Alunos	EU, eu, EU, eu [...]	
5	Professora	Lívia	Professora indica uma aluna
6	Lívia	é que geralmente (...) tem uma pessoa assim, que a gente não vê todo dia ela fala: nossa como você cresceu, outro dia mesmo você era um bebê (...) lembra de quando você começou a falar? falava tudo aos pedacinhos/	Aluna refere-se ao artigo "Do blá-blá-blá ao be-á-ba
7	Tereza	o Diogo quer falar	Aluno levanta o braço e uma criança indica o colega
8	Professora	pode dizer Diogo	
9	Diogo	eu li o texto (...) por que chove granizo? (...) porque às vezes as nuvens estão altas e as gotas de água descem e a temperatura é tão alta que gela (...) mais ou menos a sessenta ou setenta abaixo de zero e que (...) e vira camada de gelo aí que /	
10	Tito	e cai na Terra/	
11	Tomas	e cai na Terra parecendo cubo de gelo/	
12	Professora	legal! tem mais alguém? Inácio quer falar também? então pode falar pra nós (...) /	Aluno levanta o dedo
13	Nina	professora eu não ganhei a revista /	
14	Inácio	é que (...) existem estrelas e planetas além desses que giram em torno do nosso sistema solar (...) aqui diz que tem planetas que rodam em torno das estrelas (...)	
15	Professora	e você? você também leu? você quer falar também? então fala bem alto para os seus colegas ouvirem	Aponta para uma criança que estava com o dedo levantado
16	Estela	eu li sobre o curioso mundo das bactérias (...) os cientistas hoje acreditam que elas são seres que existem na terra há mais de três milhões de anos/	
17	Professora	os cientistas dizem que são seres que existem há mais de TRÊS MILHÕES de anos, não é isso? /	
18	Armando	nossa senhora!! mais velho que a minha avó, que a minha bisavó /	

19	Professora	e você acha que isso é ciência?	
20	Helena	EU ACHO!	
21	Professora	é ciência, né gente? agora o José (...)	
22	José	eu li com o meu primo essa aqui ó (...) ele constrói sua própria casa com pedras e flores e faz sua saliva como (...) /	Aponta para o artigo
23	Sofia	cola (...) ele usa água da saliva e oxigênio	
24	Alunos	[...] /	Incompreensível

Depois de receber autorização para falar, um aluno, no turno 2, conta a sua experiência de leitura sobre o código Morse. Ele apresenta formalmente o texto destacando, em primeiro lugar, o título do artigo lido como uma estratégia que envolve a compreensão de como se deve anunciar um texto informativo e iniciar a apresentação na sala de aula. Em seguida, ele se concentra na explicação do que seria o código Morse e na história da invenção dos códigos. O dizer: *que eu lembro*, permite indicar uma percepção em torno do nível de informatividade do texto, especialmente em relação à falta, à informação ausente – um fator que se concretiza, de modo mais claro, para a criança, durante o processo de apropriação do texto. O aluno tem consciência que outras informações existem no texto e não são ditas por ele.

Nessa exposição, percebe-se alto grau de coerência e coesão do discurso oral. A compreensão e a organização desse discurso não deixam a desejar com relação ao texto escrito. O texto escrito foi transformado para ser compreendido pelos ouvintes. Isso era regulado pela atitude de aprovação estampada no rosto das crianças. Afinal, o relator é aquele que fala para outro, que é, ao mesmo tempo, semelhante e distinto de si. Assim, no caso em questão, a fala do aluno era regulada pela compreensão que tinha do texto, mas instanciada pelo outro, a quem a fala era endereçada.

Ainda no turno 2 o aluno, ao mesmo tempo em que cita o discurso do outro: *o texto que eu li*, se assume como sujeito de seu discurso misturando formalidade e aproximação com o discurso cotidiano. O texto oral não registra a totalidade do texto escrito o que envolve atividades de resumo, devendo a criança extrair aspectos essenciais do texto de divulgação científica. Percebe-se, também, no discurso desse aluno um *apagamento* do sujeito, gerando um discurso indireto e, ao mesmo tempo, uma costura narrativa, presente no texto

escrito e no oral envolvendo o leitor e o ouvinte. A retextualização indica, além da compreensão do texto lido, organização do discurso em conformidade com as convenções do artigo e da oralidade que explicitam a informação em ambas as formas.

No turno 3, o *feedback* da professora é avaliativo com a função de confirmar a resposta e de redimensionar o discurso, realizando uma síntese. Desse modo, ela propicia a construção de conhecimento que possa ser compartilhado no grupo. Esse tipo de atitude docente foi constatado também por Edwards e Mercer (1988) em suas pesquisas sobre as interações na sala de aula. De acordo com esses autores, o professor faz comentários metacognitivos e metadiscursivos quando acredita que algum aluno possa ter dificuldades de compreensão do que está sendo discutido.

Para Bakhtin (1997) compreender o universo da palavra não é tarefa simples. É preciso pensar em sua relação com outras palavras, no contexto em que a palavra é produzida e na relação que ela estabelece entre quem a produz e o interlocutor. Assim, ao incentivar as crianças a falarem sobre os textos da revista a professora evidencia a linguagem viva e dinâmica dos textos de divulgação científica e colabora para a produção de textos orais e para o reconhecimento de diferentes e/ou novos significados para as palavras. Logo, a professora atua diretamente na apropriação do significado das palavras junto de seus alunos. Ao assim proceder, ela destaca o lugar privilegiado que a linguagem oral ocupa para observação da interação. E, segundo Bakhtin (1997), a linguagem somente é concebida, concretizada, entre indivíduos socialmente organizados. É na relação entre os indivíduos que o significado se constitui.

Assim, no turno 3, e ao longo de toda a sequência, a professora convida as crianças a falarem, estabelecendo com eles um processo de interlocução. Mas, nesse processo, elas aparecem como protagonistas do evento e não apenas como meras espectadoras. O convite da professora tem o caráter mais de persuasão do que de imposição.

Já o turno 4 caracteriza-se pelo entusiasmo das crianças pelo desejo de falar do texto lido. E os turnos 6, 9 e 22 caracterizam-se pelo comprometimento na compreensão do artigo. A retextualização, nesses turnos, reduz tão exageradamente as informações que é difícil ao ouvinte entender o discurso. Ora, se o traço principal do gênero de divulgação científica é a informação, é necessário que nos discursos orais ela apareça nítida. No entanto, o que se vê, nesses turnos, é um apagamento da informação acarretando comprometimento na compreensão do texto.

No turno 9, um aluno apresenta o texto que explica a chuva de granizo e outras crianças o auxiliam na explicação. É deste esforço de encontrar sentidos na palavra do outro que decorre a compreensão. A compreensão não é uma atitude passiva de entendimento da fala do outro. Afirma Vygotsky: “Para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras – temos que compreender o seu pensamento”. (VYGOTSKY, 1999, p.130). A compreensão se dá no confronto dos sentidos que só se realiza no processo de formação de uma réplica, de uma atitude ativa e responsiva.

No turno 13, uma aluna reclama a falta da revista. Esse é um indício importante do valor que a CHC passou a ter para as crianças. Aliás, durante a pesquisa de campo nunca reclamaram da falta dos textos fotocopiados que não receberam, mas no caso das revistas todos cobravam da professora o número que não receberam quando faltavam à aula.

No turno 16, uma aluna também anuncia o texto com o título e, além disso, recorre à voz dos cientistas para a construção da sua fala. O cientista aparece como “o autor” – *são eles que dizem, eles acreditam...* Ainda assim, essa criança assume a autoria do texto, pois a criança fala referindo-se aos cientistas e, “saber trabalhar a língua situando-se fora da língua, é aquele que possui o dom do *dizer indireto*” (BAKHTIN, 1997, p. 337). Dessa maneira, na construção desse discurso indireto as crianças iam se tornando autoras do seu próprio discurso. Ao retextualizar elas assumiam a autoria. Esse trabalho de compreensão dos artigos denota, também, a diferença de investimento que a criança faz entre uma narrativa do vivido e a retextualização de texto informativo. No relato do texto informativo, o vivido é evitado, deslocando a ênfase para a voz de autoridade do texto – o cientista – o outro que fala.

No entanto, no turno 18, esse vivido aparece em uma situação que mostra a importância da relação dialógica no trabalho com a leitura nas aulas de Ciências. A criança compara o tempo de vida das bactérias na Terra ao tempo das avós. Ainda que a dimensão do tempo seja difícil para a compreensão desse aluno, ao ouvir a informação ele compara e internaliza as ideias e, nesse processo, vai elaborando uma forma de diálogo do vivido com as questões relativas à ciência do texto oral e escrito.

No turno 21 a professora legitima o discurso da revista ao ressaltar que as informações apresentadas pertencem ao campo das ciências.

De modo geral, no decorrer desse episódio, os conhecimentos são partilhados por crianças que leram o mesmo artigo. Isso pode ser observado, por exemplo, no turno 23, quando uma aluna auxilia o colega na explicação do artigo. Esse fator é considerado de grande

relevância para esta investigação uma vez que, nessa dinâmica discursiva, ficam explicitados os movimentos e recursos constitutivos do processo de construção coletiva do conhecimento na sala de aula. Nesse sentido, constata-se a importância do outro no processo de apropriação de um conhecimento. Nessa situação, percebe-se a reflexão do outro, que também pensa no texto, constrói sentidos e está atento ao discurso. Nesse processo, as crianças reelaboram a informação e produzem conhecimentos e não apenas transmitem as ideias do artigo, mas também alteram, de maneira significativa, as relações de ensino na sala de aula.

Ainda nessa aula, em outra sequência – turno 25 a 37 – as crianças prosseguem com os relatos dos artigos lidos, mas nesta sequência aparece em alguns turnos de fala um discurso narrativo, menos pragmático que a primeira. Os textos das crianças são mais persuasivos de maneira que a explicação presente em cada artigo da revista CHC aparece na oralidade de maneira convincente, como uma extensão do discurso canônico. Vejamos então, a 2^a sequência:

QUADRO 2. Episódio 2 - Relatos de leitura

T	Participantes	Discurso	Comentários
25	Professora	vamos ouvir a Lourdes... ela quer fazer um comentário sobre o que ela leu	
26	Lourdes	é (...) eu li que uma pesca lá dos golfinhos com os seres humanos (...) que os golfinhos (...) eles ajudam os pescadores a pescar porque quando eles (...) é (...) os golfinhos estão (...) acho que na beira da maré da praia eles encorralam os peixes e os pescadores e jogam é (...) coisinhas lá neles /	Estudantes voltam a atenção para a aluna e ficam em silêncio
27	Catarina	a rede /	
28	Lourdes	é (...) a rede e pescam os peixes e (...) e (...) eles (...) os golfinhos (...) eles também gostam (...) eles são muito brincalhões porque eles não têm medo de seres humanos, né? eles gostam de brincar nas ondas, gostam de brincar (...) sabe umas plantas que ficam flutuando assim? /	Faz gesto de onda com a mão
29	Professora	sei /	
30	Fátima	algas marinhas /	

31	Lourdes	é (...) as algas marinhas (...) eles gostam de afundar aquelas coisinhas e (...) e (...) aí também descobri que os PASSARINHOS NÃO TÊM DENTES! (...) /	Fala espantada sobre o artigo
32	Professora	olha que interessante! conta para os seus colegas o que você descobriu através do texto	
33	Lourdes	que os passarinhos, cada um, de acordo com a forma deles (...) eles é (...) conseguem pegar a comida e cortar de um jeito .. tipo os carnívoros com seu bico mais afiado que consegue cortar a carne, tem uns pássaros que têm um bico que eles tem (...) tipo (...) umas barras assim que...que...ajuda a prender o inseto/	
34	Professora	o inseto/	
35	Tito	quando ele vai comer (...)	
36	Professora	interessante, né gente? gostaram da descoberta dela através do texto?	
37	Tito	anhan, anhan	

No turno 26, observa-se que a aluna inicia seu discurso com a expressão *en lí*. A aluna faz referência ao artigo, nesse caso, é flagrante a preocupação em indicar o discurso *do outro*. Depois, o discurso aparece em 3^a pessoa revelando um apagamento do autor. Também na linha 1, ela usa a palavra *golfinho* apesar do animal ser denominado, em quase totalidade do texto da revista como *boto*. Segundo Vygotsky (1991, p. 50) são as experiências cotidianas da criança com o uso da palavra que leva à generalização. No turno 28, a aluna inicia seu discurso com muitas hesitações, uma marca da linguagem oral.

No turno 31 a criança altera o tom de voz ao informar, impressionada, que os pássaros não têm dentes. Essa explosão vocal é a dimensão emotiva do texto oral que não aparece no discurso escrito. A informação envolve tanto a aluna que vem acompanhada de movimentos corporais que ajudam a significar as palavras no processo de interação verbal. O artigo, para a criança, é muito curioso e o envolvimento dela no conteúdo do texto é tão forte que ela ri, gesticula, balança o corpo e altera o tom de voz. Dessa forma, os outros ouvintes ficaram entusiasmados pelo artigo e presos na fala dessa aluna. A voz, dessa forma, acompanha e apoia a organização e complementação de sentidos constitutivos do discurso. Sendo assim, os recursos do discurso oral ultrapassam a dinâmica do universo do sistema linguístico.

A análise desses fragmentos mostra que as crianças deixam transparecer nas formas de falar suas experiências com a revista CHC. As exposições orais das crianças parecem constituir-se como monólogos. As vozes que compõem os textos das crianças se ocultam sob a aparência de uma única voz. Contudo, de acordo com Bakhtin (1992), qualquer discurso é permeado por palavras de outrem, essas vozes podem ser assimiladas, citadas ou refutadas de forma explícita, ou podem ser disfarçadas sob o aspecto de um discurso monológico, como acontece nos relatos das crianças.

Em geral, não há perguntas nem longos comentários após os relatos. Contudo, percebe-se a atitude compreensiva e responsiva daquele que leu o mesmo texto e daquele que ficou na escuta. Os relatores interagem com a plateia por meio de expressões como: *eu li sobre, depois, que eu lembro, a gente, aqui diz*, é que dão significação ao texto por um viés envolvente. Ao manter o silêncio e apresentar disposição para ouvir, apreciar os textos dos colegas, acrescentar e concordar, a turma desempenha um papel importante na organização discursiva da exposição como também observa Bovet (1999, p. 70 *apud* ROJO).

Outro aspecto observado nessa sequência é a passagem do texto escrito para o texto oral denominada por Marcuschi de retextualização (2001, p. 48). Nesse processo, as crianças construíram uma espécie de *revisão* da própria fala. Desse modo, a retextualização tem como princípio o dialogismo como constitutivo da linguagem, pois na retextualização é a voz alheia que perpassa inevitavelmente o discurso do falante. Assim, no turno 33, o discurso de uma aluna revela que o conceito expresso no texto vai sendo ampliado, reconstruído, englobando ideias cada vez mais sofisticadas acerca do assunto. A princípio, ela cita, de maneira generalizada os passarinhos que, *de acordo com a forma deles conseguem pegar a comida*. Mais adiante, cita os pássaros que, “*com seu bico afiado conseguem cortar a carne*”. Esse processo de retificação e de retomada das ideias é fundamental no texto oral e escrito. É constituinte do ato de revisar. Esse movimento de avanços e recuos assinala a possibilidade de o aprendiz lidar com o texto de sua autoria. Essa construção é um movimento de um sujeito que é capaz de pensar, com autonomia, a leitura que faz do texto, porque está se apropriando de mecanismos que permitem a (re)construção de um texto a partir da interação com ele.

Depois dessa sequência, as crianças foram orientadas a realizar a leitura individual e silenciosa que foi invadida por comentários de alunos e da própria professora sobre o que encontraram na CHC. Nesse entremeio, algumas crianças esqueceram o corpo cruzando as pernas sobre a cadeira, ou esparramando-se sobre a mesa. Dessa forma, a

revista se dava a ler, se mostrava, se insinuava com os corpos visíveis. Em algumas ocasiões, a professora corrigia essa postura, em outras, verificava o texto que deixava as crianças tão relaxadas. O sinal anunciou o fim do horário de aula enquanto a professora incentivava a leitura em casa e anunciava a continuidade do trabalho com a CHC para a aula seguinte.

CENA 3

Depois de cumprir os rituais de início da aula, a professora apresentou o assunto do dia como um problema a ser resolvido coletivamente: “*em uma de nossas aulas surgiu uma questão que não conseguimos responder. Então, hoje vamos trabalhar essa dúvida: por que a girafa tem o pescoço comprido?*” Enquanto as crianças colocavam sobre as mesas os cadernos e revistas CHC, a professora escreveu no quadro de giz a pergunta convidando-as a manifestar suas opiniões. A pergunta atingiu em cheio os alunos. Em poucos minutos, vieram à tona vários comentários. Em meio a esse alarde, ela ordenou que levantassem o dedo para falar e ouvissem uns aos outros. Todas as hipóteses das crianças foram registradas no quadro pela professora. Comentários sobre o tempo de gestação das girafas, a alimentação desses animais e a maneira como as girafas dormiam foram citados por uma criança que havia obtido essas informações no zoológico de Belo Horizonte. A dúvida sobre a entrada desse animal na arca de Noé, em virtude do tamanho dos pescoços, foi um assunto que também crepitou na aula. As crianças que não se manifestavam pareciam concentradas nessas colisões de informações e opiniões. Tendo escutado todas as manifestações, as crianças terem copiado as hipóteses sugeridas, a professora anunciou o início de um filme³ sobre o tamanho do pescoço das girafas. Era um filme conciso, produzido para crianças, que explicava, de forma mais geral, as teorias atualmente legitimadas sobre a evolução das espécies. No término da exibição do filme, uma menina aparentemente incomodada disse que identificou a sua explicação na voz de um cientista, mas não sabia dizer porque a sua explicação era diferente da apresentada. A professora então distribuiu o texto da CHC, que gerou todo o questionamento dessa aula e perguntou às crianças o que haviam identificado no filme e no texto. Os alunos citaram aspectos relacionados à imagem e à linguagem. Ela insistiu na pergunta esperando que percebessem as duas teorias. Na tentativa de explicar o conceito, as crianças serviram-se de palavras do artigo e do filme. Algumas crianças incorporaram às palavras delas, termos, expressões e sentidos que caminhavam em direção de uma

explicação ligada à herança genética. Após as explicações das crianças sobre traços herdados dos pais, a professora sugeriu a produção de um texto justificando que serviria para auxiliar a memória da pesquisadora ali presente. As crianças fizeram a tarefa com muito entusiasmo. Escreveram sem reclamar, desenharam e, algumas até se atrasaram para o horário do recreio. Finalizada a produção de texto, a professora, de olho no relógio, distribuiu revistas às crianças. Enquanto alguns alunos liam, outros caprichavam no desenho. O sinal anunciou o fim da aula e algumas crianças ainda estavam colorindo seus desenhos.

CENA 4

Naquela tarde, ao chegar à sala de aula, a professora cumprimentou os alunos e, como de costume, organizou as carteiras enquanto aguardava a chegada das outras crianças. Depois de um tempo, distribuiu o texto fotocopiado da revista CHC: *O pão, o vinho, fungos em ação*. As crianças foram orientadas fazer a leitura individual e silenciosa. Após a leitura do artigo, a professora perguntou aos alunos sobre a compreensão do texto como mostra o quadro:

QUADRO 3. Episódio 4 – O que vocês entenderam deste texto?

T	Participantes	Discurso	Comentários
1	Professora	no momento em que o Henrique estava lendo, ele me perguntou o que que é fungo? este texto vai informar o que que é e o que ele faz no pão e no vinho. E aí? você conseguiu descobrir o que é fungo?	
2	Inácio		Balança a cabeça
3	Clara	EU SEI!/ Aluna levanta o dedo	
4	Professora	alguém consegue me dizer o que é?/	
5	Clara	EU SEI!/ Aluna levanta o dedo	
6	Alunos	é um ser microscópio [...]	Falam juntos
7	Professora	há! é isso aí (...) é um ser microscópio que a gente não consegue ver (...) eu expliquei isso aqui (...) ver a olho nu/	
8	Armando	eu li essa parte aí/	

- 9 Fátima eu entendi que o suco de uva se deixar ele lá ele vira vinho/
- 10 Tito eu li que há 6 mil anos o vinho já existia (...)
- 11 Professora o que mais?
- 12 Estela fala dos fungos do pão, da levedura/
- 13 Alunos e do vinho/ Falam juntos
- 14 Felipe o texto fala dos seres micro (...) micro (...) É (...)
- 15 Professora micro-organismos
- 16 Tereza seres microscópios que chamam levedura (...) ele (...) ele fica no ar (...) ele entra dentro do pão aí quando ele entra dentro do pão ele incha o pão porque ele vai tipo assim (...) comendo o pão e o pão fica maior porque eu acho que tem a ver porque professora, porque ele entra dentro do pão/
- 17 Professora é isso mesmo (...) este texto vai falar de algo que a gente não vê (...) um fungo chamado levedura, vai falar de como esses fungos atuam no pão e no vinho também (...) para se transformar nesse pão que conhecemos é preciso deixar o pão descansando... é aí que os fungos entram em ação (...) eles vão agir no pão e vão agir nas uvas também (...) no pão esse processo é chamado de fermentação e no vinho é chamado de levedação (...) e porque que a pessoa guardava esse pedaço da massa pra se juntar à nova massa quando fazia um outro pão? por quê?
- 18 Salete não é à toa que o suco de uva tem gosto de vinho Fala para um colega
- 19 Tomas pra ficar com o mesmo gosto (...)
- 20 Lourdes pra ele vir fermentando (...) porque aí (...) porque aí os fungos já vão fazendo efeito na outra massa
- 21 Professora é isso aí! aquela massa, aquele pedaço que eu tiro (...) ele já está em processo de fermentação (...) o fungo já está agindo ali (...) quando eu junto a massa nova eu estou levando aqueles fungos pra massa nova (...) então, eles vão agir ali (...) quando os egípcios descobriram isso, toda vez que eles faziam pão eles guardavam parte dessa massa que já estava fermentada para se juntar a nova massa de pão (...) hoje o fermento do pão não é mais igual dos egípcios não (...) a gente já compra o fermento pronto na padaria

Esse episódio mostra a interação das crianças e da professora com o gênero de divulgação científica. No turno 1, ao perguntar sobre a compreensão do conceito de fungo ela indica para as crianças uma das características do texto que leram: um artigo que explica sobre o que é fungo e o que ele faz no pão e no vinho. A preocupação da professora em destacar o tipo de texto evidencia o propósito de ensinar a funcionalidade de um artigo que apresenta o conceito na aula de ciências. De certo modo, ao perguntar às crianças sobre a compreensão do texto, a professora permite que as crianças aprendam outro modo de falar sobre um conceito da ciência e que as ideias a respeito da experiência de leitura ganhem visibilidade e sejam veiculadas no grupo.

No turno 6, as crianças respondem prontamente identificando o fungo como um ser microscópico, o que não indica necessariamente compreensão desses conceitos que estão circulando em sala de aula. Essa significação, que aparece reiteradas vezes na enunciação – turnos 18, 26 e 28 –, é dada no artigo da CHC. Essa significação do fungo como um ser microscópico pode ser considerada o estágio inferior da capacidade de atribuir sentido, pois é a palavra cristalizada do dicionário, mas, não por isso menos necessária à atribuição de significado.

No turno 7, a professora endossa o significado dado pela criança e lembra que essa palavra já fora explicada na sala. Nos turnos 9 e 10, os alunos citam o vinho, mas não estabelecem relações com o processo do pão. Entre os turnos 12 e 14, algumas crianças revozeam o já dito.

No turno 16, além do uso das palavras microscópio e levedura, uma criança tenta explicar o processo de fermentação. Mais uma vez, as palavras de uso cotidiano são a ponte para a explicação e tentativa de entendimento. Vale ressaltar que essa criança, ao definir os fungos, se utiliza das mesmas palavras do texto.

Na tentativa de fazer com que todos compreendam a questão, a professora retoma-a e faz uma síntese de tudo já dito até aquele momento da sequência. Isso pode ser visto no turno 17. Como já constatado por Rojo (2004) em sua pesquisa, a professora utiliza como estratégia o revozeamento e um estilo de autoridade para levar as crianças à construção das ideias do texto. E nesse mesmo turno, ela faz uma pergunta tentando ir além com a construção do significado. Nos turnos 18, 19 e 20 as crianças comentam acerca da necessidade da presença dos fungos. No turno 21, mais uma vez, a professora sintetiza as ideias apresentadas e recorre ao texto sobre a história dos pães, para dialogar com o artigo. Até o turno 21 artigo a produção dos textos orais se baseia nas retextualizações do artigo pela professora e pelas crianças.

E no turno 22, uma criança faz uma pergunta que não está presente no artigo: *e quando põe pra assar os bichinhos lá morrem?* Essa pergunta altera o discurso. É a palavra internamente persuasiva, à medida que seu processo de assimilação se dá no entrelace com as palavras da professora, do artigo e da criança. Conforme Bakhtin, a palavra internamente persuasiva se entrelaça de maneira estreita com a própria palavra; portanto, é “metade nossa, metade de outrem”, pois “desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma, em que ela organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade” (BAKHTIN, 1997). Dessa maneira, a pergunta realizada no turno 22 tem importância fundamental no desenvolvimento do conceito, porque é exatamente essa atitude responiva, que desperta o motor da significação. Esse movimento discursivo da aluna reafirma sua compreensão ativa por ser mediada por uma pergunta autêntica que expõe suas necessidades e motivos, como registrado no quadro a seguir:

QUADRO 5. Episódio 4 – O que vocês entenderam deste texto?

T	Participantes	Discurso	Comentários
22	Pilar	e quando põe o pão pra assar os bichinhos lá morrem?/	
23	Professora	quando o quê?/	
24	Pilar	quando põe pra assar (...)	
25	Professora	quando você põe pra assar? acho que eles morrem, né? porque senão eles continuariam crescendo, né? quando você põe pra assar a temperatura está muito alta (...) olha (...) o pão (...) ele não continua a crescer depois de assado o que significa que os fungos não estão em ação (...) por outro lado, se você deixar o pão num lugar...vai acontecer outro processo com ele, vai ter o fungo agindo nele (...) se você deixar o pão em qualquer lugar sem cobrir, sem nada o que que vai acontecer com ele?	
26	Catarina	ele vai murchar/	
27	Professora	ele vai murchar e depois?	
28	Nina	ele vai mofar/	

29	Professora	ele vai mofar (...) os fungos estão no ambiente (...) quer dizer (...) quando você compra o fermento, você está comprando uma composição que tem fungo que vai agir no pão. mas, tem fungo no ar (...) você tem um fungo que vai fazer o pão crescer e você tem uma espécie de fungo que vai fazer o pão mofar (...) se você deixar ele no meio ambiente sem nada, sem nenhum cuidado ele mofa (...) então você tem espécies diferentes de fungos/	
30	Sofia	professora (...) e se não cobrir a massa do pão? e se na hora de fazer a massa do pão estiver chovendo?/	
31	Professora	por que a gente tem que cobrir a massa?/	
32	Felipe	EU SEI!! pra ele inchar (...) para ele crescer/	
33	Natália	porque tem que abafar (...) se deixar ao ar livre não vai abafar e os negócios do ambiente (...) eles vão voar	Refere-se aos fungos
34	Professora	o abafo é para fazer calor. para a massa crescer os fungos precisam do calor (...) eu abafo pra isso (...) esses fungos que estão no fermento não vão voar (...) se você deixar a massa sem cobrir ela cresce pouco, vai crescer menos (...) para crescer bem ela precisa do calor (...) os fungos que fazem a massa crescer precisam de calor (...) por isso que a gente não costuma fazer pão caseiro em dia de chuva	
35	Simão	por que o pão da padaria sai do mesmo jeito?/	Fala baixo
36	Pilar	o mesmo fungo do pão é o fungo do vinho?/	
37	Professora	eu acho que não (...) no pão é a fermentação e no vinho a levedação (...) o vinho não incha, né mesmo? bom (...) o que acontece é que os fungos que estão no fermento provocam uma reação quando a massa é misturada (...) o interior da massa fica cheio de gases, feito balões que a gente não pode ver a olho nu (...) como nós já estudamos lá nas bolinhas da massa (...) a massa parece mais leve, daí esse nome de levedura	

E no turno 25, a professora dirige à criança com uma resposta igualmente original, que não está artigo. A professora impõe a sua voz, sem que seu discurso implique apagamento das vozes alheias,

mas uma mistura de vozes cujas fronteiras que delimitam as palavras das crianças, do texto e da própria professora são tênues.

Em resposta ao enunciado da professora, que informa a ação dos fungos no ambiente, uma criança pergunta, no turno 30: *se na hora de fazer a massa do pão estiver chovendo?* e o que acontece *se não cobrir a massa?* Essas questões podem parecer, a princípio, fora de propósito porque não se limitam ao artigo. No entanto, as palavras de autoridade e internamente persuasivas não se excluem mutuamente, mas coexistem de forma tensa e conflituosa. É a explicação da professora da existência dos fungos no ambiente e a experiência cotidiana da criança ao fazer o pão que leva a elaboração dessa pergunta. E é amparado na experiência, livre de coerções, que um menino responde que a massa precisa ser coberta para inchar e crescer. Nessa mesma direção, outra aluna afirma, no turno 33, que a massa é coberta porque precisa ser abafada para que os fungos não voem. Esse turno apresenta, claramente, o conflito de vozes, pois as crianças, quando produziram o pão em uma aula anterior, elas *abafaram* a massa para que a ação dos fungos fosse intensificada pela manutenção da temperatura. No entanto, a ideia de que *os negócios do ambiente* podem voar com a massa descoberta é um ponto de tensão, associado à esfera cotidiana.

No turno 22, observa-se que a aluna denomina os fungos como *bichinhos*, e no turno 33, outra diz que são *negócios do ambiente que voam*. Afinal, essas denominações demonstram que as crianças estão realizando um trabalho de compreensão. Para as crianças, é difícil pensar nesses micro-organismos como não sendo outra coisa senão o que descrevem. Assim, se são seres vivos devem morrer, se são pequenos, são *bichinhos* e se estão no ambiente *voam*. Assim, essa multiplicidade de sentidos do conceito põe em cena essa tensão entre o discurso monológico e polifônico dos conceitos científicos. Esse percurso dos alunos na construção do conceito: fungos, bichinhos, negócios do ambiente revela uma linguagem que está sempre em evolução. À primeira vista, cada palavra anunciada pode parecer independente, mas carrega consigo ligações com inúmeras outras.

Assim, a partir do turno 22, reacende-se o dialogismo inerente à palavra. Como destaca Bakhtin, não se atinge “uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio se não formularmos a nós mesmos as nossas próprias perguntas” (BAKHTIN, 1997 p. 368). Por conseguinte, foi preciso que as crianças formulassem as suas próprias perguntas com base nas questões do artigo e da pergunta da professora para que pudessem avançar no processo de compreensão do conceito.

Em toda a sequência encontram-se no discurso da professora e das crianças, palavras do texto. Segundo Bakhtin (1992), parte das

palavras pronunciadas provém de outrem. E a palavra do outro, levada a um novo contexto, evidencia o caráter dialógico da linguagem, à medida que ganha sempre novo significado, seja ele uma pequena mudança de tom, seja uma distorção – proposital ou não – do que foi dito.

Nessa sequência, a professora usa as palavras do artigo e explicita o objetivo do texto, com o claro propósito de ensinar sobre os fungos que agem no pão e no vinho. Ela faz uma intervenção, seguindo regras institucionalmente estabelecidas, com a autoridade que lhe compete, sintetizando as informações do texto na tentativa de as crianças compreenderem o conceito. Para Mortimer e Scott (2002), intervenções de autoridade são igualmente importantes e parte fundamental do ensino de Ciências. Pois, para esses autores, a linguagem social da ciência é essencialmente de autoridade.

Por fim, a professora chamou a atenção para os autores do texto. Uma aluna quis saber o motivo sobre os pães murcharem na sacola de plástico. Vários alunos opinaram sobre a questão e a professora encerrou o assunto explicando, de maneira direta, que dentro da sacola o pão suava e esse vapor preso umedecia-o. Ela distribuiu outras revistas CHC e um tempo foi dado para a leitura. Depois, as crianças copiaram a atividade para casa e aguardaram o início da outra aula.

CENA 5

Depois de recepcionar os alunos, a professora anunciou o início dos trabalhos com a distribuição de uma edição comemorativa da CHC sobre Charles Darwin e pediu que fizessem a leitura silenciosa e individual. Enquanto liam, a professora caminhava entre as carteiras observando os pequenos leitores, garantindo a ordem, mas os sussurros e olhares permeavam as leituras. As crianças liam assentadas, as carteiras eram enfileiradas e o tempo da leitura era cronometrado. Às vezes, a caminhada da professora era interrompida por uma criança que a interpelava para mostrar algum assunto de seu interesse. Ainda que a ordem fosse para ler *apenas com os olhos*, as crianças liam também com o tato e os ouvidos. Durante a leitura, ouviam-se os sons de quem se espantava com as imagens, de quem não acreditava no que lia, o silêncio de quem lia, com espanto, as entrelinhas, o gesto de quem se curvava para ver o que o colega lia. Apesar da orientação para a leitura silenciosa, ela não era solitária, privada. Mas, havia certo isolamento do mundo quando as crianças encontravam algo que muito lhes interessava na CHC. Transcorrido um tempo, a professora convidou as crianças a falar sobre a revista. Algumas

estavam tão ávidas pela leitura que protestaram sobre o exíguo tempo da tarefa e continuaram absorvidas pela CHC enquanto a professora falava. Diante do convite para comentar aquela edição, uma aluna fez referência à leitura do artigo *Mestres do disfarce* sem fazer ligação com o assunto tratado na aula anterior. A professora lembrou-lhes que a revista tratava de um assunto estudado na aula anterior. Um menino reconheceu a figura de um cientista, mas não conseguiu lembrar-lhe o nome. O mesmo se deu com outras crianças que tropeçaram no nome de Charles Darwin. Esse menino quis saber da tradução daquele nome. A professora rapidamente levantou as sobrancelhas e explicou às crianças a não tradução de nomes próprios. Ela continuou ouvindo todos os comentários de crianças que adoravam pronunciar o nome de Darwin. Afinal, para elas, nos artigos da CHC, existiam palavras que não poderiam deixar de evocar. Uma menina duvidou que Darwin houvesse viajado pelo mundo todo e outra quis saber se ele ainda estava vivo. Um menino quis saber sobre quem estava correto: Darwin ou Lamarck? A professora rapidamente respondeu que, atualmente, a teoria de Darwin é mais aceita. A partir desse momento, ela ordenou que abrissem na página 2 e passou a trabalhar assuntos apresentados na revista, a partir da exploração do índice.

Depois de incentivar a leitura da revista em casa, foi até a mesa, pegou rapidamente três revistas e voltou a ocupar o seu lugar na sala. As crianças logo reconheceram na mão da professora a *Recreio*. Ela então mostrou as revistas tentando estabelecer uma comparação entre a CHC, a *Recreio* e a *Super Interessante*. Naquele momento as crianças não identificaram a CHC e a *Super Interessante*, como revistas de Ciências, como pensava a professora. A CHC e a *Recreio* eram para os alunos, simplesmente, *revistas de criança*. Essa classificação bastava ao entendimento sobre as diferenças entre esses materiais. Foi preciso a condução da professora para que as crianças fossem levadas a observar diferenças e semelhanças entre esses suportes.

Ao final da discussão, elas apontaram que a revista *Recreio* trazia como marca a distribuição de brinquedinhos e personagens da mídia na capa. Interromperam a professora para dizer que a qualidade do papel e as cores das imagens da *Recreio* eram diferentes, mais extravagantes que a CHC. Encerraram o assunto pontuando: “é que a *Recreio* tem mais brincadeira do que coisa para ensinar e Ciência Hoje para as crianças tem brincadeira que ensina e que informa para as crianças. E a própria capa fala CIÉNCIA”. Após, a professora escreveu no quadro um questionário para casa sobre localização e função de alguns elementos da revista como: preço, número, data,

manchetes, editorial, artigos etc. Feito isso, a professora distribuiu um texto fotocopiado da CHC sobre a impressão de jornais e revistas. Antes de serem dispensadas para o recreio, elas leram silenciosamente esse artigo e, em seguida, a leitura oral, atendendo à ordem da professora que fez breves comentários sobre esse texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à questão geral deste trabalho, que busca compreender nas cenas de leitura da revista, o uso e a apropriação da revista CHC em sala de aula, constatou-se que as interações mediadas pela revista se dão no contexto de determinadas relações de ensino, contexto esse constituído e transformado por essas interações.

A interação entre professora e alunos no uso da revista concretizou-se, principalmente, de duas formas: mediante o diálogo com toda a turma evidenciando comentários e respostas de algum aluno, em particular, e por meio de atividades escolares tendo a voz da professora presente no grupo, marcando e condicionando os processos de elaboração dos alunos. A maior parte dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula estruturou-se em torno da leitura de textos fotocopiados da revista.

A CHC interferiu nas formas de organizar e administrar a aula assim como sofreu interferências na natureza do gênero produzido. Essa interferência não se deu propriamente na estrutura da aula – ler textos, conversar sobre eles, responder a questionários e corrigi-los – mas nas formas que outros gêneros começaram a fazer parte do ato comunicativo modificando o gênero aula.

Ademais, as cenas de sala de aula revelam um predomínio de gêneros do domínio escolar, pois os gêneros que se manifestam na sala de aula obedecem às restrições normativas da instituição. Em se tratando da esfera escolar, segundo Bunzen e Rojo os gêneros que aí circulam estão ligados aos projetos discursivos realizados no enunciado. Uma das características essenciais desse projeto é a finalidade didática de ensinar, instruir (2005, p. 90). Dessa forma, os gêneros da CHC aparecem em sala de aula didatizados. No desenvolvimento do trabalho com a CHC, dentre os gêneros escolares, percebem-se àqueles que são utilizados para organizar o ambiente de aprendizagem, como o questionário, as anotações de aula, os exercícios e o para casa.

No cotidiano da sala de aula, as práticas mediadas pela revista foram marcadas por um hibridismo de velhas e novas escolhas

pedagógicas e foram acompanhadas por tensões. Um primeiro aspecto desse movimento de tensões é que o ensino a partir da revista, no contexto escolar, não é um processo espontâneo, ao contrário, ele é controlado e guiado pelos objetivos estabelecidos e pelo tempo escolar. Outra tensão evidenciada no uso da CHC em sala de aula está no “fechamento” do discurso que se pretende na aula e na “abertura” que o artigo propicia, que é uma das fontes da dialogia no movimento discursivo. Assim, se por um lado, a presença da revista evoca práticas já consolidadas na sala de aula, por outro, indicam tensões e conflitos que vão permitindo a emergência de novas práticas, outros espaços de interlocução e possibilidades do dizer da professora e das crianças nas relações que vão travando com a revista. Esse movimento de tensão também está na revista que apresenta uma ambiguidade de trazer, de um lado, a voz da ciência e de outro, fomentar a curiosidade das crianças trazendo outras vozes para a sala de aula. Nesse sentido, verificou-se que os textos de CHC promovem a dialogia e também a atitude responsiva das crianças, porque ao longo dos textos podem-se encontrar perguntas, imagens, um texto aberto, mais temático, um texto narrativo que convida o leitor para entrar na “história”.

Outro aspecto observado é que as crianças e a professora construíram uma relação cognitiva e afetiva com o material e demonstram um (re)conhecimento da CHC como um material em que a aprendizagem e o ensino são possíveis.

Em todas as cenas de sala de aula a professora coloca em jogo o uso da revista, o uso da linguagem de divulgação científica no ambiente escolar. Ela não institucionaliza conceitos. Ela faz circular a revista e parte do uso da mesma para refletir sobre ela e sua linguagem. Nesse sentido, as perguntas na sala são recorrentes devolvendo às aulas de ciências uma característica inerente a essa área do conhecimento. As situações orais foram fundantes e organizadoras do processo ensino-aprendizagem. Ao falar do artigo, a preocupação das crianças centra-se na explicação do conceito presente no artigo. Ressalta-se, por fim, a importância da revista CHC nas aulas de Ciências dado o nível de envolvimento das crianças e da professora, a aprendizagem de conteúdos de ciências e a qualidade da participação de todos durante a experiência pedagógica com o periódico. Entretanto, essa postura não é construída espontaneamente e está relacionada, entre outras coisas, ao acesso à revista na sala de aula e à forma como as atividades de ensino foram conduzidas pela professora. Isso evidencia a escola como *lócus* de aprendizagem onde os alunos podem descobrir o prazer, a curiosidade e o mistério, escondidos nos textos de divulgação científica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. P.M. O texto de divulgação científica como recurso didático na mediação do discurso escolar relativo à ciência. In:PINTO, G. A. (org.). **Divulgação científica e práticas educativas**. Ed. CRV: Curitiba. 2010.
- ALMEIDA, M. J. P.M. e ICON, A. E. Divulgação Científica e texto literário – uma perspectiva cultural em aulas de física. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v.10, n. 1, p. 7-13, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.
- ALMEIDA, S. A. A. Interações e práticas de letramento mediadas pela revista Ciência Hoje das Crianças em sala de aula. **Tese** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ALMEIDA, S. A. e GIORDAN, M. A revista Ciência Hoje das Crianças no letramento escolar: a retextualização de artigos de divulgação científica. **Educação e Pesquisa**. v. 40, n. 4, p. 999- 1014, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, 8^a ed., Hucitex, 1997.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CUNHA, M. B.; GIORDAN, M. . A divulgação científica como um gênero de discurso: implicações para a sala de aula. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. **Anais do VII ENPEC**. Belo Horizonte: ABRAPEC. v.1. p.1-11, 2009.
- CUNHA, M. B. A percepção de ciência e tecnologia dos estudantes de ensino médio e a divulgação científica. 2009. **Tese** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997.
- GINZBURG, C. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” In: GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**. v. 20, n. 50, 2000.
- GOUVÊA, G. A Divulgação Científica para Crianças: o caso da Ciência Hoje das Crianças. **Tese**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORTIMER, E.F. Sobre chamas e cristais: a linguagem científica, a linguagem cotidiana e o ensino de Ciências. In: CHASSOT, A. e OLIVEIRA, J. R. (org.). **Ciência, Ética e Cultura na educação**. São Leopoldo: Unisinos, p.99-118, 1998.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.7, n. 3, p. 283-306, 2002.

ROJO, R. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na Escola. **Linguagens em (Dis)curso** – v. 8, n. 3, p. 581-612, set/dez. 2008.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na *apropriação* das práticas sociais. **Cad. CEDES**. v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NOTAS

¹ Pesquisa Financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (PROPP-UFOP) e Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

² Entrevista realizada com Roxane Rojo. Acesso 16/03/2011. <<http://Juditeferreiroasouza.blogspot.com/2010/entrevista-com-roxane-rojo-referencia.html>>

³ Disponível no site <<http://pontociencia.org.br/experimentos>>. Esse filme produzido para as crianças trata do pescoço das girafas por meio das teorias de Lamarck e Darwin.

Submetido: 22/12/2016

Aprovado: 02/09/2017

Contato:

Universidade Federal de Ouro Preto
Campus Universitário Morro do Cruzeiro
Ouro Preto | MG | Brasil
CEP 35.400-000

ARTIGO

PERSPECTIVAS CURRICULARES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO*

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa - PB, Brasil

RESUMO: O artigo apresenta reflexões derivadas de um estudo curricular pautado pelo objetivo de mapear elementos demonstrativos do quadro atual de formação de pedagogos para atuação profissional em contextos de Educação Não Escolar (ENE). O estudo curricular abrangeu Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia de 20 universidades públicas brasileiras e os procedimentos analíticos se estruturaram a partir do uso da técnica de análise categorial de conteúdo. O referencial subjacente às análises baseia-se na discussão sobre o caráter epistemológico da Pedagogia e da ENE, bem como na abordagem crítica em torno dos enfoques curriculares que formam tradições do curso de Pedagogia no Brasil. Em vista dos resultados analíticos, se destacam a pouca expressividade de saberes específicos relativos à ENE na configuração curricular dos cursos de Pedagogia e, em consequência, os desafios da estruturação de percursos formativos que dialoguem melhor com demandas de novos âmbitos de inserção profissional do pedagogo.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Atividades educativas não escolares. Currículo.

CURRICULUM PERSPECTIVES ABOUT PEDAGOGUE TRAINING FOR NON-SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT: This paper presents reflections derived from a curriculum study guided by the goal of mapping demonstrative elements of the current framework of pedagogue training for professional performance in contexts of Non-School Education (NSE). The curriculum study covered Pedagogical Projects of Pedagogy Courses from 20 brazilian public universities and analytical procedures were structured by the use of categorial content analysis technique. Underlying framework in the analysis is based on the discussion of the epistemological character of Pedagogy, as well as the critical approach around curricular perspectives that constitute Pedagogy course's traditions in Brazil. From analytical results, it is recognized the little expressiveness of specific knowledge relating to the NSE in Pedagogy courses' curricular settings and, as a result, the challenges of structuring formation routes that are associated with the demands of new employability spaces for pedagogues.

Keywords: Pedagogy Course. Non-school educational activities. Curriculum.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Habilidades Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES). E-mail: <leonardosevero@ce.ufpb.br> .

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A implementação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNs) completou, em 2016, dez anos de vigência. Trata-se de um período que, seguramente, comporta uma diversidade de experiências de desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia, as quais expõem possibilidades e fragilidades do que têm representado, na prática, os princípios formativos e orientações metodológicas derivadas do documento para a formação inicial de pedagogos, considerando os desafios emergentes da agenda de responsabilidades e demandas educativas na esfera das instituições escolares e das não escolares.

Na perspectiva de reconhecer e problematizar potenciais e limites formativos evidenciados no percurso recente e, igualmente, problemático das DCNs, torna-se importante considerar os impactos da implementação do documento em relação às finalidades do curso, ao modo pelo qual induziu um “ethos” curricular centrado, prioritariamente, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos desdobramentos dessa concepção nas condições de produção do conhecimento pedagógico e de engajamento profissional do pedagogo nos âmbitos escolar e não escolar.

Inserindo-se no conjunto de esforços que buscam lançar um olhar crítico sobre como as DCNs têm se traduzido em políticas e práticas para o desenvolvimento de currículos no curso de Pedagogia, este texto aborda, especificamente, o quadro problemático da formação de pedagogos para atuação em processos educativos não escolares, considerando que o documento inclui “[...] atividades não escolares” (BRASIL, 2006, p. 2) como foco de formação e atuação do egresso do referido curso.

As reflexões que o estruturam seguem o fio condutor de um debate pautado por referências conceituais da Teoria da Pedagogia e da Educação Não Escolar e referências empíricas derivadas de um estudo de campo realizado entre os anos de 2014 e 2015, o qual se configurou como um mapeamento curricular para explorar o modo de inserção da Educação Não Escolar como conteúdo da formação inicial de pedagogos.

A orientação teórica que subjaz às reflexões entretecidas ao longo do texto reflete uma perspectiva de crítica histórica às tradições e possibilidades que o conhecimento, a formação e a atuação do pedagogo possuem com relação aos processos de Educação Não Escolar (ENE), uma categoria contextual que reúne uma variedade de práticas formativas emergentes na sociedade contemporânea. Essas práticas ampliam o

significado atribuído à educação e expressam demandas de formação humana que transcendem os limites da escola (FERNANDEZ, 2006).

Meirieu (2008) examina os discursos sobre a Pedagogia e propõe que centralizar o aspecto epistemológico é importante para reconhecer os limites das proposições conceituais feitas em relação aos dizeres e fazeres em educação. Em especial, o autor chama a atenção para o que ele considera como uma conexão fundamental: o que se entende por Pedagogia justifica uma dada orientação de formação pedagógica.

No Brasil, essa ideia mostra-se profícua, como mote de compreensão dos caminhos que o curso de Pedagogia percorreu ao longo de sua história. Como assinala Saviani (2008), a história do curso no Brasil demonstra uma preocupação excessiva em torno de mecanismos de reformulação e regulamentações alheios a uma reflexão profunda sobre a natureza do conhecimento e da prática pedagógica, sob a qual deveria ser organizado o currículo do referido curso.

Tomando por base a assertiva de Meirieu (2008), é possível compreender no caso brasileiro que a falta de enfrentamento à discussão epistemológica da Pedagogia é um fator que explica as mutações curriculares que organizaram o formato do curso. A ausência dessa discussão, como enfatiza Pimenta (2000), dificulta o reconhecimento da especificidade da formação na área e, tal qual expõe Houssaye (2004), produz ilusões e distorções quanto ao modo de como o processo formativo em Pedagogia deve ocorrer. Configurar a busca pela afirmação da ENE no âmbito pedagógico, reconhecendo o debate histórico sobre a identidade da Pedagogia e defendendo o ponto de vista que a concebe como Ciência da Educação, permite reconhecer a educação como um objeto que evidencia um caráter multifacetado e dinâmico não restrito ao campo escolar nem às técnicas de ensino.

ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COMO OBJETO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

A inserção da ENE no âmbito pedagógico se constitui como uma demanda histórica, pois responde às necessidades emergentes da complexidade que se revela no modo de estruturação e de comportamento das sociedades globalizadas. Por isso, é importante demonstrar o caráter pedagógico da ENE e ressaltar a sua importância para a promoção de processos que potencializem a educabilidade humana em tempos nos quais as pessoas são confrontadas por múltiplas possibilidades e demandas de ensinar e aprender, de educar e educar-se.

Há um fator que parece estar na base da construção de uma proposta de aproximação entre a ENE e a Pedagogia como campo de

formação e práticas profissionais: a necessidade de uma argumentação conceitual que subsidie uma abordagem pedagógica do fenômeno educativo que se manifesta no campo não escolar. Essa abordagem conceitual é determinada por um caráter de análise epistemológica acerca de como se estrutura a Pedagogia como Ciência da Educação em contraposição a perspectivas que a representam como tecnologia da instrução ou arte prática do ensino.

Como qualquer campo científico, a Pedagogia é confrontada por demandas que atravessam o universo das práticas educativas associadas ao desenrolar da história em seus múltiplos nexos, de modo que faz sentido afirmar a necessidade de que “[...] é preciso que se reivindique à Pedagogia um estatuto contemporâneo que possa absorver as especificidades do momento histórico atual” (FRANCO, 2008, p.131).

A definição da Pedagogia como Ciência da Educação se aporta no reconhecimento multidimensional do fator científico que configura a abordagem pedagógica e a distância de uma matriz positivista que, como explicita Larrosa (1990), acaba que por negando o modelo de científicidade multidimensional em paralelo à afirmação do modelo de ciência formal inspirado nas Ciências Exatas. Definir a Pedagogia como Ciência a partir do Positivismo incorreria, em última instância, na sua própria negação, haja vista que sua natureza como ciência cujo objeto de conhecimento requer uma atitude investigativa normativa e praxiológica, entraria em contradição com a pretensão de neutralidade axiológica e enfoque puramente descritivo.

Tendo a educação como um âmbito da realidade humana, a Pedagogia é uma Ciência que, em sua dimensão científico-filosófica, fundamenta conhecimentos teóricos para a compreensão e explicação dos fatos educativos; em sua dimensão tecnológica, descreve o processo educativo a partir de ferramentas e modelos úteis à prática; e que, em sua dimensão praxiológica, estabelece princípios normativos e operações aplicativas que regulem as práticas educativas reflexiva e criticamente. O mútuo imbricamento entre essas três dimensões permitem afirmar a Pedagogia como “*la ciencia que aporta la fundamentación teórica, tecnológica y axiológica dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación*” (RUBIO; ARETIA; CORBELL, 2010, p.181).

Schmied-Kowarzik (1983) comprehende que a Pedagogia se configura como uma ciência dialética, enfatizando a práxis que constitui a natureza epistêmica e gnosiológica da Ciência da Educação. Concebendo a Pedagogia como ciência da e para a prática educativa, ele esclarece que tal caráter não a restringe a uma tecnologia da ação ou uma pragmática profissional.

O sentido dialético que expressa o caráter da Pedagogia como uma ciência prática diz respeito a uma perspectiva “[...] na qual a unidade teoria e prática constitui a condição de possibilidade de apreensão das contradições da educação enquanto prática social, de modo a estabelecer a direção de sentido, as finalidades de nova práxis educacional” (PIMENTA, 2010, p. 120).

A práxis permite à Pedagogia “[...] produzir um saber específico capaz de orientar a ação sobre o homem e o seu destino. Para isso a condição é articular, com todo rigor epistemológico necessário, as diferentes formas de saber aplicadas” (SOETARD, 2006, p. 62). Assim, a Pedagogia promove, então, a conversão de um saber-como para um saber-quê explicitado e fundamento teoricamente sob os aportes que a prática fornece (SEVERO; PIMENTA, 2015).

Torna-se especialmente necessário ressaltar que o termo educação não corresponde à escolarização nem à instrução. Designa um processo global de formação humana através da inserção dos sujeitos na cultura a partir de mediações exercidas por agentes e dispositivos em contextos variados. A Pedagogia tem como objeto a educação como formação humana e não somente à formação escolar ou instrução formal, estando estas inseridas no contexto daquela.

Desse modo, chega-se à Educação Não Escolar como um objeto legítimo da Pedagogia que requer, todavia, ser sistematizado conceitualmente em um nível mais consistente no interior da relação entre educação, sociedade e ação pedagógica.

Educação Não Escolar (ENE) consiste em um termo cuja conceituação resulta de uma necessidade histórica emergente, dado o atual contexto de fortalecimento do caráter estruturado de práticas educativas para além dos limites da escola. Se, na maior parte do tempo, a Pedagogia e a sociedade, em geral, deixaram de focalizar a ENE como problema pedagógico, a atualidade tem sido cenário de proliferação de iniciativas cada vez mais visíveis de desenvolvimento de processos formativos em espaços não convencionais de ensino e aprendizagem. Diversas instituições não escolares, porém, com interesses educativos em sua conjuntura ou com algum tipo de inserção em contextos em que as pessoas necessitam atuar através do uso de ferramentas pedagógicas, têm configurado, em sua agenda de trabalho, objetivos e ações que manifestam, em maior ou menor medida, um caráter instrutivo, educativo ou pedagógico. Nesses novos cenários, não só são processadas novas práticas educativas, como também estas práticas põem em avaliação, direta ou indireta, a função da escola e das aprendizagens que se espera que sejam promovidas em seu âmbito.

A emergência da ENE como uma perspectiva de desenvolvimento de práticas formativas que atendem a demandas além-escola se insere em um contexto atravessado por fatores sociais, políticos e econômicos relativos ao processo de globalização, bem como a fatores culturais gerados pela impulsão da comunicação e troca de experiências apoiadas em tecnologias contemporâneas. Do ponto de vista teórico, a ENE se relaciona com conceitos correntes no campo da Pedagogia que expressam um significado ampliado para a formação humana com base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos da Instituição Escolar, a exemplo do conceito de Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Educação Integral, Educação Social, etc.

Com efeito, as práticas de ENE na sociedade brasileira assumem um caráter mais institucionalizado na esteira da expansão do associativismo no terceiro setor, circunstância que evidencia o protagonismo de Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuam no campo da educação não formal, ainda que nem todas reflitam concepções educativas críticas e emancipatórias, haja vista sua vinculação a ideologias neoliberais de suas entidades financiadoras e da própria política que tornou as ONGs um mecanismo que suplanta responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo Estado.

Segundo Gohn (2010), uma parte desses organismos expressa lógicas de atuação distintas de outra parte que se liga a ONGs herdeiras da tradição oriunda dos movimentos sociais e populares dos anos de 1980, as quais mantêm um compromisso mais forte com a questão da cidadania emancipadora e da problematização social.

O discurso sobre a ENE, no Brasil, não diferindo muito da tendência internacional sobre a questão, é marcado pela contradição anteriormente exposta e que diz respeito às ambivalências da educação em uma sociedade neoliberal. Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas têm investido sistematicamente na difusão de perspectivas pedagógicas que evidenciam o lugar central da ENE para o desenvolvimento humano no que se denomina como sociedade do conhecimento, da informação ou da comunicação, a exemplo do paradigma da aprendizagem ao longo da vida. De certo, essas perspectivas traduzem uma preocupação com a ampliação das oportunidades de educação que as pessoas devem ter além da escola e a partir dela, de modo a atender às demandas de uma sociedade em mudança constante, mas devem ser abordadas de modo crítico por, em certa medida, se pautarem pelo imperativo do capital humano que

ajusta a educação às necessidades sociais de mercado dinamizadas por forças econômicas, fazendo com que se afastem de uma concepção educativa crítica e humanizante.

Compreende-se que a ENE pode ser conceituada como uma categoria temática que engloba práticas consideradas formativas situadas fora da escola. É, portanto, mais adequada para se referir aos espaços educativos em que ocorrem processos não formais e informais, embora em alguns casos seja possível reconhecer atividades formais que se desenvolvem fora da escola, em contextos não convencionais, como, por exemplo, a realização de um curso de alfabetização ou supletivo e uma cooperativa popular de trabalho que, ao seu término, credita formalmente a aprendizagem dos trabalhadores com um documento válido como certificação escolar. Do mesmo modo, a escola pode ser cenário de atividades educativas não formais, a exemplo das práticas de Educação Social em instituições escolares.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO EMPÍRICO

De acordo com o marco operacional da pesquisa, estão incluídos Projetos Pedagógicos de 20 Cursos de Pedagogia no Brasil (PPCs). Considera-se que essa amostra manifesta representatividade por abranger cursos de Pedagogia distribuídos em todas as regiões do Brasil e estarem localizados em instituições que se destacam por ofertarem o maior quantitativo de vagas para ingresso no Ensino Superior em seus respectivos estados, sendo detentoras do maior número de discentes matriculados. Optou-se em eleger o curso de Pedagogia do campus central das maiores universidades dos estados e do Distrito Federal.

A busca pelos PPCs operacionalizou-se por meio do acesso aos sites das universidades ou, nos casos em que essa estratégia não foi bem sucedida, através de contato direto com órgãos de coordenação dos cursos. Contudo, as dificuldades quanto ao retorno dos contatos com os(as) coordenadores(as) dos cursos levaram à não integralização de um PPC para cada estado do país, incluindo o Distrito Federal. Assim, foram localizados e analisados 20 PPCs das Universidades Federais de Alagoas (UFAL), Amazonas (UFAM), Amapá (UNIFAP), Bahia (UFBA), Espírito Santo (UFES), Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso (UFMT), Pará (UFPA), Paraíba (UFPB), Pernambuco (UFPE), Piauí (UFPI), Paraná (UFPR), Rio de Janeiro (UFRJ), Rondônia (UNIR), Roraima (UFRR), Rio Grande do Sul (UFRGS), Santa Catarina (UFSC), Tocantins (UFT) e, em São Paulo, da Universidade de São Paulo (USP).

Os dados foram organizados e tratados de acordo com a técnica de Análise Categorial de Conteúdo. Trata-se de um instrumento de análise que permite um tratamento quantitativo e qualitativo aos dados coletados. Como propõe Bardin (2010), essa técnica possibilita um desvendamento dos significados presentes nos documentos curriculares por configurar-se de etapas operativas de categorização e descrição analítica do *corpus* documental.

De acordo com os procedimentos recomendados para o uso dessa técnica, o processo analítico categorial de conteúdo envolve etapas de pré-análise, codificação, categorização e inferência. As categorias que organizaram a análise foram feitas a partir da pré-análise com o auxílio da “leitura flutuante” (BARDIN, 2010, p. 90) consistindo em: ENE e objetivos e finalidades do curso de Pedagogia, ENE e saberes curriculares.

Utilizaram-se unidades de registro (palavras e temas) e unidades de contexto para codificar os elementos que formaram as categorias temáticas da análise. A categorização obedeceu aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, fidelidade e produtividade. Por fim, chegou-se ao estágio de inferência como momento final da descrição analítica do conteúdo. Entende-se que “[...] a intenção de análise de conteúdo é a inferência de conhecimento relativa às condições de produção [...]”, inferência esta que recorre a indicadores [...]” (BARDIN, 2010, p. 40).

Acerca da estrutura dos PPCs, é importante assinalar que os tópicos utilizados para organizar os textos nesses documentos têm uma denominação bastante heterogênea. Há tópicos, por exemplo, que só constam em alguns projetos, como é o caso do que se denomina genericamente de contextualização, marco conceitual e princípios norteadores. Há uma variação com relação aos tópicos que se referem à finalidade do curso e ao perfil do egresso. Em alguns projetos, esses tópicos são encontrados com título de objetivo do curso, perfil do curso, identidade do egresso, missão do curso, etc. Desse modo, considerou-se que o uso de categorias para sistematização e análise de conteúdo dos PPCs permitiria a abordagem de elementos que, embora não estivessem presentes em tópicos homônimos nos documentos curriculares, poderiam ser encontrados em outras partes textuais e agregados em torno das mesmas.

PERSPECTIVA GERAL DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS PARA A ENE QUANTO AOS OBJETIVOS E FINALIDADES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

De modo geral, há uma tendência comum de que os objetivos do curso de Pedagogia, os saberes e o perfil profissional do pedagogo

sejam situados a partir da contextualização histórica sobre a trajetória desse curso e, em alguns projetos, a contextualização compreendeu, também, a história do curso na instituição e no cenário local das políticas e práticas educativas. A maneira pela qual essa abordagem foi configurada revelou a posição de crítica expressa no documento em se tratando das problemáticas epistemológicas, formativas e políticas da Pedagogia no Brasil, de modo implícito ou explícito.

Dos 20 projetos analisados, 11 explicitam e discorrem sobre a base conceitual que fundamenta a proposta de funcionamento e organização dos cursos de Pedagogia. Na estrutura dos projetos, os tópicos que comportam essa discussão têm denominações variadas, como por exemplo: fundamentação teórica, fundamentação conceitual, princípios norteadores, marco pedagógico, entre outras. O conteúdo referente à base conceitual corresponde a perspectivas teórico-metodológicas relativas ao conceito de educação, escola, sociedade, educador/docente/professor/pedagogo e, em apenas 05 projetos, ao conceito de Pedagogia. Entre essas perspectivas, a ENE apareceu, na maioria das vezes, em trechos citados originalmente pertencentes ao texto das DCNs, nas passagens que se tratam dos objetivos do curso.

Nenhum projeto contemplou a definição conceitual de ENE e o próprio conceito de educação como cenário de práticas profissionais do pedagogo, em um sentido amplo, envolvendo diversos âmbitos e setores, tampouco é significativamente evidenciado. Por outro lado, a discussão sobre questões relacionadas à escola, à docência e à atividade do professor, tendo como plano de fundo debates acerca da educação escolar brasileira, são claramente recorrentes.

Desse modo, o principal elemento que sobressaiu na fundamentação conceitual dos cursos intrínseca aos projetos foi a discussão sobre a docência como base de formação dos profissionais da educação e de identificação do curso de Pedagogia. Em 11 projetos (UFAL, UFAM, UFES, UFMT, UFPA, UFPE, UFPI, UFRJ, UFSC), tal discussão se situou em uma perspectiva de análise dos movimentos de crítica à formação e prática docente, especialmente representados pela ANFOPE, que aparece citada em todos os referidos projetos, demonstrando que as opções formativas se basearam em razões políticas, institucionais e históricas convergentes às pautas defendidas por essa Associação.

Em consonância com a definição contida nas DCNs, a docência é configurada como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre

conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

O conceito de docência que atravessa os PPCs, na perspectiva já mencionada nas DCNs, inclui atividades de ensino, gestão e pesquisa no campo da educação escolar e não escolar, envolvendo, ainda, práticas especializadas de assessoramento educacional. Ainda que, desde essa perspectiva conceitual ampliada, a docência esteja associada a atividades pedagógicas de gestão e investigação em cenários educativos diversos, percebe-se, nos PPCs, que ela se associa diretamente ao trabalho do professor em sala de aula. Em alguns projetos, as instituições explicitam uma posição que, efetivamente, privilegia a opção exclusiva pelo magistério escolar. Conforme discute Libâneo (2006), o uso da docência como perspectiva para basear um projeto de formação de pedagogos e sintetizar práticas de ensino, gestão e pesquisa pedagógica se mostrou categoricamente inadequada.

A opção preferencial explícita pela docência escolar pode ser exemplificada através dos seguintes trechos retirados de PPCs analisados:

Nesse sentido, em sintonia com o que sempre defenderam as organizações dos profissionais da educação, em atenção aos anseios da sociedade alagoana, o/a pedagogo/a que pretendemos formar precisa atender prioritariamente às necessidades da educação básica que se efetiva nos espaços escolares [...] Com essa opção preferencial pela educação escolar, o curso de Pedagogia aqui proposto busca responder às lutas historicamente travadas pelas entidades nacionais como ANFOPE e FORUNDIR (UFAL, 2006, p. 22).

O curso de Pedagogia da UFSC toma como prioridade a sua inserção junto às redes públicas de ensino e às unidades escolares, entendendo esse contexto como foco de formação (UFSC, s/d, p. 16).

Missão do curso: formar, prioritariamente, profissionais para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade [...] (UFT, 2007, p. 13).

Os trechos acima transcritos exemplificam opções formativas preferenciais explícitas nos PPCs. Entretanto, ainda que não haja uma justificativa conceitual mais substancial quanto ao fato do curso se destinar preferencialmente à formação de professores, há elementos que demonstram uma clara tendência em centralizar o magistério escolar na discussão sobre os princípios norteadores e a finalidade que justifica o curso de Pedagogia. Trata-se de elementos acerca do significado epistemológico atribuído à própria Pedagogia.

Neste trabalho, tais elementos constituem uma importante dimensão de análise da formação de pedagogos para intervenções

em ENE, uma vez que se considera que o significado de Pedagogia expresso nos documentos curriculares traduz concepções acerca da especificidade do objeto pedagógico e, ao passo em que estabelece o campo epistêmico no qual o curso se situa, opera incidências no modo pelo qual o seu currículo deverá se organizar a partir daquilo que se acredita consistir como identidade da Pedagogia.

Os PPCs da UFPI, UFPA, UFPR e UFPE foram os únicos documentos em que se pôde ser encontrado algum registro explícito sobre o debate epistemológico envolvendo a Pedagogia ou sobre sua identidade como Ciência da Educação. Não coincidentemente, é possível encontrar também em alguns desses projetos, em maior ou em menor medida, registros de crítica à concepção da docência como base de formação, embora, como pode se observar no conjunto dos documentos curriculares, a perspectiva de docência ampliada acabou sendo tomada como uma alternativa para a solução dos embates que historicamente se desencadearam em torno dos objetivos do curso de Pedagogia quanto à formação de professores, gestores ou pesquisadores educacionais, como pode ser percebido no seguinte trecho: “[...] uma visão ampliada da docência não fragmenta a concepção/execução do ato educativo, a pesquisa e a extensão, a fim de formar o pedagogo como um estudioso e pesquisador da realidade educacional [...]” (UFPE, 2007, p. 12).

O PPC da UFPR contextualiza o desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia sob diversos pontos de vista a partir de uma avaliação diagnóstica envolvendo as perspectivas de discentes e docentes. O texto mencionou que, na perspectiva dos discentes, alguns aspectos de insatisfação dos alunos quanto às tradições do curso de Pedagogia consistem na “ausência de concepções de pedagogo; [...] ênfase no trabalho escolar em detrimento da discussão do papel do pedagogo em outros espaços pedagógicos [...]” (UFPR, 2007, p. 12). O texto contempla uma importante discussão que, com base na interlocução com autores que se dedicam ao debate epistemológico da Pedagogia, a exemplo de Pimenta (2000), problematiza o sentido do trabalho pedagógico como fundamento da concepção de pedagogo, reconhecendo a Pedagogia como “[...] ciência que estuda o fenômeno educativo em suas peculiaridades” (UFPR, 2007, p. 35).

O PPC da UFPE também define que o significado da Pedagogia como Ciência da Educação é um pressuposto da formação de pedagogos, entendendo que a complexidade que a envolve se refere à “[...] relação de integralidade com seus aportes teóricos sócio-filosóficos, histórico-político-culturais, psicológicos, estéticos

[...], envolvendo diversos campos [...]” (UFPE, 2007, p. 14). Haja vista a complexidade e amplitude dos objetos e contextos de ação pedagógica, afirmou-se que:

Em que pese o reconhecimento da centralidade da docência como base da formação e do trabalho profissional do pedagogo, entende-se também a necessidade de se conceber a pedagogia materializada em um trabalho pedagógico mais amplo de interação formativa entre os sujeitos em espaços escolares e não escolares, ampliando os estudos e discussões sobre o que é intencionado alcançar nesses espaços educativos (UFPE, 2007, p. 11).

Com exceção do PPC da UFSC, que sequer continha a expressão “educação não escolar”, os demais PPCs, seja por transcrição de trechos das DCNs ou por discurso original, incluíram a ENE como dimensão dos objetivos do curso de Pedagogia, perfil e competências do pedagogo. Com vistas à organização da análise dos PPCs, utilizaram-se duas categorias prévias de classificação do conteúdo relevante à discussão que se alinha aos propósitos desta pesquisa. As categorias são: ENE e objetivos do curso de Pedagogia e ENE e disciplinas/conteúdos/atividades curriculares. Essas categorias emergiram previamente a partir dos objetivos da pesquisa e dos referenciais teórico-metodológicos mobilizados na construção do objeto de estudo do trabalho.

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS OBJETIVOS E FINALIDADES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS

Os objetivos do curso de Pedagogia aparecem como finalidade, missão ou propósito norteador do processo formativo que se busca desenvolver. Assim sendo, necessitam traduzir a intencionalidade que fundamenta o curso de Pedagogia em ações dirigidas ao desenvolvimento de características profissionais que identifiquem o ideal que o currículo busca alcançar. Nos objetivos, plasmam-se o objeto da formação com orientações conceituais, metodológicas e valorativas intrínsecas às opções por um determinado modelo de organização curricular adotado para formar pedagogos.

Em conformidade com as DCNs, os objetivos dos cursos se propõem, em maior ou menor medida, a um processo de formação de pedagogos para o ensino, a gestão e a pesquisa em espaços escolares e não escolares. Contudo, do ponto de vista discursivo, os textos utilizados para traduzirem os objetivos do curso se revelam como um dado híbrido em que há ênfases, sobreposições e articulações distintas dos aspectos que configuram o propósito do curso de Pedagogia. As

dimensões formativas encontradas nos objetivos dos cursos contidos nos PPCs explicitam a centralidade da formação para a escola e a diversidade de modos de inserção de objetos da formação utilizados para expressar a perspectiva da docência como base de formação: docência escolar, gestão e pesquisa (UFAL, UFAM, UFC, UFES, UFMT, UFPE, UFT, UNIFA, USP), docência escolar, gestão e funções especializadas (UFBA), docência escolar e pesquisa (UFAM), docência e gestão escolar (UFPA, UFRGS, UFRJ), docência e coordenação pedagógica (UFSC) e docência e gestão educativa (UFPI, UFRJ, UNIR).

A tendência geral encontrada no conteúdo dos PPCs é a ideia da docência como atividade de ensino, o que contradiz a perspectiva ampla de docência que configura a base de formação no curso de Pedagogia no Brasil. Ao empregar o termo “docência” distinto do de “gestão” e “pesquisa”, por exemplo, o texto expressa que, de fato, reconhece-se que existem diferenças quanto à natureza dessas atividades que, embora estejam associadas por princípios de base comum, consistem em manifestações distintas do trabalho pedagógico. Essa observação assinala o caráter contraditório ou de confusão conceitual que envolve o uso do termo e da respectiva noção, no sentido mais amplo, da docência nos PPCs.

Esse caráter se deriva, possivelmente, do imbróglio conceitual que envolve a perspectiva conceitual da docência nas DCNs. Como afirmado em outra passagem deste trabalho, essa perspectiva se construiu no interior de um movimento político que defendia que a base da formação de educadores se assentava na docência, vista aqui como ato de ensinar. Para estabelecer uma contraposição à divisão técnica do trabalho pedagógico, especialmente na escola – já que pouco se explorou, no contexto desses movimentos, o trabalho pedagógico não escolar -, argumentou-se que as diferentes manifestações que constituem as práticas profissionais em Pedagogia detêm uma célula essencial de ensino-aprendizagem, sendo definidas, portanto, desde um ponto de vista docente. O pedagogo seria, nessa lógica, um docente ou um professor, que ensina em contextos diversos e que utiliza tecnologias de gestão e pesquisa educativa em prol desse princípio básico do seu trabalho.

Dada a influência da lógica das habilitações profissionais ainda presente no ideário de formação em Pedagogia, sobre a qual se construíram conceitos sobre processos de supervisão, gestão, coordenação do trabalho pedagógico articulados aos processos da docência (ensino), mas diferenciados com relação aos mesmos, a assimilação de todos esses processos pela perspectiva da docência parece não se aplicar facilmente na designação do objeto da formação e da prática do pedagogo, pois,

de acordo com o que se pôde visualizar nos PPCs, permaneceu vigente o entendimento de que ensino, gestão e pesquisa são dimensões do trabalho pedagógico e que docência é sinônimo de ensino.

Portanto, a formação para a docência, de acordo com os objetivos contidos nos PPCs, corresponde, na verdade, com a formação para o ensino, mais precisamente o que se efetua no âmbito da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, havendo, ainda, algumas poucas referências ao ensino nos cursos de Normal Nível Médio (Magistério) e outros cursos técnicos na área de serviços educacionais.

O PPC da UFMT, por exemplo, serve para ilustrar a contradição no uso da perspectiva da docência ampliada, pois considera que há atividades pedagógicas não docentes, inclusive escolares, e, portanto, delimita o campo de atuação do pedagogo traçando fronteiras entre três setores: Pedagogia Escolar Docente, Pedagogia Escolar Não-Docente e Pedagogia Não Escolar.

A associação entre Pedagogia e Educação Não Escolar muitas vezes conduz ao equívoco de se pensar que a atuação pedagógica nesse cenário se refere a um trabalho de ensino fora da escola. Por certo, o pedagogo poderá atuar como professor em práticas educativas não escolares, mas o espectro de habilidades que se associam às dinâmicas dessas práticas, especialmente as que acontecem no âmbito da Educação Não Formal, se estrutura a partir de um conjunto pluralizado de saberes e modos de ação mobilizados de acordo com as especificidades e necessidades de cada cenário educativo. Nesse sentido, as habilidades profissionais do pedagogo para intervenções em ENE incluem o ensino, a gestão e a pesquisa, assim como se exige para a prática pedagógica escolar, mas envolvem saberes e modos de ação requeridos ao processo de pensar e agir na educação que se pratica a partir de outras dinâmicas, com outros sujeitos, objetivos, recursos e modelos metodológicos distintos daquilo que caracteriza o trabalho na escola.

Por outro lado, é legítimo pensar que o que se espera de um pedagogo em espaços de ENE muitas vezes dialoga com as habilidades necessárias ao trabalho do pedagogo na escola como professor. A prática do magistério, da gestão e da pesquisa em Pedagogia segue orientações teleológicas que se associam a concepções de sujeito e sociedade que transcendem o cenário em que as práticas educativas ocorrem, pois são intrínsecas ao próprio sentido emancipador da educação. Desse modo, grande parte dos saberes e habilidades declaradas nas DCNs que são, em vários casos, reproduzidas nos PPCs, pode ser sobreposta tanto no campo da ENE quanto no campo

da Educação Escolar. Entretanto, a dimensão técnico-operativa do trabalho pedagógico em cada um desses contextos necessita ser mais bem compreendida em termos de finalidades, objetivos e saberes-fazeres que o curso de Pedagogia pode desenvolver.

Com exceção da UFSC, todos os outros PPCs incluem a ENE como cenário de aplicação dos processos de ensino, pesquisa e gestão, mas dão a entender que se trata de algo inserido por determinação legal. Para operacionalizar os objetivos do curso, os PPCs incluem eixos/dimensões curriculares seguindo a orientação de classificação de disciplinas e atividades formativas estabelecidas pelas DCNs. Com eles, busca-se superar uma organização curricular estática, dicotômica e desarticulada, pois possibilitam a configuração de percursos para a articulação horizontal e vertical das aprendizagens e proporcionam maior organicidade na relação entre as disciplinas e atividades formativas.

Os eixos/dimensões dos currículos, segundo os PPCs, enlaçam disciplinas e atividades dos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores. De acordo com as DCNs, a ENE deveria ser inserida em todos os eixos, seja como tema de estudos teóricos ou de práticas programadas no curso de Pedagogia, incluindo estágios. No quadro abaixo, apresentam-se os eixos/dimensões que, de maneira específica, contemplam disciplinas e atividades voltadas para a ENE. Vale ressaltar que nem todos os PPCs classificam as disciplinas e atividades curriculares de acordo com eixos/dimensões, como no caso da UFES e UFRGS. Por esse motivo, optou-se por não inserir no quadro essa informação.

QUADRO 1. Eixos/dimensões curriculares que tematizam a Educação Não Escolar no curso de Pedagogia

Instituição	Título do eixo/dimensão curricular
UFPA	Mundo do trabalho, trabalho docente e processos educativos na contemporaneidade.
UFPE	Educação em Espaços Não Escolares.
UFPI	Conhecimento relativo à gestão e à organização do trabalho pedagógico na Educação Formal e Não Formal.
UFRR	Fundamentos didático-pedagógicos – Gestão de espaços educativos escolares e não escolares.
UFT	Organização e gestão do trabalho pedagógico na Educação Escolar e Não Escolar (Núcleo de Estudos Básicos); Diversificação de estudos – educação e cultura afro-brasileira, educação especial e educação não escolar (Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos).

Fonte: Elaboração própria (2014).

A tematização da ENE como objeto de formação nos currículos está, nessas instituições, articuladas aos eixos/dimensões apresentados. Porém, há PPCs, que sem apresentar eixos/dimensões específicas sobre ENE, objetivam que a formação do pedagogo deve contemplar, a partir de dispositivos curriculares gerais, o estudo e a prática dos processos educativos não escolares. Para tanto, disciplinas como Organização do Trabalho Pedagógico, Avaliação, Planejamento e Gestão, por exemplo, devem dispor de um enfoque mais amplo que contemple em seu escopo a tematização tanto da Educação Escolar quanto da ENE.

Exemplos desse modo de tematização da ENE no currículo são os PPCs da UFRJ, da UFAM e da USP. Os mesmos não apresentam eixos/dimensões curriculares para articular a ENE às disciplinas e atividades formativas, mas buscam instituir percursos que a contemplem na formação do pedagogo.

No próximo tópico serão exploradas as disciplinas e atividades formativas obrigatórias e as eletivas ofertadas nos currículos do curso de Pedagogia que buscam tematizar a ENE como objeto de formação e desenvolvimento de saberes profissionais. Tratou-se, portanto, de analisar o conteúdo dos PPCs a partir da categoria “ENE e saberes curriculares”.

ENE E SABERES CURRICULARES: DISCIPLINAS E ATIVIDADES FORMATIVAS

Foram contabilizadas 1.487 disciplinas curriculares diferentes nos PPCs analisados. Elas correspondem às disciplinas teóricas, práticas, teórico-práticas, obrigatórias, eletivas e que se encaixam nos núcleos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores, incluindo os estágios curriculares. Como parte desse quantitativo total, foram mapeadas 34 disciplinas que, de modo específico, se dedicam ao estudo da ENE como objeto de formação e prática pedagógica, integrando um percentual de, aproximadamente, 2,3%. Essas disciplinas foram mapeadas a partir dos seguintes critérios: a) registrarem no título alguma referência a objetos ou campos da ENE; b) registrarem, na ementa, uma abordagem central sobre objetos ou campos da ENE. No quadro a seguir, são apresentadas as 34 disciplinas sobre ENE encontradas nos PPCs analisados.

QUADRO 2. Disciplinas específicas sobre ENE nos cursos de Pedagogia

Instituição	Título da disciplina	Carga horária	Status no currículo
UFBA	Pedagogia Hospitalar	68 h	Optativa
UFC	Organização e gestão de espaços educativos não escolares	32 h	Obrigatória
UFC	Pedagogia Organizacional	64 h	Optativa
UFC	Pedagogia Hospitalar	64 h	Optativa
UFES	Pesquisa, extensão e prática pedagógica IV	105 h	Obrigatória
UFES	Pedagogia Social	60 h	Optativa
UFMS	Práticas pedagógicas em instituições não escolares	60 h	Obrigatória
UFMS	Trabalho docente e as instituições sociais escolares e não escolares	60 h	Obrigatória
UFPA	Pedagogia em organizações sociais	68 h	Obrigatória
UFPE	Processos formativos em espaços não escolares	60 h	Obrigatória
UFPE	Seminário educação em espaços não escolares	15 h	Obrigatória
UFPE	Gestão educacional em espaços não escolares	30 h	Optativa
UFPE	Políticas de educação não formal no Brasil	30 h	Optativa
UFPB	Teorias e práticas de educação popular	60 h	Optativa
UFPB	Educação Popular	60 h	Obrigatória
UFPB	Educação e movimentos sociais	60 h	Obrigatória
UFPI	Estágio Supervisionado I – Planejamento e gestão de instituições escolares e não escolares	60 h	Obrigatória
UFPI	Estágio Supervisionado II – Planejamento e gestão de instituições escolares e não escolares	60 h	Obrigatória
UFPI	Metodologias e contextos de ação pedagógica	60 h	Obrigatória
UFPR	Função social do pedagogo	30 h	Obrigatória
UFPR	O trabalho pedagógico em espaços não escolares	90 h	Obrigatória
UFPR	Educação especial na área não escolar	30 h	Optativa
UFRGS	Seminário Gestão da Educação: Espaços escolares e não escolares	90 h	Obrigatória

UFRJ	Prática de ensino e estágio supervisionado em gestão de processos educacionais	180 h	Obrigatória
UFRJ	Educação popular e movimentos sociais	60 h	Obrigatória
UFRJ	Pedagogia empresarial	45 h	Optativa
UFRJ	Educação em saúde	45 h	Optativa
UFRR	Fundamentos da educação em contexto não escolar	60 h	Obrigatória
UFT	Educação não escolar	NI	NI
UNIFAP	Educação e movimentos sociais	NI	Obrigatória
UNIR	Estágio supervisionado Atuação do Pedagogo	80 h	Obrigatória
UNIR	Educação, gênero, relações étnico-raciais e movimentos sociais	NI	NI
UFC	Educação e movimentos sociais	64 h	Optativa
UFC	Pedagogo: identidade e campo profissional	64 h	Optativa
UFMS	Estágio supervisionado em educação e trabalho	80 h	Obrigatória

*NI = Não informado

Fonte: Elaboração própria (2014).

Como se pode perceber, as disciplinas sobre ENE ou inscritas em campos de ENE variam com relação a vários aspectos constitutivos, desde a natureza do seu escopo, oscilando entre os polos da fundamentação e de aplicação prática, quanto sua abordagem temática. Das 34 disciplinas específicas sobre ENE, 14 tratam de uma abordagem geral sobre os fundamentos das práticas pedagógicas não escolares e perspectivas conceituais relacionadas aos mesmos, 15 tematizam os campos específicos e modelos de intervenção em ENE e cinco dizem respeito às vivências práticas proporcionadas por estágios ou outras atividades formativas em ENE.

Quanto à sua alocação na estrutura de organização dos currículos, as disciplinas específicas obrigatórias se localizam entre o segundo e o quinto período do curso e estão blocadas junto às disciplinas de fundamentação da educação e de organização do trabalho pedagógico (planejamento, avaliação, currículo, etc). As disciplinas optativas podem ser eleitas pelos estudantes em diferentes momentos do curso e, nesse sentido, não tem uma alocação definida no currículo.

As disciplinas específicas que tratam de perspectivas conceituais das práticas pedagógicas não escolares têm um conteúdo bastante variável e que demonstra certa imprecisão, pois consistem em componentes que

pretendem sintetizar o diverso arcabouço teórico, fatores históricos e modelos de ação, que envolve as práticas educativas não escolares, as quais representam um campo extremamente plural de cenários e ações difíceis de serem organizados em uma disciplina de caráter geral.

Os aspectos positivos de disciplinas gerais sobre fundamentos e perspectivas conceituais envolvendo a ENE no currículo do curso de Pedagogia se referem às iniciativas de introdução ou objetivação da discussão sobre a identidade do pedagogo e com relação às possibilidades de engajamento profissional que se constroem no movimento histórico contemporâneo de emergência de novos espaços de aprendizagem que requerem intervenções educativas profissionais.

As disciplinas que tematizam campos de atuação da Pedagogia em ENE abrangem as tendências correntes no Brasil de práticas educativas não formais em espaços não escolares, como a Pedagogia Social, Educação em Movimentos Sociais, Pedagogia Hospitalar e a Pedagogia Organizacional/Empresarial. Enfocam, também, modelos de intervenção a exemplo da Educação em Saúde, Educação Popular e Educação Especial. Asementas das disciplinas sobre os campos de atuação da Pedagogia em ENE demonstram uma evidente dispersão dos principais temas relativos aos mesmos. Além disso, naquelas em que há lista de bibliografia indicada, observou-se a carência de referências específicas que ofereçam subsídios para as discussões sobre cada campo.

Leva-se em consideração, ainda, a importância de organizar disciplinas práticas ou vivências para que os estudantes tenham a oportunidade de, no transcurso de sua formação inicial, participar de experiências de inserção em processos educativos não escolares. Das disciplinas especificamente voltadas à ENE, há 06 que possuem esse caráter prático.

A UFES, por exemplo, oferta a disciplina de Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV, que prevê vivências e produção de conhecimento segundo os seguintes eixos temáticos: “[...] educação de pessoas e/ou grupos em situação de risco e/ou desvantagens socioeconómicas, configurando saberes/fazeres escolares, não escolares e extraescolares” (UFES, 2010, p. 10).

A organização das disciplinas de ENE nos currículos dos cursos de Pedagogia revela outro traço problemático. Trata-se do baixo nível de articulação vertical e horizontal dessas disciplinas com as demais disciplinas que integralizam os currículos. Ou seja, elas estão alocadas de modo disperso no currículo sem correlação direta com as demais disciplinas blocadas no mesmo período em que se encontram nem com as dos períodos subsequentes e antecedentes.

Como consistem em disciplinas isoladas, não se relacionam com outros componentes que também focalizam a ENE e, portanto, tendem a funcionar como, um momento pontual do curso em que se abordam temas cuja integração com os demais saberes formativos se manifesta de modo incipiente, pois o currículo se integraliza, em grande medida, por disciplinas com foco na educação escolar. É fundamental que as disciplinas sobre ENE estejam relacionadas com o conjunto de componentes do currículo, a fim de que a abordagem da ENE não se resuma a uma simples descrição da dinâmica educativa nesses espaços e, assim, produz uma integração de saberes que promove o reconhecimento das dimensões teóricas e práticas do trabalho pedagógico não escolar em seus múltiplos nexos psicológicos, históricos, filosóficos, sociológicos, didáticos, etc.

Na esteira das questões que já foram abordadas nos tópicos anteriores, a ENE nos estágios também se revelou como uma incógnita no curso de Pedagogia, pois se trata de um objeto formativo mal explicitado e sem identidade definida. Esse modo de configuração deriva da ausência, nos PPCs, de referências sobre a ENE e seus campos e metodologias de ação que podem ser empreendidas por pedagogos em processos variados. Na realidade, nenhum dos PPCs analisados discorreu sobre o conceito de ENE nem especificou com clareza - como ocorre no caso dos processos escolares (sobre os quais o curso detém um amplo repertório de referências) - o espectro de processos e modelos metodológicos aos quais esse campo de atuação profissional do pedagogo está associado.

De modo específico, os dados contidos no quadro indicam que os cursos da UFPI, UFRR, UNIFAP, UNIR, UFMS, UFAL e UFC incluem a ENE como campo de estágio em disciplinas específicas. Ressalta-se que há PPCs que preveem que os estágios contemplem tanto a escola quanto espaços não escolares para a mediação da formação teórico-prática dos estudantes, contudo não inscrevem a ENE como campo de reflexões e práticas no estágio supervisionado, como é o caso dos documentos da UFBA, UFMT, UFPE, UFPR e USP. Os PPCs das demais instituições não declararam a ENE como campo de estágio e, em consequência, as disciplinas de estágio se organizam em torno de experiências de inserção, participação e regência na escola.

Sem afirmar que o estágio seja necessariamente precedido por disciplinas teóricas, pois ele mesmo também é uma atividade teórica, mas reconhecendo a necessidade de que as disciplinas que o oportunizam estejam conectadas a um conjunto de outras disciplinas convergentes ao desenvolvimento de saberes profissionais, considera-se que os currículos precisam localizar os estágios em relação aos

eixos e dimensões formativas que estabeleçam uma dinâmica orgânica de intersecção para além do esquema fundamentação – aplicação. Sem a necessária vínculação com o contexto geral de disciplinas do currículo, o estágio em ENE terá seu propósito desfocado e poderá ser um componente de saberes e práticas “anônimas” cuja órbita está fora do centro de gravidade que estabelece o curso de Pedagogia na base de finalidades, objetivos e diretrizes de funcionamento.

Outro desafio consistiu na conjugação de estágios em ENE e Educação Escolar em um mesmo componente curricular. Como estabelecer instrumentos organizadores desse estágio, pensando na diversidade de possibilidades que se abrem dada a conjugação desses dois campos? Qual o eixo central desse estágio? Não se tratam de questionamentos fáceis de responder, uma vez que se referem a uma problemática complexa que é o estabelecimento de diretrizes para tornar funcional a reunião de diferentes espaços de inserção dos estudantes de Pedagogia em uma mesma disciplina curricular.

Os PPCs evidenciam que, com efeito, a ENE não se configura, todavia, como um campo de estágio estabelecido no currículo do curso de Pedagogia, mas a representam como uma possibilidade ainda sem caráter específico em comparação com as diretrizes e instrumentos organizativos do estágio e prática de ensino nas escolas. Coadunados a pouca presença de disciplinas curriculares voltadas à ENE, os estágios no campo são definidos de maneira dispersa, profusa e sem referências específicas aos campos e aos saberes profissionais que lhe são relativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espaço de conflitos, arena de disputas entre tradições acadêmicas e embates teórico-metodológicos que chegam à atualidade como aspectos constitutivos de uma densa trama de discursos e práticas plurais, o currículo do curso de Pedagogia revela as ambivalências e antagonismos das posições que, historicamente, têm buscado incidir sob as características que devem ser preconizadas no desenvolvimento da formação inicial do pedagogo. Essas posições se associam a diferentes compreensões sobre a natureza epistemológica da Pedagogia e com relação à lógica que deve presidir os processos formativos no curso: que concepção de profissional? Qual a base do currículo? Que conteúdos preconizar? Qual a forma mais adequada de relacionar o curso às demandas contemporâneas do campo educacional? Qual o lugar do curso na sociedade? A emergência e relevância dessas questões demonstram que “[...] é incontestável a

importância, a necessidade e a viabilidade do trabalho pedagógico, que se desenvolve em diferentes contextos, contribuindo para o encaminhamento de diferentes processos educativos e afirmando, sim, um domínio próprio da Pedagogia” (CRUZ, 2011, p. 198).

O desafio de instituir saberes curriculares sobre e para a ENE no curso de Pedagogia se configura como um processo complexo que requer a construção de repertório de recursos conceituais e metodológicos, concebidos, articulados e mobilizados com base no significado epistemológico da Pedagogia como Ciência da Educação, e, como desdobramento, a introdução de dispositivos curriculares (disciplinas, eixos, dimensões, módulos e outras atividades formativas) que demarquem o lugar da discussão e da experiência formativa em ambientes não escolares na formação inicial de pedagogos. Na realidade, trata-se de investir, no âmbito dos documentos curriculares e da cultura institucional dos cursos, na crítica aos modos de concepção dos objetivos e dos objetos de formação pedagógica, a fim de que a reflexão mais aprofundada de cunho epistemológico aliada ao reconhecimento contextual de demandas educativas emergentes na sociedade contemporânea e amplie o horizonte de saberes e práticas formativas no qual o curso de Pedagogia se situa.

Os documentos curriculares analisados revelam uma situação preocupante e que se arrasta por anos no curso de Pedagogia: as controvérsias da docência como base de formação. A formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma demanda histórica que responde a desafios da profissionalização de docentes em nível superior. Por isso mesmo, a absorção dessa finalidade pelo curso de Pedagogia é uma atitude necessária e indiscutivelmente relevante. Talvez as urgências educativas relacionadas à escola e à docência que preocupam gestores das políticas de educação, intelectuais do campo e sociedade, em geral, tenham pautado a concepção de que a finalidade do curso é, *a priori*, a formação de professores, ofuscando outras dimensões que, historicamente, a Pedagogia já comportava e novas atribuições que apareceram na esteira do desenvolvimento dos processos educativos não escolares. A provocação de Libâneo parece ser pertinente quando o autor pontuou que, com relação ao curso de Pedagogia,

Os problemas e dilemas continuam, persistem velhos preconceitos, mantém-se apego a teses ultrapassadas, às vezes com o frágil argumento de que são conquistas históricas. É o que se pode ver, por exemplo, na insistência em temas como: a docência como base da identidade profissional de todo educador [...] (2001, p. 17).

O ponto crítico não parece estar no fato do curso se destinar à formação de professores, mas sim na lógica implícita nos documentos

de que essa formação estaria também permitindo o desenvolvimento de saberes profissionais voltados às práticas em ENE. O que se observou no conjunto dos documentos analisados foi que, embora declarem a intenção de contemplar o eixo formativo para outros campos em que sejam requeridos conhecimento pedagógico, os PPCs, reproduzindo a lógica das DGNs, não expressam uma inserção efetiva da ENE nos currículos de formação inicial do pedagogo.

Os dados apontam, claramente, a necessidade de reorientação do currículo para a formação de pedagogos em ENE, cuja legitimidade não implica abrir mão da formação de professores no curso de Pedagogia, que também tem suas problemáticas, urgências e prioridades. Indicou-se que essa reorientação significa incluir um eixo ou dimensão mais substancial com disciplinas teórico-práticas específicas, assim como ajustar o foco formativo de outras disciplinas que possuem caráter geral, como os fundamentos da educação e as de organização do trabalho pedagógico (didática, planejamento, avaliação, gestão, etc.), a fim de que possam incluir teorizações da educação em um sentido amplo e não somente no plano escolar. Com efeito, o aprofundamento de estudos em uma área específica da ENE ficará a cargo da formação no âmbito da pós-graduação. Contudo, o reconhecimento em nível básico e geral sobre possibilidades e demandas de intervenção profissional em ENE precisa ser privilegiado como dimensão constitutiva dos currículos de formação inicial. Essa é uma forma de atender, ainda, expectativas de pessoas que ingressam no curso com o desejo de atuarem em segmentos, da profissão pedagógica, distintos do que o pedagogo exerce nas instituições de educação formal.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. **Resolução nº1 de 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006.
- CRUZ, G. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- FERNANDEZ, F. S. **El aprendizaje fuera de la escuela**: tradición del pasado y desafío para el futuro. Madrid: Ediciones Académicas, 2006.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOHN, M. da G.. **Educação não-formal e o educador social**: atuação e desenvolvimento

de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

HOUSSAYE, J. Para uma definição da pedagogia. In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D. e FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, p.9-45, 2004.

LARROSA, J. **El trabajo epistemológico en pedagogía**. Barcelona: PPU, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 4^a ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 843-876, 2006.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, p.19-77, 2000.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S. PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, p.15-41, 2010.

RUBIO, R. M.; ARETIO, L. G. ; CORBELLÀ, M. R. **Teoria de la educación – educación social**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SEVERO, J. L. R. de L.; PIMENTA, S. G. A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para a uma ressignificação epistemológica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2015

SOËTARD, M. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D. e FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, p.47-69, 2004.

Submetido: 21/03/2017

Aprovado: 16/06/2017

Contato:

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Departamento de Habilidades Pedagógicas
Cidade Universitária, s/n - Castelo Branco III
João Pessoa | PB | Brasil
CEP 58.051-085

ARTIGO

A PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO RURAL E DE EDUCAÇÃO DA FAO NOS ANOS 1950 E NA ATUALIDADE: FORJANDO CONSENSOS COMO DISFARCE SOCIAL

DAYANE SANTOS SILVA DALMAZ*

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá - PR, Brasil

ANGELA MARIA HIDALGO**

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava - PR, Brasil

CÉSAR APARECIDO NUNES***

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas - SP, Brasil

RESUMO: A Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura – FAO, agência da ONU, atua com expressividade nos programas de governo de combate à fome e de desenvolvimento rural no Brasil, bem como em países da América Latina, Caribe e África. Neste artigo apresentamos como objeto de estudo a relação entre a proposta de desenvolvimento rural da FAO e os princípios educativos defendidos por esta agência nos anos 1950 e a partir de 2005. O estudo foi realizado por meio de fontes secundárias e primárias, cuja síntese das conclusões aponta que como nos anos 1950, e coerentemente com a metodologia da FAO de constituição de consensos sociais em torno das propostas de desenvolvimento rural e educativa, atualmente são lançadas bandeiras de lutas que aglutinam setores sociais antagônicos em torno de uma proposta que promove a inserção subordinada das populações do campo à lógica do mercado.

Palavras-chave: Desenvolvimento rural. Educação. FAO. Organizações internacionais. Educação rural.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, membro do Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação”. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Guairacá.

E-mail: <dayanemitsue@hotmail.com> .

** Doutora em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, onde lidera o Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação”.

E-mail: <angelamhidalgo@gmail.com> .

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor no Departamento de Filosofia e História da Educação – DEFHE da Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP.

E-mail: <profcesarnunes@gmail.com> .

FAO'S RURAL DEVELOPMENT AND EDUCATION PROPOSALS IN THE 1950'S AND TODAY: FORGING CONSENSUS AS SOCIAL DISGUISE

ABSTRACT: The Food and Agriculture Organization - FAO, a UN Agency - acts with expressiveness in hunger relief and rural development programs in Brazil, as well as in other countries in Latin America, the Caribbean and Africa. In this article we analyze the relationship between FAO's rural development proposal and educational principles advocated by the agency during the 1950's and also since 2005. The study was conducted through secondary and primary sources. Summarizing the conclusions, today, as in the 1950s, the organization supports campaigns that gather antagonistic social sectors around projects that promote insertion of countryside population subordinated to market's logic, a strategy consistent with FAO's methodology for the establishment of social consensus for rural and educational development.

Keywords: Rural Development. Education. FAO. International Organizations. Rural education.

INTRODUÇÃO

A educação não é a atividade fim da FAO. No entanto, a mesma tem ocupado um papel de destaque desde o início de sua atuação, em 1945, pois a FAO considera o tema como um meio de aumentar e melhorar a produtividade, a qualidade de vida das populações rurais e os níveis de nutrição e segurança alimentar. Contudo, embora a FAO seja uma agência especializada em alimentação e agricultura, a educação tem sido uma de suas principais estratégias para a redução da pobreza, desenvolvimento rural e segurança alimentar, e tornou-se um “tema” caro e candente para atingir os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (2000):

La Educación para la población Rural es crucial para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio- las metas mundiales que los dirigentes del mundo fijaron en la Cumbre del Milenio en septiembre de 2000 - y especialmente para erradicar la pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, y garantizar la sostenibilidad del medio ambiente (FAO, 2004b, p. 4).

Estas propostas para o desenvolvimento rural têm como estratégia a educação, e são difundidas via projetos, programas e políticas¹ no Brasil. Os projetos de educação desenvolvidos em parceria com a FAO realizam a formação de professores, merendeiros e técnicos agrícolas, provocando mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas e ainda, na produção de alimentos.

Esta agência internacional desenvolve atividades no Brasil desde 1949, tendo início em atividades florestais voltadas para o desenvolvimento rural na Amazônia. Seus antecedentes históricos demonstraram que as discussões acerca da alimentação estiveram relacionadas à falta de eficiência da produção de alimentos, e, por isso, havia-se a necessidade de criar uma organização em nível internacional que pudesse investigar, padronizar e direcionar a produção agrícola mundial,² de modo a modernizá-la e torná-la mais eficiente. A agência foi fundada oficialmente em 16 de outubro de 1945, no pós-guerra. Em 1951, sua sede foi transferida para Roma – Itália, onde está situada até hoje pelo fato de o governo italiano ter sido o responsável pela criação da primeira organização internacional intergovernamental a lidar com questões agrícolas em nível mundial (BARACURY, 2006).

A PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO RURAL E DE EDUCAÇÃO DA FAO

A FAO é uma das agências especializadas do Conselho Econômico e Social - ECOSOC³ da ONU, que atua em parceria com as agências da Organização⁴ e com organismos internacionais, entre outros que desenvolvem ações conjuntas e/ou isoladas de cooperação técnica agrícola que envolve a elaboração de pesquisas, projetos, programas e políticas para e/ou junto aos países membros. Destas ações são produzidos documentos com relatórios de cooperações técnicas, como meio de divulgar as experiências e disseminar as propostas que tiveram êxito. Percebemos que, o que move as intenções desta Agência são a percepção da existência de uma relação estreita entre a nutrição dos indivíduos, o bem-estar das populações, o desenvolvimento rural e o crescimento econômico.⁵

Desde sua criação até hoje, a FAO assume o papel de agência especializada que atua como “fórum neutro” nos países-membros. Para ela, ser um “fórum neutro” adquire um posicionamento “não-partidário”, “[...] onde todos os países, desenvolvidos e em desenvolvimento, se reúnem em pé de igualdade para negociar acordos, debater políticas e impulsionar iniciativas estratégicas.” (FAO, 2011).

Embora a FAO se apresente como “fórum neutro”, na condição de agência especializada de um organismo internacional (ONU), ela possui personalidade jurídica de direito internacional público, ou seja, tem poder de celebrar tratados e convenções com Estados-Nações e com outras organizações internacionais. Para Milani e Loureiro (2013, p. 3), a relação de poder brando (*powersoft*)⁶

entre uma nação e uma organização internacional “se reveste de ideologias forjadas e refinadas no Ocidente com o objetivo de manter e reproduzir estruturas de dominação econômica, cultural e política, principalmente a partir do final da Segunda Guerra Mundial.”

Destacamos que mesmo havendo uma redução da cooperação prestada pela FAO no Brasil, o país contraiu direitos e obrigações ao estabelecer um tratado com a Agência. Dentre elas, podemos citar a implementação de políticas, programas e projetos⁷ no âmbito nacional, bem como a transferência dessas “experiências” para países em desenvolvimento (CHIANCA, 2008).

A relação estabelecida entre um país e uma organização internacional, neste caso, o poder de influência que a FAO exerce sobre o Brasil, pode ser caracterizada como poder brando. Historicamente, a FAO se colocou na posição de “*Fórum Neutro*”, onde suas ações são determinadas não por um, mas por todos os países-membros em que ela presta cooperação. Entretanto, as “recomendações” feitas por ela não se tratam apenas de propostas que podem ou não ser implementadas pelos países-membros, tratam-se de medidas que eles apontam como “exitosas”, que devem ser incorporadas na política de cada nação-membro para atingir determinado fim a que se propõe.

As ações de cooperação da FAO para o desenvolvimento rural no Brasil foram fortalecidas no período de 1945 a 1964 (FAO, 2010), pois naquele momento os projetos de Cooperação Técnica Internacional - CTI estavam articulados ao projeto desenvolvimentista da nação, que visava “[...] um projeto de industrialização planejada e apoiada pelo Estado [...]” (BIELSCHOWSKY, 2000, P. 247).

Os projetos de desenvolvimento rural nos países onde a FAO atua, principalmente naqueles considerados periféricos, passaram por quatro momentos: o primeiro refere-se a projetos com enfoque comunitário (final da década de 1940 até anos 1960), também conhecidos como projetos de desenvolvimento local - com algumas características semelhantes à proposta atual de desenvolvimento rural; o segundo trata-se de projetos de desenvolvimento rural com enfoque na reforma agrária (a partir de meados da década de 1960 a 1980, retomada anos mais tarde entre os anos 1990 e 2000); o terceiro, desenvolvimento rural integrado, entre os anos 1980 e 1990; o quarto e atual, desenvolvimento rural sustentável com enfoque territorial e participativo para o alívio da pobreza. Embora tenhamos datado as perspectivas de desenvolvimento rural, é importante salientar que as mudanças de paradigmas do desenvolvimento rural não ocorreram de forma linear com o encerramento de um modelo e o início de outro.

Nestes diversos períodos, os diferentes princípios foram defendidos de forma concomitante, mas com variadas ênfases, dependendo do país e do contexto sócio econômico deste.

Segundo Favareto (2010), o desenvolvimento rural com enfoque comunitário teve início na década de 1930 e se fortaleceu a partir de 1945 com a criação da ONU e suas agências. Esta concepção de desenvolvimento rural, com enfoque comunitário, tinha como matriz o fortalecimento das potencialidades das comunidades via participação da população e a criação de cooperativas, muito semelhante ao discurso atual sobre desenvolvimento rural.

Identificamos que a educação proposta pela FAO, neste enfoque de desenvolvimento comunitário, não é apenas de caráter formal destinada às crianças em idade pré-escolar e Ensino Fundamental. São privilegiadas ações educativas de caráter não-formal ou informal, voltadas para a formação de jovens e adultos. Para tanto, em 1951, foi realizada uma mesa redonda sobre a educação rural no Brasil, convocada pelo Josué de Castro, com a participação de representantes da FAO e da Comissão de Educação Rural em Itaperuna – Estado do Rio de Janeiro. Nela foi declarado que “alfabetizar o homem do campo, não lhe resolve os problemas, pois muitas vezes constitui apenas elemento para desenraizá-lo do meio rural” (CPDOC, 1951). A proposta de educação rural apresentada na mesa redonda buscava evitar o êxodo rural e, ao mesmo tempo, formar novas lideranças de jovens e adultos que pudessem ser inseridos ao processo de desenvolvimento do país. Indicava-se a necessidade de modernizar as formas de produção via formação técnica: “o técnico é muito importante, pois tem como função fecundar o meio. O Brasil está “a cavaleiro” do resto do mundo em educação rural.” (CPDOC, 1951, p. 5).

A Comissão de Educação Rural de Itaperuna, que participou da mesa redonda em 1951, havia realizado em 1950 a Primeira Missão Rural de Educação de Adultos. Esta Missão tinha como objetivo a “ação educativa integral” para elevar as condições de “vida material e social”, por meio de uma “organização social da comunidade” via assistência de técnicos e especialistas. A Missão Rural era constituída por especialistas da área de medicina, enfermagem, veterinária, assistência social, agronomia, educação sanitária, economia doméstica, operador de rádio e cinema e motorista. A Missão Rural operou em quatro principais setores: médico-sanitário, agropecuário, de economia doméstica e de serviço social (CPDOC/FGV, 1950).

A experiência da Missão Rural de Educação de Itaperuna serviu de modelo para a criação da Campanha Nacional de Educação Rural - CNER em 1952. No entanto, “por seu caráter de “volante” - que se mostrou ineficiente- levou a CNER a optar pelas Missões Rurais de Educação fixas.” (BARREIRO, 2010, p. 53).

Segundo Barreiro (2010), as Missões Rurais de Educação foram o centro de atuação da CNER. A formação dos técnicos para as Missões Rurais foram realizadas nos EUA, onde fizeram “acordos financeiros técnico-ideológicos entre a CNER e o Ponto IV [...] uma agência americana interessada na expansão da ideologia da modernização e no modo de produção capitalista”. Também foi realizado um acordo entre a CNER e Cooperativa Americana de Remessas para o Exterior dos EUA – CARE, que por meio de um convênio doavam ferramentas, curativos e materiais de primeiros socorros para agricultores e carpinteiros rurais (BARREIRO, 2010, p. 54).

Neste debate entre representantes da FAO e de integrantes da Comissão de Educação Rural em Itaperuna, Estado do Rio de Janeiro, promovido por Josué de Castro (CPDOC, 1951), assim como nos Cadernos da Campanha Nacional de Educação Rural (REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL, 1954 -1955) destacamos os princípios para esta modalidade de ensino: 1- a fixação do homem ao meio rural por meio de alterações das condições socioeconômicas, relacionadas à melhoria das condições de vida e aos aspectos ideológicos que teriam a função de evitar a adesão ao comunismo por meio da implementação de uma “reforma agrária não radical”; 2- promoção de mudanças na mentalidade dos sujeitos para a formação de indivíduos ativos, com desejo de mudanças e condições de “atuação na realidade” em que está inserido, por meio da estratégia de implementação de planos de intervenção locais, flexíveis e interdisciplinares, voltados para a formação de líderes; 3- a defesa de constituição de uma proposta educativa para as populações do campo que atenda às necessidades locais e de escolas normais rurais para a formação de educadores que tenham identidade cultural com o meio.

A partir de 1960 houve uma redução desses projetos de educação comunitária, pois dependiam de recursos humanos e financeiros externos, dificultando a sua ampliação e manutenção nos países periféricos. Outro elemento destacado por Favareto (2010), na redução destes projetos durante esse período, refere-se à introdução de práticas estranhas às tradições das comunidades, isto é, de forma paradoxa ao que se propalava. Tratava-se de projetos verticais que não levavam em consideração a cultura das comunidades.

Entre 1951 e 1971, o Brasil recebeu “mais de 80 missões de curta duração ou circunstâncias” (FAO, 2010, p. 7). Entre as missões desenvolvidas nesse período, as que se destacam referem-se à modernização e eficiência na produção de alimentos. Para isso, em 1946, a FAO criou o Departamento Econômico e Social, com o objetivo de estabelecer um quadro político para o desenvolvimento rural; coletar, avaliar e monitorar a situação nutricional, alimentar e agrícola no mundo; analisar políticas alimentar, agrícola e commodities nacional e internacional; e prestar assistência internacional de planejamento aos governos nacionais e organizações regionais. Esse departamento foi composto por diversas divisões,⁸ dentre elas, a Divisão de Recursos Humanos, Instituições e Reforma Agrária (FAO, 1981).

Moreira (1998) aponta no Brasil a criação da Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), por iniciativa da ala jovem do Partido Social Democrático (PSD) em 1956, que articulando políticos progressistas de distintos partidos chegou a defender a Reforma Agrária, na tentativa de superação da extrema pobreza da população rural como mecanismo de ampliação do mercado interno, como elemento central para um desenvolvimento autossustentado nacional, independente e autocentrado. Elabora-se, então, um discurso que aponta a burguesia nacional como representante dos interesses das diferentes classes na industrialização nacional, tais como o proletariado camponês e a nova classe média. Desenvolveu-se, assim, uma perspectiva consensualista, que minimizava a radicalização das diferenças de classes, na medida em que apostava na possibilidade de constituição de uma comunidade nacional homogênea articulada à tese dos liberais, segundo a qual a produtividade do trabalho com emprego de novas técnicas de produção elevariam os patamares de qualidade de vida da população, dissimulando, desta forma, os conflitos político-ideológicos entre os diferentes grupos sociais (MOREIRA, 1998).

A partir dos anos 1960, as propostas de reforma agrária da FAO recebem ênfase. No entanto, cabe lembrar que a reforma agrária proposta pela FAO para os países em desenvolvimento não se tratava de distribuição compulsória de terras, mas da integração do pequeno agricultor e do sem-terra ao mercado. “A transformação do trabalhador em pequeno proprietário constituía assim a única saída para salvá-lo do comunismo” (MARTINS, 1986, p.88, *apud*, BARREIRO, 2010, p. 93). Nessa perspectiva, a Agência acredita que para alcançar o desenvolvimento rural seja necessário garantir o acesso à terra, bem como modernizar as

formas de produção, investir na formação de conhecimentos e insumos agrícolas. Esta concepção de reforma agrária atendia aos interesses do Estado brasileiro, que por sua vez era contrário à reforma agrária incitada pelos movimentos de luta pela terra.⁹ Além disso, naquele período havia uma preocupação dos governos de países em desenvolvimento, principalmente dos governos latino-americanos – incluindo o brasileiro - em conter a expansão dos ideários comunistas que “assombravam” as populações pobres, consideradas mais “vulneráveis” à campanha comunista. Nesse sentido, a matriz política reformista proposta pelos organismos internacionais e, especialmente pela FAO, convergia com os interesses do Estado brasileiro na contenção de conflitos agrários e na inserção de políticas desenvolvimentistas. Isto é, tratava-se de uma proposta conservadora que não visava ao fim da concentração de terras, mas à inserção do trabalhador sem-terra à lógica do mercado, à minimização dos conflitos de terras e à manutenção e perpetuação do sistema capitalista.

Entre o período de 1950 a 1970, a FAO realizou diversas ações conjuntas entre agências da ONU (UNESCO, OIT, UNICEF, BIRD, entre outros) para viabilizar os projetos de desenvolvimento rural em países da periferia (FAO, 1981). Entretanto, cabe salientar que entre as décadas de 1960 e 1970 suas principais ações estiveram centradas no desenvolvimento do setor florestal. Isto é, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a urgência em reconstruir a Europa, a madeira brasileira assumiu uma importante função no contexto econômico mundial. Durante um período de quarenta anos, suas ações no Brasil estiveram voltadas para o desenvolvimento da economia exportadora de madeira.

Desde o início da atuação da FAO no Brasil até a década de 1980, a maior parte da cooperação prestada estava ligada ao setor florestal, cuja madeira local ocupou dupla função: a reconstrução dos países atingidos pela Segunda Guerra Mundial e o fortalecimento e a expansão da indústria nacional. Embora o enfoque no desenvolvimento rural comunitário fosse umas das táticas prioritárias da FAO, percebe-se que no Brasil ele aparece como meio de alavancar o desenvolvimento econômico do país, e não como atividade fim.

A partir da década de 1950, a Floresta Amazônica tornou-se um importante destino das Missões da FAO, cujo objetivo era o desenvolvimento rural na perspectiva da exploração florestal da

Amazônia (FAO, 2010). Essa perspectiva de desenvolvimento rural culminou com a chamada *Revolução Verde*, “também conhecida como modernização conservadora que, mediante o estímulo ao uso de maquinário e novos insumos agrícolas, concentrou a terra e impulsionou o êxodo rural” (NUNES, 2014, p. 17), o que não resultaram na elevação dos níveis de nutrição e na redução da pobreza do campo. Pelo contrário, aprofundaram os conflitos e as desigualdades sociais.

No período em que a ênfase foi o desenvolvimento rural integrado, entre os anos 1980 e 1990, a perspectiva de desenvolvimento rural da FAO estava relacionada à produção de alimentos a partir da inserção de novas tecnologias no campo como a utilização de máquinas, equipamentos e insumos químicos (fertilizantes e pesticidas). Assim, o foco na formação técnica de jovens e adultos recaiu na formação de um “novo” perfil de camponês e na viabilização dessas tecnologias. A segurança alimentar também foi defendida como meio de garantir bem-estar à população rural e urbana, além de evitar conflitos causados pela fome e pela miséria que se alastravam no pós-guerra. O aumento da produção de alimentos era considerado um dos principais elementos para o desenvolvimento das áreas rurais, pois, para a FAO, a ausência de desenvolvimento das áreas rurais era considerada um problema de produção e não da desigualdade decorrente da concentração de terras e riquezas.

Identificamos neste discurso e estratégias da FAO a concepção da Comissão Econômica para Assuntos Econômicos da América Latina e Caribe - CEPAL, a qual Oliveira (2013) caracteriza de dualista, por identificar nos países em desenvolvimento elementos considerados “modernos”, isto é, favoráveis ao desenvolvimento e elementos “atrasados” que travavam a evolução destes países aos mesmos patamares dos países centrais do sistema capitalista. A CEPAL indicava que as características modernas relacionavam-se com a industrialização; já as arcaicas tinham as relações estabelecidas no meio rural, principalmente. Esta perspectiva ignora que são as relações de extrema exploração no meio rural, dentre outras, que permitiram o avanço do processo de industrialização do país, pois forneciam alimentos a baixo custo, reduzindo o valor da força de trabalho para as indústrias, assim como constituíram um exército industrial de reserva que pressionava para baixo os salários também nas cidades, por meio do êxodo rural. Conforme Oliveira (2013) explicita, o atraso e o moderno no Brasil não são dicotômicos -como procura crer o discurso desenvolvimentista da FAO -, são acima de tudo congruentes e complementares.

É evidente que no meio rural as relações atrasadas devem ser superadas, mas não em contraposição ao moderno industrial (permeado por exploração extrema e produção de miserabilidade), mesmo porque mantêm com este uma relação orgânica. Este discurso, propalado, sobretudo, pelos organismos internacionais na América Latina, e que foi difundido e aprofundado no país pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB. A partir dos anos 1950, surte o efeito de apostar na falácia da industrialização do meio rural como resolução das mazelas sociais dos países e na educação como principal meio para isto.

Para a FAO (1979, p. 38), só poderia haver desenvolvimento rural se fossem “instaladas vários tipos de indústrias” nas áreas rurais. Para tanto, era necessário que os Estados investissem em infraestrutura “[...] econômica e social, sobretudo no saneamento e na educação [...]”; em serviços educacionais de pré-escola e ensino fundamental para as crianças, jovens e adultos, “[...] a criação e a ampliação de redes de capacitação e extensão para homens e mulheres, as quais permitam adquirir e aperfeiçoar técnicas e aumentar a produtividade [...]”; em execução de programas de reforma agrária que ajudariam reduzir os conflitos de terras e êxodo rural e, consequentemente, evitar um “crescimento urbano desordenado” (FAO, 1979).

O Serviço de Extensão e Educação Agrícola da Juventude Rural desenvolvía um papel estratégico nas ações de desenvolvimento rural proposto pela FAO, que visava promover por meio da formação técnica um novo perfil de camponês que, além de produzir para subsistência, também estivesse inserido no mercado. Nesse sentido, em 1979, a FAO realizou em Roma, uma Conferência Mundial sobre a Reforma Agrária e Desenvolvimento. Dessa conferência resultou a “Declaração de Princípios e o Programa de Ação que constituem, de fato, a Carta da população rural pobre [...]” (FAO, 1979, p. 12), também conhecida como a “*Carta do Campesino*”. Esta “carta” teve como objetivo reorientar as “[...] políticas nacionais de desenvolvimento, no âmbito dos países; a realização de uma Nova Ordem Econômica Internacional em todo o mundo.” (FAO, 1979, p. 12).

Pudemos constatar que os objetivos de industrialização do meio rural no Brasil foram amplamente efetivados, mas longe de suprimir os problemas e conflitos sociais, surtiram o efeito de acirramento destes. Ianni (1984), ao estudar o município de Sertãozinho, no interior de São Paulo, demonstra o processo histórico de industrialização do campo com a implantação das usinas

canavieiras. Esta industrialização produziu como resultado a usina e o canavial. Na usina desenvolve-se uma complexa organização do trabalho... e no canavial o trabalho é realizado sobretudo pelo “boia fria”, residente na cidade e submetido à condição de precarização das relações de trabalho, que sonha, sobretudo, com um trabalho formal.

Dessa forma, o desenvolvimento rural integrado, assim como os demais processos de desenvolvimento rural, proposto para os países periféricos foram marcados pela contradição. A primeira, buscar a melhoria das condições de vida da população rural pobre sem alterar a estrutura agrária, isto é, sem a socialização dos meios de produção para reproduzir sua existência; a segunda, incluir apenas os possuidores de meios de produção no processo de desenvolvimento, deixando à margem a maioria da população rural pobre e sem-terra; a terceira, aumentar a produtividade sem a desconcentração de terras, beneficiando apenas o capital industrial, financeiro e comercial de pesticidas, fertilizantes, equipamentos e máquinas agrícolas que, em muitos casos, levaram os pequenos produtores à aquisição de dívidas e à perda de suas terras, aumentando ainda mais a concentração de terras e riquezas.

Apesar de a FAO (2010) afirmar que a partir de 1990 houve uma redução do número de projetos de cooperação técnica no setor florestal, verifica-se que após os anos de 1980 houve um aumento significativo de projetos nesse setor, mas com enfoques diferentes. Até a década de 1980 o foco estava no desenvolvimento do setor florestal, principalmente pela exploração dos recursos naturais. A partir de 1980, por conta da pressão dos movimentos ambientalistas que culminaram na elaboração do Relatório de Brundtland (1987), também conhecido como “Nosso Futuro Comum”, provocou mudanças na perspectiva de desenvolvimento rural proposto pela FAO. A partir de 1990, o enfoque dos projetos estava na conservação dos recursos florestais. Após os anos 2000, o foco manteve-se no manejo sustentável das florestas (FAO, 2010), como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 1. Projetos da FAO no Brasil – Período de 1990 a 2011

Projetos de Segurança Alimentar/Redução da Pobreza e Desenvolvimento Rural	
Título do Projeto	Período
UTF/BRA/040/BRA - Organização Produtiva das Comunidades Pobres – PRODUZIR	1994-2009
UTF/BRA/040/BRA - Organização Produtiva das Comunidades Pobres – PRODUZIR – Módulo AMAZÔNIA	1995-2009
UTF/BRA/057/BRA – Apoio ao Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar no Brasil	2002-2008
UTF/BRA/064/BRA – Apoio à Implementação e Alcance do Resultados do Programa Fome Zero	2004-2009
UTF/BRA/067/BRA – Formação de Alimentação Escolar com Conselheiros e Agentes Associados para o Programa Nacional de Alimentação Escolar	2005-2009
GDCP/BRA/001/ITA – Apoio ao Programa Fome Zero no Controle da Água, na área de Dois Irmãos, Brasil	2005-2008
GDCP/BRA/002/ITA – Tecnologias para Melhoria da Segurança Alimentar em hortas de distritos selecionados da cidade de Teresina, no Estado do Piauí	2005-2008
TCP/BRA/3101 – Apoio Metodológico e de Capacitação para o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e para o Programa Nacional de Agricultura Familiar – PRONAF	2006-2008
Projetos de Gestão Sustentável do Recursos Naturais	
Título do Projeto	Período
UTF/BRA/060/BRA – Gestão Ambiental Rural em Assentamentos Humanos	2002-2009
UTF/BRA/062/BRA – Projeto de Consolidação dos Instrumentos Políticos e Institucionais para Implementação do Programa Nacional de Florestas	2004-2009
UTF/BRA/066/BRA – Desenvolvimento de Comunidades Costeiras	2006-2010
GCP/BRA/061/WBK – Projeto Florestas Atlântica	2004-2008
TCP/BRA/3101/3202 – Estabelecimento de uma Base Metodológica e Construção de Parcerias para o Inventário Nacional Florestal	2008-2010
GCP/BRA/070/EC – Gestão de Florestas, Apoio à Produção Sustentável e Fortalecimento da Sociedade Civil Brasileira	2007-2011

Projetos para Facilitação da Cooperação Técnica – TCP	
Título do Projeto	Período
TCP/BRA/3102 – Componente 02 - Fortalecimento da Comunicação TCP/MDA	2006-2008
TCP/BRA/3102 – Componente 03 – Agroenergia de Biomassa Residual	2006-2008
TCP/BRA/3102 – Componente 04 – Agroenergia: impactos econômicos e ambientais	2006-2008
TCP/BRA/3102 – Componente 05 – Preparação do Plano de Gestão Integrada do Ecossistema para Baía da Ilha	2006-2008
TCP/BRA/3102 – Componente 06 – Cadeia Produtiva da Aquicultura no Estado do Paraná	2006-2008
TCP/BRA/3102 – Componente 07 – Projetos de Melhores Práticas em Segurança Alimentar no Brasil	2006-2008
TCP/BRA/3102 – Componente 08 – Melhoria do Quadro Jurídico do Governo Federal para o Uso Sustentável Extrativista das Florestas	2006-2008
TCP/BRA/3201 – Apoio ao Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável, na pecuária, recuperação do pasto e na intensificação da produção sustentável no Brasil	2008-2009
Projetos Regionais	
Título do Projeto	Período
TCP/RLA/3106 – Assistência de emergência para a detecção precoce da gripe aviária no Cone Sul	2006-2008
TCP/RLA/3108 – Preparação de um Programa Regional de Sanidade Animal	2007-2008
TCP/RLA/3109 – Desenvolvimento de Ferramentas Técnicas de Referência para a Gestão de uma Biossegurança Ampliada para os países integrantes do MERCOSUL	2007-2009
TCP/RLA/3110 – Análises e fortalecimento de programas de alimentação e nutrição comunitária	2007-2008
TCP/RLA/3111 – Melhoramento dos mercados domésticos de pescado e produtos pesqueiros na América Latina e Caribe	2007-2009
TCP/INT/3201 – Formulação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) Sul-Sul / Programa de Cooperação Norte-Sul para Implementação da Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação (UNCCD)	2008-2009

Fonte: CHIANCA (2008) e FAO (2010). Quadro elaborado pela autora (2015).

Essas alterações na perspectiva do desenvolvimento rural na Agência também provocaram mudanças na proposta educativa da FAO que, a partir de 1990, adotou outra abordagem de educação para o desenvolvimento rural. Nesse sentido, em 2002, após o Fórum Mundial de Educação de 2000, em Dakar - Senegal, durante a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, em Johanesburgo, foi firmada uma parceria entre a FAO e a UNESCO, na qual foi criado um novo programa específico de educação para a população rural considerado um marco da iniciativa da Educação para Todos – EPT (FAO, 2004a; 2004b; 2004c).

Em 1996, na Cúpula Mundial sobre a Alimentação, os representantes da FAO também chamaram a atenção sobre a importância da educação básica para a população rural, para a redução da pobreza e da fome, segurança alimentar, a paz e o desenvolvimento sustentável (FAO, 2004b).

A parceria entre a FAO e a UNESCO, bem como o enfoque interinstitucional entre as demais agências da ONU, foram alguns dos compromissos tratados no Fórum de Dakar e na Cúpula Mundial de Desenvolvimento Sustentável, que visavam facilitar e tornar mais eficiente as ações desenvolvidas entre as agências, a fim de cumprir um dos maiores desafios do milênio: redução da pobreza e educação para todos (FAO, 2004a; 2004b).

O programa Educação para a População Rural – EPR, estabelecido entre a FAO e a UNESCO em 2002, tem como objetivo diminuir a disparidade do acesso à educação entre as áreas rurais e urbanas, superar o analfabetismo via educação formal e não-formal e a formação de capacidades, compreendida pela FAO como formação das habilidades para um trabalho autônomo, diversificado e resiliente,¹⁰ que permita os indivíduos tornarem-se resistentes a qualquer adversidade econômica, social, cultural ou ambiental (FAO, 2012).

Segundo a FAO (2004, p. 21, tradução nossa),¹¹ “a redução da pobreza, a segurança alimentar e a educação básica, formam um núcleo do novo discurso sobre assistência ao desenvolvimento” do novo milênio, sendo uma das metas mais perseguidas pelas as agências e organizações internacionais a partir dos anos de 1990 e ao longo do início do século XXI, para atingir as metas do Desenvolvimento do Milênio (2000).

Em 2002, após alguns meses da parceria estabelecida entre a FAO e a UNESCO para a EPR, foi realizada a Primeira Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe, lançada em nível regional a EPR. No ano seguinte, em 2003, foram realizados diversos encontros nacionais de EPT, para a elaboração de um documento síntese que apresenta um diagnóstico sobre a educação rural dos países-membros. O documento foi

elaborado a partir das experiências de educação rural realizadas nas nações, e contou com a participação da sociedade civil, ONG's, Ministérios da Educação e das agências internacionais de cooperação. Tais sínteses resultaram na publicação do documento sobre a “Educação para População Rural na América Latina: Alimentação e Educação para Todos”, que serviram de base para a discussão do Seminário Regional de Educação Rural na América Latina e Caribe. O seminário foi organizado pela FAO em parceria com a UNESCO, Instituto Internacional de Planejamento da Educação – IIPE, com o apoio financeiro da Cooperação Italiana para o Desenvolvimento e com a colaboração do IICA. (FAO, 2004b; 2004c).

No Brasil, o documento síntese foi elaborado pela Eliane Dayse Pontes Furtado,¹² no qual apresenta um panorama histórico da educação rural brasileira, bem como a “nova” perspectiva denominada de “educação do campo”, que traz em seu bojo “a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo”. Além do Brasil, outros países da América Latina e Caribe também apresentaram o documento síntese sobre a educação rural em suas nações, a citar: Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai e Peru, que serviram de base para as discussões realizadas nas regiões da África, Ásia e Europa nos anos de 2005 e 2006 (FAO, 2004b).

O documento “Educação para População Rural na América Latina: Alimentação e Educação para Todos” (FAO, 2004b, tradução nossa),¹³ apresenta uma revisão dos planos e estratégias do desenvolvimento rural e agrícola, bem como um diagnóstico geral das políticas e dos programas agrários em andamento, incluindo as principais organizações e instituições e as necessidades educativas do setor. Ademais, aponta a situação geral da educação rural na América Latina, como os principais temas e problemas relacionados à educação básica, desenvolvimento infantil e educação na primeira infância, Ensino Fundamental, Médio e Profissional para jovens, a formação de competências básicas para a vida e educação permanente.¹⁴ Também apresenta discussões sobre as estratégias e “boas práticas” para melhorar a qualidade da educação da população rural, incluindo a formação de professores, adequação do currículo e dos materiais didáticos às necessidades da população rural, ampliação da participação da comunidade na educação, melhor uso das ferramentas de tecnologia e informação, e ainda, a alfabetização e a capacitação direcionada para o trabalho da população rural “dentro dos processos atuais de desenvolvimento rural”.

No mesmo ano, a FAO com a colaboração da UNESCO, publicou o documento “Educação para o Desenvolvimento Rural: novas respostas políticas” (FAO, 2004a, tradução nossa),¹⁵ que apresenta um estudo sobre a educação e o desenvolvimento rural, bem como a “nova agenda” para o desenvolvimento e alívio da pobreza rural. O documento reúne a perspectiva de educação da FAO, o qual define a concepção filosófica e pedagógica de educação, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, bem como a formação de competências e habilidades necessárias para o trabalho e desenvolvimento nas áreas rurais. Este documento traz um item específico sobre a experiência brasileira, considerada exitosa no que se refere à criação de um organismo que satisfaça a formação de habilidades e competências para as áreas rurais. O organismo que a FAO e a UNESCO se referem é o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, criado em 1991, pela Lei nº 8.315.

O SENAR é uma entidade privada ligada ao “Sistema S”,¹⁶ mantida pelo Estado e pela classe patronal rural, isto é, pelos grandes proprietários de terra e empresários rurais, e está vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA, composta prioritariamente por representantes do agronegócio latifundiário brasileiro.¹⁷

É nessa perspectiva que se dá a concepção de educação da FAO, baseada na formação de habilidades e competências, vinculada a um projeto de sociedade e de formação humana, que tem como pressuposto a formação de capital humano e social, para o desenvolvimento capitalista.

Em 2005, logo após a publicação do documento “Educação para o Desenvolvimento Rural: novas respostas políticas”, a FAO estabeleceu um projeto de cooperação técnica com o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com a proposta “inovadora de educação ambiental, alimentar e nutricional”. A cooperação técnica inclui projetos com hortas escolares para aplicação de conhecimentos técnicos e ambientais, que também serviu de complementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. O projeto de cooperação técnica TCP/BRA/3003, “A Horta Escolar como Eixo Gerador de Dinâmicas Comunitárias, Educação Ambiental e Alimentação Saudável e Sustentável”, entre os anos de 2005 e 2006, foi implementado o projeto piloto com mais de vinte hortas escolares, e teve como público-alvo três municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH dos estados de Goiás, Rio Grande do Sul e Bahia (FAO, 2010, p. 9-10).

É possível verificar que após 2000, com o Compromisso de Dakar e a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável,

estabelece-se uma “nova” perspectiva de educação rural para os países periféricos, especialmente no Brasil, que caracterizamos em cinco momentos: primeiro, a parceria estabelecida entre a FAO e a UNESCO de EPR em 2002; segundo, as sínteses realizadas pelos países da América Latina sobre o diagnóstico da educação rural (2003); terceiro, o Seminário de Educação para a População Rural da América Latina (2004); quarto, a publicação do documento “*Educação para o Desenvolvimento Rural: novas respostas políticas*”, que trata da concepção e da necessidade de uma “nova” educação para as populações rurais, para o desenvolvimento rural (2004); quinto, a implementação do projeto de cooperação técnica entre a FAO, o MEC, FNDE e PNAE (2005), com projetos de hortas escolares, o qual se caracteriza a implantação das “respostas políticas” estabelecidas no documento de 2004.

É importante salientar que as discussões acerca da educação rural sempre estiveram presentes nas propostas estratégicas da FAO para o desenvolvimento das áreas rurais, assim como já foi destacado. Entretanto, verificamos que a partir das décadas de 1990 e, principalmente, após 2000, com o avanço da perspectiva do desenvolvimento sustentável na agenda global, o enfoque na educação rural ganhou mais expressão e espaço no cenário das políticas educacionais.

Verifica-se que as mudanças na concepção de educação rural ocorridas no final da década de 1980 e início da década de 1990 é resultado do processo das reformas neoliberais, em que “o capital impõe a reestruturação produtiva e com ela e a afirmação ideológica, segundo a qual, haveria uma importância da educação básica para a formação profissional dos indivíduos”. Nesse sentido, a educação básica é vista com maior relevância, “sobretudo porque a esta caberia a formação da força de trabalho, desenvolvendo as “competências” para atender as necessidades do mercado.” (BATISTA e ALVES, 2009, p. 3).

Nesse sentido, a FAO (2004a, p. 273-290) diz que além da escolarização e da formação, a experiência laboral contribui para a formação de capital humano, seja ele ligado ao setor agrícola ou não-agrícola. Para a FAO, no contexto da transformação rural, os níveis mais elevados de educação e a disponibilidade de empregos não-agrícolas facilitam o ajuste. [...] “Um nível mais alto de educação aumenta o exército de capital humano e, consequentemente, abre o acesso a salários não-agrícolas mais altos. [...]” (FAO, 2004a, p. 273, tradução nossa).¹⁸

Em contrapartida, as populações pobres rurais, com baixos níveis de educação e formação, são excluídas tanto do trabalho agrícola e não-agrícola. O caminho apontado pela FAO para aumentar o acesso das populações rurais pobres ao mercado de trabalho é a formação de competências para a agricultura, bem como àquelas ligadas ao

setor não-agrícola, ou seja, industriais. Para tanto, a FAO discute a necessidade de um currículo “específico” e “geral” para as populações rurais. O primeiro, para a formação específica para a agricultura, que contribua com a força de trabalho agrícola; e o segundo, para aumentar a probabilidade de emprego em setores não-agrícolas.

A transformação dos mercados de trabalho rurais implica que os sistemas de ofertas deem respostas pertinentes às necessidades das populações rurais que participam de uma ampla gama de atividades econômicas, incluindo a agricultura, mas também atividades industriais, de turismo e outros serviços (FAO, 2004a, p. 276, tradução nossa).¹⁹

Nessa perspectiva, a FAO (2004a) defende a necessidade de investimentos tanto do setor público como privado na formação técnica e profissional para as áreas rurais, pois ela atende as demandas de formação de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento rural e alívio da pobreza.

O fortalecimento da coesão social é uma das estratégias estabelecidas pela FAO para o desenvolvimento territorial, pois a coesão social é compreendida como uma forma de “negociação”, de “conciliação” e de “barganha”, isto é, consenso entre os diferentes atores, sejam eles “atores poderosos” ou “marginalizados” (FAO, 2007; 2005). Para FAO (2007), os atores poderosos são aqueles que exercem algum tipo de influência ou respeito em âmbito local, podendo ser líderes religiosos ou outros personagens influentes, que possuem um “entendimento profundo do contexto local e ao seu papel como depositários de conhecimentos históricos”. Já os “atores marginalizados” são aqueles excluídos dos processos sociais e econômicos do contexto local, sendo necessária a construção de uma colaboração entre todos os atores sociais para a capacitação dos “atores mais fracos”, para que eles possam “assumir papéis ativos nos processos de tomada de decisão”, e, por conseguinte, facilitar a construção de um consenso entre os diferentes atores, que se materialize em um “Pacto Social Territorial” (FAO, 2007, p. 53-54).

Portanto, quando a FAO traz em sua metodologia de DTPN, a educação como estratégia para o desenvolvimento rural, verifica-se que esta concepção de educação não está passível de neutralidade, mas marcada pela contradição. Primeiro, porque a educação é considerada pela FAO um dos principais instrumentos para promover os diálogo e conciliação entre os diferentes atores, sejam eles donos dos meios de produção ou os que vendem sua força de trabalho. Isto é, a educação como uma ideologia que supere as diferenças de classe, e que promova o desenvolvimento “harmônico” das relações

capitalistas, na qual oprimidos e opressores são “aliados” da paz e da ordem social. Segundo, a concepção de educação da FAO está vinculada a um projeto de sociedade e de formação que não visa à emancipação humana plena, ou seja, a educação é compreendida como a formação de habilidades e competências necessárias para promover o desenvolvimento capitalista, e não o desenvolvimento omnilateral humano. Terceiro, a educação proposta pela FAO à classe trabalhadora, tem como um dos objetivos a redução da pobreza e da fome, bem como a melhoria da vida das populações rurais. No entanto, o modelo de educação proposto pela FAO está vinculado a um projeto privatista, no qual é pensado e organizado por um setor conservador, ligado ao latifúndio, ao agronegócio e à agroindústria, os quais visam manter as relações de dominação e poder, sendo a precarização do trabalho e da vida as condições necessárias para a manutenção dessas relações. Quarto, e último, o desenvolvimento rural sustentável no sistema capitalista é desigual e nunca será sustentável. Portanto, a concepção de educação como panaceia dos problemas econômicos, sociais, culturais e ambientais, é uma forma de omitir os problemas estruturais que são inerentes a este sistema, e de responsabilizar os “indivíduos” pelas mazelas produzidas por ele, como se a educação pudesse munir-lhos contra a perversidade avassaladora do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indicamos que, guardadas as diversidades históricas com os anos 1950, a FAO, em ação conjunta com outros organismos internacionais, atua para que se constitua uma bandeira de lutas em torno da educação, que contribui mais para dissipar os antagonismos de classe em torno dos problemas da concentração de terras no país, e imprimir uma característica aglutinadora às políticas voltadas para a educação do campo. Se nos anos 1950, em pleno desenvolvimentismo econômico, a bandeira do nacional desenvolvimentismo serviu de elemento para a defesa de uma reforma agrária em moldes conservadores, colaborando para neutralizar as ações dos movimentos campesinos, atualmente, o discurso do “desenvolvimento rural sustentável” e a proposta de educação atrelada a este, na perspectiva dos organismos internacionais, desempenha papel semelhante.

Consideramos ainda que, com a mundialização do capital, aumentou-se a concentração de riquezas e, consequentemente, o desemprego, a pobreza e a fome nos países periféricos. Nessa

perspectiva, os organismos internacionais atuam no sentido de amenizar e/ou humanizar os processos destrutivos que são inerentes ao capital. No entanto, suas ações representam um efeito placebo, ou seja, em que não se materializam, pois não é a educação que impedem os sujeitos de participarem efetivamente dos processos políticos, sociais e econômicos e culturais, mas sim a pobreza, condição esta necessária para a reprodução do capital.

REFERÊNCIAS

- BARACURY, B. A crise da Liga das Nações de 1926: Realismo Neoclássico, Multilateralismo e a Natureza da Política Externa Brasileira. In: **Revista Scielo**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, jul/dez, p.355-397. 2006. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/objects.readcube.com/articles/downloaded/scielo/2d43bd3cfdb9a604cc3bc06847e42b3c9b22b2a5dc19420ab4493e80720f7688.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJZYFKH6APDFT3HA&Expires=1434758400&Signature=lSnTk0nndv2opDG5cL7%2BvS4vga0%3D&response-content-type=application%2Fpdf&salt=4991d494-2422-420c-bbc1-208c5fde3129>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.
- BARREIRO, I. M. F. **Política de educação no campo:** para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/q7zxz/pdf/barreiro-9788579831300.pdf>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.
- BATISTA, R. L.; ALVES, G. A ideologia da educação profissional no contexto do neoliberalismo e da reestruturação produtiva do capital. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, VIII. 2009, Campinas. **Anais**. Campinas, SP, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/6rKPRHeZ.pdf f .Acesso em: 01 dez. 2015.
- BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro.** O ciclo ideológico do desenvolvimentismo. 5^a ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- BRASIL, PROJETO EDUCANDO COM A HORTA ESCOLAR. **A horta escolar dinamizando o currículo da escola.** Caderno 1. Brasília: PEHE, 2007a. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documents/nucleomeioambiente/Caderno_horta.pdf>. Acesso em: 01 Dez. 2015.
- CHIANCA, G. K. **Cooperação Internacional FAO-Brasil.** 2008. Disponível em: <<http://www.rebrae.com.br/natal/Coopera%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20-%20FAO%20-%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.
- COSTA, C. L. Desenvolvimento Rural Integrado – uma estratégia para a pequena agricultura. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n 7/8, dezembro, 1981.
- CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Educação Rural**, Mesa Redonda. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1951. Documento Mimeo.
- CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Resultados da 1ª Missão Rural de Educação de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1950. Documento Mimeo.
- FAO. **Carta do Campesino. DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROGRAMA DE AÇÃO** da Conferência Mundial sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural. Roma,

1979. Disponível em: <<http://replica.iica.int/DOCS/B0428P/B0428P.PDF>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

FAO. **FAO:** its origem, formation an devolution 1945-1981. 1981. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/a-p4228e.pdf>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

FAO. **Educación para el desarrollo rural:** hacia nuevas respuestas de política. 2004a. Disponívelem:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132994so.pdf>>. Accessed: 01 Dez. 2015.

FAO. **Educación para la población rural em Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú.**2004b. Disponível em: <<http://www.fao.org/docrep/009/y5517s/y5517s00.htm>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

FAO; UNESCO; IIEP. **Seminario “Educación para la población rural (EPR) em América Latina”:** Alimentación y educación para todos. Santiago de Chile, 3 – 5 agosto de 2004c. Roma, FAO y Paris, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO. Disponívelem:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001444/144457s.pdf>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

FAO. **Uma estratégia para o desenvolvimento rural:** desenvolvimento territorial participativo e negociado (DPTN). Roma: FAO, 2005. Disponível em:<<http://www.fao.org/3/a-ak228o.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

FAO. **Comunicação, diálogo e conciliação:** DTPN, mais que um método, uma estratégia de integração e interação. Roma: FAO, 2007. Disponívelem:<http://www.fao.org/uploads/media/Comunicacao_Dialogo_conciliacao.pdf>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

FAO. **Una storia che viene da Lontano.** 2011. Disponível em: <http://www.fao.org/fileadmin/templates/getinvolved/pdf/FAO_Italia_per_web_19ott.pdf>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

FAO. **Educación para la población rural: El papel de la educación, la formación y el desarrollo de capacidad para la reducción de la pobreza y la seguridad alimentaria.** Roma, 2012. Disponívelem:<<http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/docs2012/ERPBookSpanish2012.pdf>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

FAVARETTO, A. A abordagem territorial do desenvolvimento rural mudança institucional ou “inovação por adição”? In:**Scielo, Estud.av**.vol.24.n.68.São Paulo,2010. Disponívelem:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100021>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa o Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Editora Globo: 5. Ed. - São Paulo, 2006.

FORQUIN, J. C. **Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente:** analyse thématique d'un corpus international (UNESCO). L'Harmattan: Paris, 2002.

GUERALDI, R. G. **A Aplicação do Conceito de Poder Brando (Soft Power) na Política Externa Brasileira.** Dissertação de Mestrado. São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, 2005.

IANNI, O. **As origens agrárias do Estado brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MILANI, C. R. S.; LOUREIRO, J.C.. Cooperação Internacional e desenvolvimento: análise da atuação de agências internacionais em Duque de Caxias. In: **Scielo**. Cad. EBAPE.BR v.11 n.2. jun. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512013000200004&lang=pt>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

MOREIRA, V. M. L. Nacionalismos e reforma agrária nos anos 50. In: **Revista Brasileira de História**. v. 18. n. 35. São Paulo, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000100015&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25 mai. 2010

NUNES, S. P. (org.). **Agroecologia uma abordagem crítica**. – Ijuí: ed. Unijuí, 2014

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ONU. **O Sistema das Nações Unidas**: organograma, 2011. Disponível em:<<http://www.un.org.br/conheca-a-onu/organograma-do-sistema-onu/>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

PAIVA, V. Sobre o Conceito de “Capital Humano”. In: **Scielo Cadernos de Pesquisa – Temas em Debate**, n. 113, p. 185-191, 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.1, jul. 1954. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v.2, 1955.

RODRIGUES, D. L.; MIALHE, J. L. A Participação e Retirada do Brasil da Liga das Nações. In: **Revista Metodista**, p. 02. Acedido em 04 de maio de 2003. Disponível em:<<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/direito/article/download/699/258>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

STÉDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil**: história e natureza das Ligas Camponesas 1954-1964. 2^a ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em:<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/a%20questao%204%20-%202012.pdf>>. Acesso em: 01 Dez. 2015.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NOTAS

¹Tais como o projeto *Educando com a Horta Escolar*, Projeto de Desenvolvimento Territorial na Cantuquiriguaçu – PR (entre outros), Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Fome Zero, Programa Nacional da Agricultura Familiar e Reforma Agrária, Programa Nacional de Pescas e Aquicultura e ainda, o Programa Nacional de Florestas.

²Com o Tratado de Versalhes, no final da 1^a G.M. foi criado um Organismo Internacional – OI, chamada de *Liga das Nações*, cujo objetivo era amenizar os conflitos, estabelecer a paz entre as nações e evitar futuras guerras. A Liga das Nações tinha 44 países-membros, e trazia em seu bojo princípios políticos liberais, alicerçadas no projeto de uma nova ordem social internacional: “Com a Liga das Nações, o direito deveria prevalecer sobre o poder, e os processos democráticos sobre os aristocráticos na condução das relações internacionais. O “equilíbrio de poder” seria substituído por uma “comunidade de poder”” (BARACURY, 2006, p. 356). Para Rodrigues e Mialhe (2003, p. 2), a Liga das Nações “[...] teve um papel

importante no período entre guerras, fornecendo subsídios para criação da ONU.

³ O Conselho Econômico e Social - ECOSOC é composto por Programas e Fundos, Comissões Técnicas, Comissões Regionais e pelas Agências Especializadas da ONU. As agências especializadas são organizações independentes que trabalham junto à ONU, e uma com as outras através da coordenação do ECOSOC em nível internacional (ONU, 2011).

⁴ A expressão “Organização” refere-se à ONU.

⁵ A apresentação desta relação oculta os condicionantes de caráter estrutural que envolvem o crescimento econômico. No âmbito da análise marxiana o regime capitalista está sujeito às crises periódicas de superprodução, decorrentes da contradição central deste modo de produção. Esta contração refere-se ao caráter coletivo da produção social e à apropriação privada dos resultados desta (MARX, 2003).

⁶ Refere-se à “habilidade de influenciar os outros a fazer o que você deseja pela atração em vez de coerção” (GUERALDI, 2005, p. 66).

⁷ De acordo com Chianca (2008) entre o período de 1990 a 2011 foram desenvolvidos 16 projetos com enfoque na segurança alimentar, redução da pobreza e desenvolvimento rural sustentável. Atualmente, no Brasil há quatro projetos de CTI da FAO em execução, com enfoque na segurança alimentar, redução da pobreza e do desenvolvimento rural. Além desses, a FAO presta sete projetos CTI de manejo sustentável de recursos naturais.

⁸ O Departamento Econômico e Social era composto por cinco divisões: a) Divisão de Análise de Políticas; b) Divisão de Comércio e Commodities; c) Divisão de Estatísticas; d) Divisão de Política de Alimentação e Nutrição; e) Divisão de Recursos Humanos, Instituições e Reforma Agrária. (FAO, 1981, tradução nossa). Atualmente, o Departamento Econômico e Social, conta com outra organização (conforme o Quadro 1, p.10).

⁹ As Ligas Camponesas foram o principal movimento brasileiro camponês da década de 1960, que defendia a reforma agrária, sua palavra de ordem era: “*Reforma agrária na lei ou na marra*”. Embora sua existência tenha sido de apenas dez anos (1954-1964), as Ligas Camponesas tiveram um enorme poder de mobilização no Brasil, que perdurou até o Golpe Militar de 1964. Além de lutar pelo fim do latifúndio, as Ligas estavam articuladas a organizações e partidos de esquerda que buscavam uma transformação profunda da sociedade, isto é, lutavam por outro projeto societário, por isso tratava de um modelo de reforma agrária que o governo queria combater (STÉDILE, 2012, p. 9-16).

¹⁰ O discurso ideológico neoliberal presente na categoria resiliência responsabiliza os indivíduos pelo sucesso ou fracasso, cabendo à educação e ao indivíduo desenvolver competências e habilidades resilientes para adaptar-se às crises produzidas pelo capital e, ao mesmo tempo, não rebelar-se contra o sistema. Grosso modo, tornar-se resiliente no capitalismo é aceitar as relações produzidas em seu interior sem questioná-las ou transformá-las. Pelo contrário, é contribuir para a sua manutenção e reprodução, o qual prevalece o discurso da meritocracia e do individualismo: “[...] o discurso da resiliência impõe normas prescritas de sucesso na escola e sucesso social daqueles menos privilegiados e identificados “em situação de risco””. Aqueles indivíduos que não se conformam a normas prescritas seriam patologizados como não-resilientes. A ênfase se mantém no indivíduo e, portanto, individualismo é a ideologia dominante no discurso da resiliência (MARTINEAU, 1999, p. 11, *apud* YUNES, SZYMANSKI, 2001, p. 36).

¹¹ “La reducción de la pobreza, la seguridad alimentaria y la educación básica forman el núcleo del nuevo discurso sobre la asistencia al desarrollo.”(FAO, 2004, p. 21).

¹² Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

¹³ Educación para la Población Rural (EPR) en América Latina: Alimentación y Educación para Todos (FAO, 2004b).

¹⁴ Forquin (2002), realiza uma análise dos autores que publicaram para a Unesco, desde a década de 1940, elaborando o conceito de “educação permanente”. Desvenda que este conceito ao enfatizar os processos educativos que se desenvolvem ao longo da existência dos sujeitos e nos diferentes espaços sociais, traz como consequência a valorização da educação não formal e a indicação de que a escola deva alterar o currículo e as metodologias a partir das experiências não escolares.

¹⁵ Educación para El Desarrollo Rural: Hacia nuevas respuestas de política.

¹⁶ O “Sistema S” é formado por nove entidades, a citar: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Serviço Social do Comércio - SESC; Serviço Social da Indústria - SESI; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP; e Serviço Social de Transporte - SEST. Suas atividades estão ligadas ao treinamento profissional, assistência técnica e social, consultoria e pesquisa. Embora seja uma organização formada por entidades do setor privado, seu financiamento é realizado majoritariamente pelo Estado, sendo que a contribuição das empresas não chega a 3% da alíquota, isto é, dos tributos fixos cobrados das empresas. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: nov./2015.

¹⁷ Lista dos representantes atuais da CNA (Presidente, Diretores e Vice-Presidentes) está disponível no site: <<http://www.canaldoprodutor.com.br/sobre-sistema-cna/quem-e-quem>>. Acesso: nov./2015.

¹⁸ Un nivel más alto de educación aumenta la dotación de capital humano y, por consiguiente, abre el acceso a salarios no agrícolas más altos.

¹⁹ La transformación de los mercados de trabajo rurales implica que los sistemas de oferta den respuestas pertinentes a las necesidades de las poblaciones rurales que participan en una amplia gama de actividades económicas, incluyendo la agricultura, pero también industriales, de turismo y otros servicios.

Submetido: 23/03/2017

Aprovado: 09/11/2017

Contato:

Faculdade Guairacá
Rua XV de Novembro, 7050 - Centro,
Guarapuava | PR | Brasil
CEP 85.010-000

ARTIGO**O QUE OS JOVENS PODEM ESPERAR DA REFORMA
DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?****GERALDO LEÃO***

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

RESUMO: O artigo aborda traços recorrentes do ensino médio brasileiro com o objetivo de refletir sobre a proposta de sua reestruturação contida na Lei 13.415/17. Sem a preocupação de tecer uma análise exaustiva dessa lei, o texto tem como foco discutir aspectos que caracterizam o ensino médio brasileiro e que estão presentes na atual legislação. Em seguida discute as suas implicações para a relação dos jovens com esse nível de ensino no contexto atual de sua massificação. O ensino médio é caracterizado como um campo de disputas em torno de diferentes projetos educacionais que se diferenciam em termos de concepções políticas e das perspectivas em relação às questões das juventudes brasileiras. A reforma em andamento no Brasil revela outros interesses para além de atender às demandas dos jovens.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas educacionais. Juventude.

WHAT CAN YOUNG PEOPLE EXPECT FROM BRAZILIAN'S HIGH SCHOOL REFORM?

ABSTRACT: This article addresses Brazilian Secondary Education's recurrent features, aiming to reflect on its restructuring proposal contained in Law 13.415/17. With no concern of making an exhaustive analysis of this law, the text focuses on discussing aspects that characterize Brazilian High School and that are present in the current legislation. The article then discusses its implications to young people's relationship with this level of education in the current context of its massification. Secondary Education is characterized as a field of disputes around different educational projects that differ in terms of political conceptions and perspectives regarding issues lived by Brazilian youth. The analysis concludes that the ongoing reform in Brazil has other interests beyond youth's demands.

Keywords: High school. Educational policies. Youth.

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisador do Observatório da Juventude da UFMG. E-mail: <gleao2001@gmail.com> .

O debate aberto com as últimas medidas anunciadas pelo Governo Federal, em relação ao ensino médio, revela muitas divergências sobre os rumos que deverá tomar esse nível de ensino no país.¹ Os atores envolvidos manifestam diferentes pontos de vistas que partem de interesses e expectativas conflitantes em relação ao tema, dependendo do lugar de onde se fala. Apesar disso, parece haver um consenso construído socialmente em torno da ideia de que “reformar o ensino médio é urgente”. (MOLL e GARCIA, 2014).

Considero importante iniciar uma análise sobre o tema explorando um pouco essa imagem da urgência, já que ela também foi usada como argumento central para a edição da MP 746/2016 recentemente aprovada como Lei 13.415/17. Porque é urgente reestruturar o ensino médio? Pensar o ensino médio brasileiro e a “urgência” de sua reforma exige recuperar um traço marcante na história da escola pública no Brasil. Segundo Jaqueline Moll e Sandra Garcia (2014, p. 7):

A história da escola pública brasileira seguiu essa trilha. TARDIA, DESIGUAL E INSUFICIENTE,² tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribui-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria.

Tal história é a expressão no campo educacional de uma formação social calcada no privilégio do nome e na meritocracia do berço. Somos filhos de uma tradição onde a frase “Você sabe com quem está falando?” ou a imagem do “jeitinho brasileiro” são expressões da naturalização das desigualdades sociais e econômicas. Não é isso que dizem os jovens quando relatam suas dificuldades em relação à inserção no mercado de trabalho? “Falta QI: quem indique!” Ou quando buscam estratégias de acesso a uma boa escola pública, às vezes forjando comprovações de endereços falsos, porque é preciso morar em um “lugar nobre” para ter direito a uma escola minimamente adequada?

É nessa perspectiva que as autoras falam de um “cenário de urgências”: problemas sociais, que se traduzem em dramas pessoais e demandas públicas – conseguir um emprego, concluir a educação básica, ter acesso à habitação, ter acesso ao ensino superior ou a uma formação técnica – que não se resolvem e se acumulam governo após governo.

Essa chegada “tardia, desigual e insuficiente” do Estado como provedor da educação no Brasil, que já refletem em sua origem uma formação social desigual e autoritária, gerou uma série de contradições e dilemas que percorrem a história do ensino médio brasileiro,

que chamamos hoje de “crise do ensino médio”: financiamento insuficiente, a desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, falta de identidade, baixo rendimento escolar etc. Poderão as reformas propostas superar esse quadro?

Sobre o pretexto de instituir a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, a Lei 13.415/17 altera vários artigos da LDB 9394/96, a Lei 11.494/07 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), além da CLT e outros decretos. Não se pretende produzir uma análise exaustiva da legislação, uma vez que vários estudos e análises têm sido publicados sobre o tema.³ Para melhor compreensão de alguns argumentos que serão abordados posteriormente, ressalto apenas os aspectos considerados centrais na proposta de reforma em curso e que estão contidos na lei. Ela amplia progressivamente a carga horária diária no ensino médio para 1.400 horas/ano (7 horas/dia), devendo passar a no mínimo 1.000 horas/ano (5 horas/dia) no prazo de cinco anos. Para o caso dos estudantes que frequentam as escolas à noite, a lei prevê apenas a “oferta” da Educação de Jovens e Adultos e do ensino regular de acordo com as condições dos educandos, sem maiores detalhes.

Além da ampliação do tempo, a lei institui cinco “itinerários formativos”: 1) Linguagens e suas tecnologias, 2) Matemática e suas tecnologias, 3) Ciências da natureza e suas tecnologias, 4) Ciências humanas e sociais aplicadas e 5) Formação técnica e profissional. Tais percursos serão ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares a critério dos sistemas de ensino, segundo suas possibilidades e relevância para o contexto local.

Outro eixo central da lei se refere ao Ensino Técnico e Profissional de Nível Médio. Quanto a esse aspecto, a legislação abre a possibilidade de parcerias com o setor privado, a oferta da educação à distância, o reconhecimento de experiências de trabalho no setor produtivo e a possibilidade de contratação de docentes que comprovem notório saber. Esses pontos da lei, entre outros, configuram, então, um processo de flexibilização que atende aos interesses dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho. A redução de custos para o Estado e a privatização, por meio da transferência de recursos da educação pública para o setor privado, são os pilares da proposta.

Esse artigo discute algumas propostas para o ensino médio brasileiro, trazidas à cena pela atual proposta de reestruturação. Elas traduzem disputas em torno de soluções para o que se considera problemas do ensino médio. Em sua primeira parte o artigo traz alguns

traços recorrentes na história do ensino médio brasileiro, especialmente o embate: universalização versus seletividade nesse nível de ensino. Em seguida, discute aspectos da relação entre jovens com o ensino médio, buscando, a partir do resgate de resultados de alguns estudos sobre as suas demandas, visões e expectativas acerca desse nível de ensino.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REFORMAR PARA NÃO MUDAR

Já em sua origem, nos anos 1930, quando se constituíam os primeiros passos de um sistema público de ensino no país, o ensino médio foi defendido por setores influentes da sociedade brasileira como um “luxo aristocrático” não acessível aos filhos das camadas populares. Tais setores sustentavam a tese de que o ensino médio, de caráter propedêutico, deveria ser oferecido pela iniciativa privada para famílias que pudessem arcar com seu ônus. Como proposta pedagógica, as escolas deveriam se mirar no sistema do liceu francês, que tinha uma perspectiva de formação acadêmica e voltada para as belas artes. (ZIBAS, 2005).

Segundo Nora Krawczky (2014, p. 79):

A polêmica sobre a identidade do ensino médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações diversas e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino em diferentes países.

De acordo com essa autora, o ensino secundário surgiu no século XX em diferentes países com uma “configuração dual” a partir de uma tensão entre ter como objetivos a formação geral para a cidadania ou a formação específica para a inserção no mercado de trabalho. Assim ele representava uma etapa posterior à formação básica nas habilidades de leitura e cálculo, marcado pela apropriação diferenciada do conhecimento. Para alguns, foco nas habilidades produtivas para o mundo do trabalho; para poucos privilegiados, foco na continuidade e no aprofundamento dos estudos voltados para a apropriação da “cultura erudita”, com alto prestígio social.

No caso brasileiro, contribuiu para a consolidação dessa dualidade a criação do *Sistema S* na década de 1940, que através da parceria com a iniciativa privada foi responsável pela implantação de um sistema de escolas técnicas de nível médio com o objetivo de suprir a formação de mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico

da época. Para os alunos que se aventuravam pela formação técnico-profissional o caminho terminava aí, uma vez que esse percurso não permitia prestar os exames de acesso ao ensino superior.

Tal estrutura segmentada e extremamente rígida foi criticada por educadores progressistas e movimentos sociais que passaram a denunciar seus efeitos discriminatórios, trazendo como bandeira de lutas o direito a um ensino médio de formação geral para todos. Essa perspectiva democratizante motivou vários movimentos sociais que pressionaram por reformas do ensino médio brasileiro na década de 1960. Assim foi reconhecida a equivalência entre diferentes cursos nesse nível de ensino e definiu-se pelo fim do caráter de terminalidade dos cursos profissionalizantes.

Por outro lado, outras propostas que se orientavam por uma perspectiva conservadora se fizeram presentes, restringindo a mobilidade educacional e impondo a segmentação dos percursos escolares (KRAWCZKY, 2014). Essa foi a orientação da legislação aprovada em 1971 pelo Regime Militar por meio da Lei 5692/71 que instituiu a profissionalização compulsória no antigo segundo grau. Dagmar Zibas (2005, p. 1069) ilustra da seguinte forma esse momento:

Em consonância com o padrão preconizado pelos assessores estrangeiros, Roberto Campos, ministro do Governo Militar, já defendia, em 1968, que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos, atendendo ao povo (e, evidentemente, às necessidades da produção), ao passo que o ensino superior se destinaria, inevitavelmente, às elites (GHIRALDELLI Jr., 1994). Essa focalização no mercado parecia “cair como uma luva” para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades públicas, pressão exercida, na época, por setores médios até então alijados do ensino superior.

Mesmo com a revogação da sua orientação compulsória em 1982 pela Lei 7.044/82, uma vez que se mostrou ineficaz por falta de investimentos públicos e por não atender às expectativas das famílias dos setores médios, as propostas que se seguiram trazem essa permanente tensão entre uma perspectiva que se orienta pela ideia da formação geral e comum como um direito de todos os estudantes e uma visão que defende princípios de seletividade e segmentação nesse nível de ensino.

Tal tensão, irá se expressar com novos matizes nas polêmicas que se travaram a partir dos anos 1990 em torno da proposta de formação profissional integrada ao ensino médio e nas recentes disputas, em torno de uma proposta de reestruturação desse nível de ensino, contidas tanto no PL 6.840/2013,⁴ quanto na Lei 13.415/17. Como pano de fundo na discussão sobre alguns aspectos de uma proposta curricular

para o ensino médio permanece visível a disputa entre uma perspectiva democratizante que defende o direito a uma formação geral para todos os jovens brasileiros ou uma posição seletiva que defende a segmentação dos percursos escolares. Quantas e quais disciplinas devem compor o currículo do ensino médio? Como se dá a relação entre formação geral e formação profissional? Como organizar a escola de ensino médio? Em módulos? Em sistemas de crédito? Qual o perfil do profissional que atuará no ensino médio? Como se organizará o ensino noturno? O ensino noturno deverá existir? Tais questões e muitas outras que surgem no atual debate sobre a reforma do ensino médio trazem no seu bojo essa tensão entre universalização e seletividade.

Podemos dizer que vivemos, nos últimos vinte anos, movimentos de avanços e retrocessos nas políticas para esse nível de ensino que estiveram marcadas por essa polarização. Apesar da expansão significativa das matrículas, passando de cerca de 3,7 milhões em 1991 para algo em torno de 10 milhões se considerarmos a EJA (SIMÕES, 2016), tal expansão não foi acompanhada de um efetivo compromisso do Estado com investimentos nas escolas e na valorização dos docentes.

Podemos dizer que isso é resultado, em boa parte, das ambiguidades contidas na LDB 9394/96. Essa lei sofreu grandes interferências das orientações hegemônicas nos anos 1990 na implantação de reformas que se miravam nos princípios de eficácia e eficiência do mercado, apresentando um paradigma de educação com brechas para a manutenção da dualidade estrutural. Expressão disso foi a promulgação da Lei 2.208/97⁵ que permitiu criar um sistema paralelo de formação técnica organizado em módulos separados do ensino médio regular. Em 2004, o Decreto 5.154/04,⁶ embora sem romper radicalmente com a dualidade, abriu possibilidades para a organização pelos sistemas de ensino de propostas curriculares que integrassem no ensino médio formação geral e ensino técnico-profissional. Segundo Zibas (2005: p. 1084), naquele momento isso resultou na instituição de três perfis possíveis:

- a) a continuação, como no estado de São Paulo, da estrutura dual prescrita pelo Decreto n. 2.208 de 1997; b) algumas experiências, como no estado do Paraná, de implementação da escola unitária e politécnica; c) em outros estados, há possibilidade de reintegração entre o ensino médio e técnico conforme modelo vigente antes da legislação de 1997.

Além disso, acompanhando o espírito das orientações de agências internacionais que priorizaram o investimento no Ensino Fundamental, o Governo FHC atuou para que a lei não incorporasse

o ensino médio como uma obrigatoriedade. Tal orientação é uma das grandes responsáveis pelo quadro caótico que encontramos com relação às condições materiais e de trabalho nas escolas brasileiras de ensino médio de uma maneira geral, objeto de denúncia do Tribunal de Contas da União. (Brasil/TCU, 2014). Somente a partir de 2007 as escolas contaram com recursos de um fundo específico, o FUNDEB. Da mesma forma, tardiamente o ensino médio foi reconhecido como etapa gratuita e obrigatória por meio da Emenda Constitucional 59 de 2009⁷ e incorporada à LDB somente em 2013 pela Lei 12.796.⁸

A massificação do ensino médio, seja na primeira onda expansionistas dos anos 1970 e 1980 ou no crescimento acelerados das matrículas a partir dos anos 1990, não contou assim com o efetivo compromisso do Estado, gerando grandes problemas em relação às condições de atendimento, especialmente nas escolas públicas estaduais, responsáveis por 85% das matrículas (KRAWCZKY, 2014). Aqui podemos falar de uma segunda dualidade recorrente na história da escola pública no Brasil. Aquela que se estabelece sobre a divisão entre boas escolas (públicas ou privadas) e escolas precárias (públicas ou privadas). Algumas poucas escolas públicas e privadas de alto padrão funcionam como verdadeiros “condomínios fechados do conhecimento escolar”, ao lado da maior parte das escolas públicas pauperizadas, que enfrentam muitas dificuldades no seu cotidiano. Tal dualidade instituiu territórios escolares onde os filhos de diferentes classes sociais não se encontram. Escolas para ricos e escolas para pobres!

Deve-se reconhecer que houve um movimento de incorporação de algumas propostas de cunho progressista nas propostas do Governo FHC para o ensino médio, o que permitiu dar legitimidade às suas ações. As DCNEM (Resolução 03/98 do CNE), embora se orientem pelas condicionalidades impostas pelas agências internacionais, incorporaram algumas bandeiras do campo progressista. No entanto, segundo Zibas (2005, p. 1073):

(...) tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, a qual, como se sabe, prioriza a construção de um novo profissionalismo (Ramos, s/d.) e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens, tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal. Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura.

Um segundo aspecto, refere-se à ausência de qualquer proposta em relação à escola noturna, grande responsável por acolher

a expansão do ensino médio. Segundo Zibas (2005), por trás desse “esquecimento” estava o projeto de restringir a oferta do ensino médio noturno, dirigindo as matrículas para cursos supletivos.

É nesse contexto de um campo de disputas marcado por avanços e retrocessos que comprehendo a edição da Lei 13.415/17. Trata-se de mais uma movimentação no jogo de forças dos atores que disputam as orientações para o ensino médio. A pretexto de “flexibilizar” a organização curricular das escolas de ensino médio, torna mais enrijecida e empobrecida a formação oferecida. Como descrito anteriormente, uma das principais mudanças diz respeito à instituição de cinco diferentes percursos formativos (artigo 36 da LDB) “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. A impossibilidade de mudar de percurso, além de que a escola não se obrigará a ofertar todos os itinerários para a livre escolha dos alunos, torna-se um problema para adolescentes que, nesse momento da vida, ainda estão construindo seus projetos de futuro e, naturalmente, têm muitas dúvidas sobre isso.

Assim, há flexibilização da oferta para os sistemas de ensino, o que atende à demanda de governadores e gestores estaduais. No entanto, para os jovens estudantes, estreitam-se as possibilidades. Opta-se por uma formação fragmentada em áreas do conhecimento e corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização do ensino médio. Novamente retrocede-se às concepções reducionistas da formação de nível médio. E mais uma vez a escola noturna é “esquecida”. Aquela que atende preferencialmente aos jovens das camadas populares é tratada como uma escola que oferece um ensino de segunda categoria.

Uma das principais críticas à proposta refere-se ao caráter autoritário, sem discussão ampla com a sociedade sobre a medida (FaE-UFGM, 2016). Essa é outra recorrência na história das reformas educacionais no Brasil. Elas têm sido pensadas como projetos que se destinam aos “outros”. Nesse caso, professores e jovens das camadas populares, sempre pensados como destinatários das políticas públicas em geral e nunca como atores com direito à participação na sua formulação.

Miguel Arroyo, em um instigante texto intitulado “Repensar o Ensino Médio: Por quê?” (ARROYO, 2014) nos chama a atenção para esse traço em relação às reformas educacionais. De uma maneira geral são reformas que pretendem “inovar pelo alto” através de medidas que visam “ilustrar” a melhor forma de educar, “normatizar” os processos educativos e “persuadir” os educadores de que esses

processos são válidos e necessários. Novamente: urgentes! Não porque seja uma urgência social, como preconizava Moll e Garcia (2014), mas como pretexto para a interdição do debate, para que os “outros” não possam se manifestar.

Experiências similares foram implantadas em Minas Gerais e Pernambuco. Em Minas Gerais, além da tentativa frustrada de implantar a organização por áreas nas duas últimas séries do ensino médio em meados dos anos 2000,⁹ a Secretaria Estadual de Educação desenvolveu a partir de 2012 um programa intitulado *Reinventando o Ensino Médio*.¹⁰ Inicialmente como uma experiência piloto, ele foi universalizada em 2014. Teve como foco a reformulação curricular da rede estadual de ensino, acrescentando ao Currículo Básico Comum (CBC) da rede estadual, conteúdos de qualificação profissional reunidos em dezoito áreas de empregabilidade. A proposta supunha a ampliação da carga horária para 3.000 horas anuais e esperava proporcionar uma formação que possibilitasse a inserção na educação superior e/ou no mercado de trabalho.

Um dos limites das experiências-pilotos é o fato de não supor um processo contínuo de construção e mobilização das redes de ensino. Depois de construídas em contextos ideais produzidos para o seu sucesso, as experiências tornam-se modelos a serem aplicados a qualquer contexto. Além de uma orientação fundamentada no paradigma da empregabilidade, esse movimento vindo de cima para baixo, sem a intervenção nas condições de funcionamento das escolas, gerou vários conflitos e dificuldades nas escolas, como registram depoimentos de diretores e docentes. Quais os efeitos dessas medidas? Foram capazes de superar os dilemas do ensino médio mineiro? Foram capazes de melhorar o IDEB, foco dessas mudanças?

O Governo de Pernambuco implantou, no sistema de ensino estadual a partir de 2008, as Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco (EREMs) dentro do Programa de Educação Integral (PEI). A proposta envolvia um terço das escolas de ensino médio, mas boa parte delas atendia a outros níveis de ensino e mais da metade implantou o ensino médio em tempo semi-integral. Um aspecto central na proposta foi a instituição de uma política de responsabilização dos docentes e gestores pelas metas a serem alcançadas, especialmente em relação ao fluxo escolar e à melhoria dos índices nas avaliações sistêmicas. Para isso foi instituído um sistema de bonificações chamado Bônus de Desempenho Educacional – BED. Paralelamente, foram implantadas também telessalas para alunos do ensino médio com defasagem idade/série por meio de convênios

com as Fundações Ayrton Senna e Roberto Marinho. Apesar da correção no fluxo escolar e na melhora nos índices gerais do IDEB, o desempenho em português e matemática permaneceu muito baixo. Além disso, instituiu-se uma desigualdade grande entre as condições de trabalho e salariais dos professores. (SILVA e SILVA, 2014).

Em seu texto, Arroyo (2014) parte da ideia de que o ensino médio já está sendo reinventado cotidianamente por docentes e estudantes, nas várias experiências desenvolvidas em suas escolas. Essas experiências são inovadoras porque os atores – docentes e jovens estudantes – também são novos. Tanto os jovens que chegaram ao ensino médio nos últimos vinte anos são outros, em termos de origem social, raça, territórios, orientações sexuais etc., como também o perfil e a relação dos professores com a docência se alterou muito nesse período.

O desafio para as políticas públicas está então em apoiar e reconhecer as práticas inovadoras que esses sujeitos constroem. Essa orientação, reconhecida pela LDB 9394/1996 e pelas DCNs da Educação Básica e do Ensino Médio quando definem que professores e alunos são autores e atores do PPP das escolas, tem sido constantemente negada e se repete agora com o processo em curso de reestruturação do ensino médio. Isso se agrava ainda mais porque a capacidade de inovação também tem sido limitada pelas condições objetivas – infraestrutura precária, excesso de trabalho, ausência de tempos coletivos – e subjetivas – insegurança, incerteza, desmotivação. Além disso, é preciso reconhecer que as condições de vida dos docentes, estudantes e suas famílias impõem também limites à participação e muitas vezes levam ao abandono, à acomodação e à postura pouco crítica em relação à escola. Sem considerar as condições objetivas e materiais dos atores e das escolas, o discurso da participação se constitui como uma política de transferência de responsabilidade.

Outro aspecto no que tange à Lei 13.415/17 diz respeito ao papel do ensino médio no atual cenário produtivo. Se o projeto de desenvolvimento da Ditadura Militar teve como um dos eixos a formação profissional compulsória, essa relação toma novos contornos desde os anos 1990. A pressão hoje parece ser no sentido de adequar o ensino médio às demandas e contradições postas pelo novo padrão de desenvolvimento global marcado pela centralidade das tecnologias da informação. O desenvolvimento das TI's impactou a vida cotidiana e as formas de produção de uma maneira muito grande. As crianças nascem e se socializam como “nativos” digitais. Os jovens se deparam com exigências de novos conhecimentos no mercado de trabalho volátil – trabalhar em equipe, ser criativo e

inovador, ser empreendedor – ao mesmo tempo em que as tarefas se tornaram mais simples e flexíveis. Como consequência, a vida laboral se tornou mais incerta e imprevisível. Em nossas pesquisas ouvimos sempre de jovens e pais que “até para ser gari tem que ter ensino médio”. Formação mínima, mas não suficiente num quadro em que a demanda por emprego aumenta entre os jovens. Esse quadro tem gerado uma corrida crescente em relação à certificação escolar, com um aumento da competição por um posto de trabalho.

Por fim, o processo apressado de discussão e aprovação da Lei 13.415/17 desconsiderou políticas anteriores que se constituíram a partir do acúmulo feito em debates com a sociedade, educadores, jovens e pesquisadores sobre o ensino médio brasileiro. Como exemplo pode-se citar o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.¹¹ Lançado em 2009 como programa experimental, o ProEMI do último ano do Governo Lula e da gestão Dilma tinha como foco induzir inovações curriculares em escolas por meio de regime de cooperação com as secretarias estaduais. Tratava-se de um programa de apoio às inovações pedagógicas, por meio de transferência de recursos financeiros para projetos propostos pelos docentes e ações de formação em serviço. Além de fomentar as práticas inovadoras, a proposta supunha a expansão da carga horária em mais 600 horas anuais. Teve como eixos aspectos que iam além de mudanças curriculares, prevendo o apoio à gestão do sistema e das escolas, a melhoria da infraestrutura escolar, a formação continuada, a valorização do trabalho docente, a participação juvenil nas escolas e o fomento a pesquisas sobre esse nível de ensino. Apesar de uma abrangência ainda modesta, a proposta supunha dar flexibilidade e autonomia às escolas para, a partir de alguns eixos estruturadores, elaborarem suas propostas, o que permitia melhores oportunidades para acumular experiências e fomentar reflexões tendo docentes e jovens como protagonistas. Porque não investir nessa direção, partindo do chão da escola para construir inovações curriculares?

O QUE OS JOVENS TÊM A NOS DIZER?

De uma maneira geral, as propostas de reformas do ensino médio trazem como argumentos centrais a necessidade de atender às “novas” demandas do setor produtivo ou a necessidade de melhorar nossa posição no *ranking* dos sistemas de avaliação. Embora no bojo delas estejam subjacentes concepções sobre os educandos e sobre a educação considerada mais adequada a eles, pouco se atenta para as experiências

deles e para as suas demandas. Talvez um bom ponto de partida nas análises das propostas em voga seja nos perguntarmos sobre como concebem os sujeitos ao qual se destina esse nível de ensino. Quem são os jovens estudantes das escolas públicas de ensino médio brasileiro? São os mesmos de 20 ou 30 anos atrás? Qual nosso olhar sobre esses sujeitos? O que conhecemos da condição juvenil brasileira contemporânea?

Um primeiro aspecto a considerar no debate sobre os rumos do ensino médio se refere às repercussões das transformações sociais sobre a condição juvenil brasileira que incidem diretamente sobre suas experiências escolares. A relação estabelecida com a instituição escolar e com a escolarização mudou nos últimos anos, fruto de novos processos de socialização das novas gerações. (SETTON, 2005; DAYRELL, 2007). Algumas experiências nos últimos anos buscaram compreender tal processo escutando os jovens por meio de pesquisas, rodas de conversas, oficinas¹² (CORTI, FREITAS e SPOSITO, 2001; DAYRELL e JESUS, 2013; CORTI e SOUZA, 2009).

Tais experiências evidenciaram de maneira muito contundente os efeitos do processo de massificação no contexto das transformações acima citadas. As políticas de focalização no Ensino Fundamental que, aliados às pressões sociais e do mercado de trabalho pela “busca pelo diploma”, geraram uma acelerada expansão das matrículas no ensino médio brasileiro a partir dos anos 1990 (CORTI, 2016). Sem dúvidas, tal fenômeno desencadeou uma maior inclusão, uma onda democratizante em termos de acesso. Mas, por outro lado, trouxeram novos dilemas e desafios dados por traços de uma inclusão precária e parcial. Embora tenha aumentado os níveis de aprovação, as taxas de evasão e retenção ainda continuam altas. Se considerarmos a taxa líquida de matrículas temos que apenas 51% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam hoje o ensino médio. Os restantes estão ainda no Ensino Fundamental (34%) ou fora da escola (KRAWCZKY, 2014).

Para além desses dados absolutos sobre a expansão do acesso, cabe perguntar: o que significou essa chegada massiva de novos sujeitos nas escolas – negros, trabalhadores, moradores das periferias? Que implicações isso tem para a experiência cotidiana de jovens e educadores? A chegada desses novos atores alterou o perfil dos estudantes, trazendo para a escola questões que expõe, mas contradições de nosso sistema educacional. Eles encontraram uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com um perfil de estudante que foge ao padrão do “aluno ideal”. Esses estudantes chegam às instituições escolares com toda a sua humanidade – saberes, experiências culturais, modos de ser – e

com suas desumanidades, produzidas pelas estruturas sociais desiguais de nossa sociedade – desemprego, formação escolar precária, vivência de situações de violência, racismo e sexism. É esse jovem concreto que chega à velha escola “republicana” e que a questiona em sua experiência cotidiana como estudante.

Instala-se então uma tensão crescente na instituição escolar. Submetidas aos processos de socialização contemporâneos, as novas gerações desenvolvem modos de ser que não correspondem diretamente ao modelo escolar da modernidade – racional, planejada, previsível. Tal tensão impacta especialmente a relação dos jovens com seus professores. Talvez por isso as pesquisas educacionais cada vez mais tendam a incorporar categorias como “alunos difíceis” ou “alunos problemas”, como nos lembra Agnés Van Zanten (2008) ao falar dos processos de socialização profissional dos docentes das escolas da periferia parisiense. A relação dos jovens com a escola pública torna-se cada vez mais tensa e ser professor nessas condições constitui-se numa tarefa muitas vezes desgastante.

Quantas vezes não ouvimos manifestações saudosistas dos professores sobre “os alunos de antigamente”? É comum ouvir os professores reclamarem dos “alunos incivilizados” que não respeitam as regras escolares, que não cumprem suas atividades, que conversam durante a aula, usam celulares etc. As relações de autoridade tornam-se um problema central a ser administrado e que ocupa grande parte do tempo escolar. “Esses jovens vão para a escola, mas não querem nada com os estudos”, dizem os professores. Seria isso mesmo? Os jovens não querem nada com a escola? Porque acorrem cotidianamente a ela? Porque, então, em seus depoimentos para nossas pesquisas falam da grande importância da educação hoje? Estariam eles nos ludibriando?

Parece que o ofício de aluno constitui-se cada vez mais como uma experiência ambígua para os jovens contemporâneos. Em um cenário em que ter o diploma abre maiores possibilidades de inserção social e profissional, cumprir sua trajetória escolar com um mínimo de regularidade se torna uma imposição. Ao mesmo tempo, ele deve adequar-se à vida escolar em uma instituição pouco permeável às experiências sociais e culturais da sua vida, que de um lado exige um grande esforço e de outro escancara a falta de sentido de muitos conteúdos. A resposta de muitos estudantes está em assumir a atitude de uma distância administrada em relação aos professores e às tarefas escolares. Um colocar-se num *entrelugar*. Estar e não estar na escola, ser e não ser aluno. Tal atitude tende a ser vista como uma afronta pelos docentes, transformada muitas vezes em um conflito de ordem pessoal ou um questionamento de sua autoridade.

O discurso da “crise do ensino médio” e da urgência de sua reforma muitas vezes parte de visões fatalistas sobre esse cenário. Baixos índices no IDEB, evasão e retenção, falta de sentido, indisciplina, violência etc. Identificados os problemas, passa-se à busca dos “culpados”. É quando jovens, pais, docentes e gestores entram em desacordo, desenvolvendo um “diálogo de surdos”. É preciso exercitar a escuta e o olhar para compreender os dilemas e impasses a serem enfrentados. Como refletir sobre tais tensões sem que os sistemas de ensino organizem tempos para os professores discutirem coletivamente esses problemas? Como construir relações de autoridade sem espaços democráticos de interlocução com os estudantes? Como reestruturar a escola sem a participação dos atores nela envolvidos?

Uma grande dificuldade tem sido reconhecer os jovens como atores no processo de elaboração e implantação das políticas públicas. No caso das propostas de reestruturação do ensino médio brasileiro, isso se traduz na absoluta falta de espaços para que os estudantes possam se manifestar. Como exemplo, pode-se citar o movimento de ocupações das escolas por secundaristas em 2015 contra o projeto de reorganização escolar do Governo do Estado de São Paulo que pretendia fechar 94 escolas, centenas de turmas e realocar os estudantes em outras unidades escolares. (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016).

Esse tipo de postura que invalida e silencia a voz dos jovens se sustenta a partir de compreensões limitadas sobre a juventude que a reduzem a uma mera fase de imaturidade, problemática e transitória. No cotidiano escolar esse imaginário se apresenta constantemente. “Quando você for adulto poderá entender isso!”, “Eu já passei por isso, sei do que estou falando!”, “Eu já estou com a vida ganha, vocês é que precisam se esforçar agora!” são falas repetidas inúmeras vezes por nós em nossos (des)encontros com adolescentes. Nessa visão, a juventude é um momento que se justifica apenas pelo que “virá a ser” e não pelas experiências vividas agora. Passageiros, os jovens teriam pouco a dizer sobre o ensino médio, uma vez que não são reconhecidos como sujeitos de direitos, cidadãos com capacidade para opinar e decidir sobre os rumos das escolas.

Outras visões tendem a romantizar e a idealizar a juventude como naturalmente revolucionária e inovadora, muitas vezes a partir de imagens como os jovens revolucionários dos anos 1960 ou os “caras pintadas” dos anos 1980. Ou a encará-la como um “modelo cultural” a ser perseguido (PERALVA, 1997). Da mesma forma, essas visões romantizadas rapidamente se convertem em olhar negativo quando eles não aderem automaticamente a propostas de participação na escola. “Consumistas e alienados”, dizem alguns.

Infelizmente, esses olhares negativos muitas vezes contaminam a relação de docentes e estudantes, impedindo desenvolver uma compreensão sobre os jovens concretos que habitam nossas escolas. Contaminam também as políticas públicas, que geralmente partem de uma visão negativa sobre o público a que se destinam: “os jovens como um problema social” e “potencial ameaça para a sociedade e suas instituições”.

Por isso alguns estudos chamam a atenção para a categoria condição juvenil. Nessa perspectiva os jovens são sujeitos histórico-sociais, produtos e produtores de um tempo, diversos em suas experiências assim como são diversas as identidades e espaços sociais de uma determinada sociedade. A condição juvenil comprehende tanto as condições objetivas e estruturais que configuram as oportunidades e limites da vivência dessa fase da vida, quanto às representações sociais e ao modo como cada sociedade em diferentes épocas e contextos trata esses sujeitos, definindo seus direitos e obrigações (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007).

Há traços comuns dessa fase da vida: transformações de ordem psíquica, biológica e social; construção de projetos de futuro; abertura para novas experiências e relações afetivas, etc. Mas há aspectos que são característicos de determinados pertencimentos – de gênero, raciais, territoriais etc. – e contextos sociais – urbanos, rurais, indígenas etc. Podemos dizer que a diversidade é uma marca da condição juvenil contemporânea e o seu reconhecimento deve ser base para qualquer projeto pedagógico no ensino médio. Se as diferenças produzem tensões no cotidiano escolar, o seu silenciamento e a negação do direito à diferença significam reforçar a já tensa relação da juventude com a escola.

Esse é um ponto central, tendo em vista que alguns projetos em tramitação em diferentes níveis na linha do Movimento Escola sem Partido¹³ tendem a impedir que determinados temas sejam discutidos no ambiente escolar. Muitas dificuldades que as escolas enfrentam na relação com a juventude se referem exatamente à resistência em compreender e reconhecer tais diferenças, ancoradas ainda que estamos, em uma visão homogeneizante do currículo e da escola. Mais uma vez, lembrando Arroyo (2014), uma escola pensada a partir de nós – brancos, heterossexuais, classe média, racionais – para outros que chegam agora no ensino médio – negros, indígenas, quilombolas, LGBTTs. São coletivos que têm o direito a serem reconhecidos em suas diferenças, como já preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Jovens estudantes que têm o direito a “se saberem”! (ARROYO, 2014).

Além de sua diversidade, a condição juvenil brasileira está marcada pela experiência das desigualdades sociais. Esse é um aspecto fundamental que incide sobre a relação dos jovens com o ensino médio. Em um cenário de incertezas e imprevisibilidades, nesses “tempos líquidos” como diz Zygmunt Bauman (2007), os jovens são chamados a construir seus projetos de futuro e a assumirem a responsabilidade por suas escolhas num horizonte restrito de possibilidades. No banquete da globalização, o *menu* é extenso para alguns poucos e mínimo para muitos.

Temos hoje no Brasil em torno de 51 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, segundo o Censo Demográfico de 2010. A grande maioria desses jovens (85%) mora em zonas urbanas. Grande parte deles jovens são filhos de famílias com baixo poder aquisitivo (menos de um salário mínimo *per capita*) e dependem do trabalho como possibilidade para estudar, comprar bens de consumo juvenis, namorar etc. Esses jovens, muitas vezes veem seus percursos de vida interrompidos precocemente pela incidência da violência que atinge sobremaneira os jovens negros do sexo masculino (DAYRELL e CARRANO, 2014). Essa é a realidade da maior parte dos jovens das escolas públicas de ensino médio. Jovens que têm limitadas oportunidades de vivência das suas experiências e de construção de seus sonhos e projetos futuros. São esses jovens concretos que nos interrogam sobre o ensino médio que queremos! Não tem sentido pensar conteúdos, formas de organização, tempos, espaços e processos avaliativos sem compreender e reconhecer suas demandas, necessidades e especificidades. O que esses jovens têm a nos dizer?

Como ditos anteriormente, diversos estudos e experiências permitem reunir elementos para responder a tais questões. Sem desconhecer a importância de várias pesquisas, sobre o ensino médio, já concluídas ou em andamento que abordam a relação entre ensino médio e condição juvenil,¹⁴ iremos nos concentrar em dois estudos desenvolvidos no âmbito do Observatório da Juventude da UFMG que nos trazem importantes elementos para problematizar a escola de ensino médio da perspectiva dos jovens e suas demandas. Uma pesquisa nacional realizada em 2005 pelo IBASE e o Instituto Pólis, da qual esse grupo de pesquisa participou como parceiro, sobre os limites e possibilidades da participação juvenil aplicou 8.000 questionários e ouviu 913 jovens em grupos de discussões em sete regiões metropolitanas e no Distrito Federal. Perguntados sobre o que esperavam na área da educação, por ordem de frequência, os jovens assim responderam:

1 – Expansão do ensino médio; 2 – Mais professores(as) nas escolas; 3 – Professores(as) mais qualificados(as) e melhor remunerados(as); 4 – Melhores currículos, metodologias, material didático e mais atividades extras (passeios, visitas, palestras, laboratórios); 5 – Mais verbas/investimentos para a educação; 6 – Melhores condições de funcionamento das escolas/Preservação das escolas; 7 – Mais ofertas de cursos profissionalizantes de qualidade. (IBASE; POLIS: 2005, p. 23).

Esses dados revelaram já naquele momento a consciência dos jovens sobre as condições precárias da educação que lhes é oferecida, que se traduzem em demandas por uma escola com o mínimo de qualidade e oportunidades. Ficou patente também na pesquisa a demanda dos jovens pela criação nas escolas de canais de participação juvenil e como elas estavam distantes de oferecerem esse tipo de experiência (DAYRELL, GOMES e LEÃO, 2010). Em geral, a abordagem com relação ao tema prioriza a “formação para a cidadania” e não a formação no exercício da cidadania, o que supõe reconhecer e valorizar os espaços institucionais e não institucionais da cidade nos quais os jovens já se inserem como sujeitos políticos e de direitos.

Uma segunda pesquisa, realizada em 2009 e intitulada “Diálogos com o Ensino Médio”, buscou compreender o lugar da escola de ensino médio na construção dos projetos de vida dos jovens estudantes no estado do Pará. Foram ouvidos 245 jovens em grupos de discussão com estudantes de diferentes idades e contextos sociais, oriundos de escolas de três municípios paraenses (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011).

Também nessa pesquisa o mito dos “jovens contra a escola” foi desconstruído. Nos vários encontros promovidos, mais uma vez desvelou-se a negligência das políticas públicas com relação ao ensino médio por meio dos depoimentos que indicavam vários problemas de ordem material e de gestão. Apesar disso, a escola ocupava uma centralidade grande como condição para a efetivação de projetos futuros, às vezes de uma forma superdimensionada. A maior parte deles teve muitas dificuldades para relativizar a capacidade da escola como instrumento de mobilidade social.

De modo especial, ficou patente o papel dos educadores como referência na construção de projetos futuros. Para além da imagem de escolas em crise do ponto de vista das relações entre professores e alunos, os jovens tendiam a manifestar visões positivas dos docentes. Por outro lado, se ressentiam de uma escola que não tem altas expectativas em relação ao futuro deles. Para eles, a falta de investimento dos professores e gestores escolares era uma manifestação de que a escola não acreditava em suas potencialidades, fato constatado também em outras pesquisas (KRAWCZKY, 2014).

Essa situação, muitas vezes se traduz em um paradoxo. É comum que os jovens estudantes critiquem a falta de sentido do conhecimento escolar, a rigidez e pouca atratividade da escola. Por outro lado, gostam e demandam que os professores sejam mais exigentes e comprometidos e que a escola ofereça mais conteúdos que os preparem para vestibulares e concursos. Na ausência de experiências inovadoras, muitas vezes os estudantes apelam para os tradicionais modelos de escolarização que conhecem, culpando-se uns aos outros pela indisciplina e falta de compromisso com o ofício de aluno.

Tal paradoxo somente pode ser compreendido se atentarmos para o processo da expansão do ensino médio brasileiro em um contexto de crise social e acirramento das desigualdades. (SPOSITO, 2005). A chegada de jovens das camadas populares, grande parte trabalhadores ou desempregados e filhos de pais menos escolarizados na escola pública de ensino médio traz para ela demandas e expectativas que não se traduzem automaticamente em investimento e comprometimento pessoal. Além disso, a reprodução da pobreza e das desigualdades incide diretamente sobre a experiência escolar. Para muitos jovens as demandas por condições básicas de vida são prioritárias em relação aos estudos.

Outro aspecto citado por esses jovens referia-se à ausência de um diálogo maior com diretores escolares, especialmente no turno da noite. Estabeleceu-se uma comparação entre escolas em que a direção escolar se fazia presente e dialogava com os estudantes e outras escolas onde gestores e estudantes se desconheciam. Sabemos como tem sido difícil cumprir com as muitas exigências em relação à descentralização administrativa e à autonomia escolar. Diretores e docentes encontram-se assobreados de atividades relativas à gestão financeira, à administração e à coordenação de projetos. Isso gera uma grande dificuldade para construir tempos coletivos de estudo, planejamento e tomada de decisões e para acompanhar e orientar a vida escolar de um número excessivo de alunos. Tal constatação não significava um desconhecimento dessa realidade. Pelo contrário, em geral os estudantes são sensíveis e tendem a se solidarizar com os educadores em relação às suas condições de trabalho. A questão se referia à construção de relações horizontais com a gestão escolar, onde pudesse expressar suas inseguranças e apresentar suas demandas, onde se sentissem acolhidos e valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto reuniu reflexões sobre alguns traços do ensino médio brasileiro que foram se constituindo ao longo de sua trajetória. Ele não teve

a preocupação em produzir uma narrativa linear, mas indicar algumas das que considero as principais tensões dessa “tardia, desigual e insuficiente” história das políticas para o ensino médio no Brasil. Um percurso feito de idas e vindas, contradições, incoerências e inconsistências.

Os depoimentos dos jovens, reunidos a partir de pesquisas e de nosso contato cotidiano nas escolas, nos permitem perceber como são grandes os desafios para a escola do ensino médio brasileiro. As reformas propostas darão conta desses desafios? Elas permitirão construir processos educativos que sejam suportes para projetos de futuro dos jovens pobres? Elas permitirão que professores e gestores se constituam em referências positivas nas trajetórias juvenis?

Em relação à Lei 13.415/17 muitas questões se apresentam. A primeira delas se refere ao próprio processo de discussão e aprovação da lei, sem qualquer consulta aos jovens e suas famílias. Nesse sentido, as possibilidades de uma grande dissonância entre as expectativas dos estudantes e os efeitos da lei são grandes.

Outro aspecto importante diz respeito à proposta de “flexibilização” contida na lei. Há uma apropriação equivocada da crítica à rigidez, que jovens e docentes fazem à organização curricular no ensino médio, em nome de um paradigma de flexibilidade sintonizado com o mercado. Os estudos sobre a condição juvenil contemporânea chamam a atenção para as dificuldades dos jovens na construção de suas trajetórias em contextos de incertezas e desigualdades sociais, quase sempre sem contar com o apoio de políticas públicas. A escola de ensino médio pode ser um espaço importante de acolhimento e de acesso a conhecimentos, saberes e experiências que permitam superar tais dificuldades. No entanto, ao propor a construção de propostas curriculares esfaceladas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e ensino médio, a lei certamente contribuirá para restringir o campo de possibilidades já tão estreito para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

É necessário atentar também para o fato de que grande parte dos jovens estudantes do ensino médio brasileiro trabalha e somente pode frequentar escolas noturnas. No entanto, a lei é lacônica a esse respeito, sem prever garantias de acesso à escola noturna em condições adequadas. Assim, ela poderá contribuir para aumentar a evasão e impedir que o extenso número de jovens que hoje não frequenta o ensino médio possa concluir sua escolarização básica.

Nas últimas décadas, fruto da ampliação das matrículas no ensino médio e das políticas de expansão do acesso ao ensino superior,

as novas gerações passaram a ter como horizonte a formação nesse nível de ensino. A lei, ao criar itinerários formativos desvinculados da formação técnico-profissional, tem explicitamente a intenção de conter tal demanda. Trata-se de um retrocesso que não dialoga com as expectativas juvenis, tendo um impacto negativo especialmente entre os jovens das escolas públicas.

Assim, a atual proposta parece ser herdeira dos impasses e dilemas que marcam a trajetória do ensino médio brasileiro. Qual herança nos reservou essa história? Um ensino médio que nasce e permanece desigual, com uma “configuração dual”, seletiva e segmentada. Dual em termos da formação oferecida e também do ponto de vista das condições de funcionamento. Uma escola distante da realidade sociocultural de nosso tempo, incapaz de dialogar com os “jovens concretos” do ponto de vista dos conhecimentos que aborda e da sua didática. E como consequência, uma escola onde construir o sentido para estudar é cada vez mais difícil para os jovens estudantes das camadas populares. Uma escola onde lecionar é um duro e desafiante trabalho.

Mas também uma escola para onde acorrem cotidianamente milhões de jovens. Uma escola que se produz nos encontros e desencontros entre educadores e jovens estudantes. Encontros muitas vezes tensos, mas sempre marcados por emoção porque são encontros entre humanos. Em seu labor cotidiano, para além das dificuldades, docentes constroem experiências significativas. Nesses encontros e desencontros, se formam como educadores e constroem a escola que temos. É em busca dessa escola concreta – com seus erros e acertos – que nossas pesquisas podem nos ajudar.

A condição juvenil interroga a proposta de reforma em debate. Isso exige enfrentar com coragem o desafio de reconhecer as demandas juvenis na definição dos rumos do ensino médio brasileiro! Não se iludir com requentadas receitas curriculares, vindas do alto e que não rompem a lógica seletiva e excludente da educação brasileira. Apenas transferem para professores, estudantes e escolas a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Não se trata de “partir do zero”, desconsiderando as experiências acumuladas e que fazem a escola que temos. Algumas políticas que se constituíram recentemente, mesmo com suas contradições e insuficiências, indicavam o rumo de um longo processo de inovações a partir das escolas e da interlocução com a sociedade. Independentemente dos governos e suas políticas, ou apesar deles, há uma escola de ensino médio sendo produzida por docentes e estudantes em suas escolas. Olhemos em nossas pesquisas e debates para esses processos de construção da escola que temos! Seus alcances e limites!

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. “Condição juvenil no Brasil contemporâneo”. In: ABRAMO, H. W. ; BRANCO, P. P. M. **Retratos da Juventude Brasileira:** Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo: 2005.
- ARROYO, M. G. “Repensar o Ensino Médio: Por quê?” DAYRELL, J. ; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BAUMAN, Z. **Tempo Líquidos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- BRASIL, Tribunal de Contas da União - TCU. **Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013),** Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), Brasília, 2014.
- CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J. ; RIBEIRO, M. M. **Escolas em luta.** São Paulo: Veneta, 352 p., 2016. (Coleção Baderna).
- CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. **O encontro das culturas juvenis com a escola.** São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Que ensino médio queremos? Relatório final. Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre ensino médio.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- CORTI, A. P. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, jan./mar. 2016.
- DAYRELL, J. “A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n.100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, J. ; CARRANO, P. “Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola?” DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DAYRELL, J.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG. Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - **MP 746/2016.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2016.
- FANFANI, E. T. (org.) **La escolarización de los adolescentes:** desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE - Unesco, 2012.
- IBASE. **Juventude brasileira e democracia:** participação, esferas e políticas públicas. Relatório Global. Rio de Janeiro: Ibase e Polis, janeiro de 2006.

KRAWCZKY, N. “Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio.” DAYRELL, J. ; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas.” **Relatório de Pesquisa.** UNICEF/MEC, 2012. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/juventude-ensino-medio-e-os-processos-de-exclusao-escolar/>. Acesso em: 01 fev. 2017.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. “Jovens olhares sobre a escola do ensino médio.” **Cad. Cedex,** Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, mai.-ago., 2011.

MOLI, J. ; GARCIA, S. “Prefácio”. DAYRELL, J. ; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PERALVA. “O jovem como modelo cultural.” **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, mai./ago., 1997.

SETTON, M. da G. J. “A particularidade do processo de socialização contemporâneo”. **Tempo Social,** v. 17, n. 2. p. 335-350, nov., 2005.

SILVA, K. N. P; SILVA, J. A. de A. da. “Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco.” **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014

SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, R. G. de. (org.) **Juventude e ensino médio:** sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SIMÕES, C. A.. “**Vozes dissonantes na reforma do ensino médio**”. Disponível em: <https://goo.gl/U1SIHA>, Acesso em: 14 out. 2016.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, p. 87-128, 2005.

VAN ZANTEN, A. “A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses.” In: TARDIF, M. e LESSARD, C. **Ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZIBAS, D. M. L. “Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990”. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005

NOTAS

¹ A primeira versão desse ensaio foi produzida para a conferência de abertura do III Seminário Nacional de Gestão e Avaliação em Educação: as políticas educacionais hoje, evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, entre os dias 18 e 22 de janeiro de 2017. No momento de sua elaboração, a proposta de reforma do ensino médio (MP 746/16) estava em tramitação no Congresso Nacional, tendo sido concluída em fevereiro de 2017 e promulgada como Lei 13.415/17.

² Grifos das autoras.

³ A esse respeito, a Revista Educação e Sociedade (vol.38, n.139, abr./jun. 2017) produziu recentemente um dossiê com vários artigos sobre o tema. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-733020170002&lng=pt&nrm=iso>, acesso em: 08 ago. 2017. Além disso, pode-se consultar a produção do Observatório do Ensino Médio da UFPR (www.observatorioedoensinomedio.ufpr.br) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo>>, acesso em: 08/08/2017.

⁴ De autoria da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio – CEENSI, da Câmara dos Deputados, criada em 2013 e presidida pelo Deputado Reginaldo Lopes, tendo como relator o Deputado Wilson Filho. Depois de pressões de movimentos sociais, a proposta inicial foi alterada em alguns pontos.

⁵ O Decreto 2.208 de 17/12/1997 regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da LDB 9394/96, definindo os objetivos, a estrutura e a organização da educação profissional que passa a ter três níveis: básico, técnico e tecnológico. Nessa divisão, o ensino técnico corresponde ao ensino médio, podendo ser organizado concomitantemente ou posteriormente ao curso regular.

⁶ O Decreto 5.154/04 de 23/07/2004 revogou o Decreto 2.208/97, trazendo como mudança central a oferta de forma articulada entre formação geral e profissional no currículo do ensino técnico.

⁷ A EC 59 de 11/11/2009 altera o artigo 212 da Constituição Federal ampliando a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária de quatro a dezessete anos, entre outras mudanças.

⁸ Entre várias alterações na LDB 9394/96, a Lei 12.796 de 04/04/2013 incluiu o ensino médio como etapa obrigatória, adequando assim a lei à EC 59.

⁹ A Resolução 753 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, de 06 de janeiro de 2006, instituiu uma organização curricular que criou ênfases a partir do segundo (Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e do terceiro (Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas) anos do ensino médio para 213 escolas do Projeto Escolas-Referência de 2004.

¹⁰ Cf. “Reinventando o Ensino Médio – Caderno de Orientações.” Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.mt.gov.br/>

mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf. Acesso em: 02 fev. 2017.

¹¹ Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no bojo das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

¹² Em outubro de 2010, no Uruguai, o UNICEF promoveu o Seminário “Que ensino médio queremos?”, com jovens representantes de diversos países reunidos pelo projeto Parlamento Juvenil do Mercosul. Disponível em: 01 mar. 2017 no link http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5661-folder-parlamento-juvenil-mercosul&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Outro projeto iniciado em 2009, intitulado “Diálogos com o Ensino Médio”, uma parceria do Observatório da Juventude da UFMG, o Observatório Jovem da UFF e a Secretaria de Educação Básica do MEC tinha como objetivo ampliar o conhecimento acerca da relação dos jovens com esse nível de ensino e fomentar o diálogo entre os diferentes atores sobre a sua realidade. Disponível em 01 mar. 2017 no link <http://www.emdialogo.uff.br/>.

¹³ Trata-se de um movimento coordenado pelo advogado Miguel Nagib, que propõe a disseminação de projetos de lei nos três níveis do legislativo, a mobilização de políticos e partidos conservadores e de estudantes e pais para limitar a inserção no currículo e a manifestação dos professores em sala de aula de temas considerados como “doutrinação ideológica” ou que entram em conflito com as “convicções morais dos estudantes ou pais”. Confira: <http://www.programaescolasempartido.org/>

¹⁴ Por exemplo, Corti e Souza (2009), Silva e Oliveira (2016) e Fanfani (2012).

Submetido: 27/03/2017

Aprovado: 06/09/2017

Contato:

Rua dos Aimorés, 1239 Apto. 1602 - Funcionários
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 30.140-071

ARTIGO

CINCO TEMAS CENTRAIS NA CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO NO BRASIL

EDUARDO CALIENDO MARCHESAN*

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil

RESUMO: Apresentando cinco temas centrais no debate sobre a relação educação-trabalho no Brasil, este artigo dá relevo ao fundamento sobre o qual eles estão assentados. Tais temas – a teoria do capital humano; a escola como reprodução; a dualidade estrutural da educação; a perspectiva marxista sobre o papel do trabalho na escola; e a crise do trabalho – ganham evidência a partir da década de 1970 fundados numa nova possibilidade que emerge no discurso educacional: o mundo do trabalho pode, ou deve, impor demandas à escola nacional, alterando sua organização e suas práticas. A tese defendida circunscreve o objeto partilhado por este campo e diz que a possibilidade mencionada é precisamente aquilo a que se dá o nome de *educação para o trabalho*.

Palavras-chave: Educação para o trabalho. Relação educação-trabalho. Escola. História da educação brasileira.

FIVE CENTRAL THEMES IN THE CONSTITUTION OF THE EDUCATION-WORK RELATIONSHIP IN BRAZIL

ABSTRACT: Presenting five central themes in the debate about the education-work relationship in Brazil, this paper highlights the foundation over which they are seated. These themes – the human capital theory; school as reproduction; education's structural duality; the work crisis – gain evidence in the 1970s, founded by a new possibility that emerges from educational discourse: the work world can, or must, impose demands to national school, altering its organization and practices. The thesis defended here circumscribes the object shared by this field and states that the mentioned possibility is precisely what is called *education for work*.

Keywords: Education for work. Education-work relationship. School. History of Brazilian education.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutor em Langue Française pela Université Paris IV – Paris Sorbonne. Atualmente, é pós-doutorando do Departamento de Filosofia da USP. E-mail: <ecmarchesan@gmail.com> .

INTRODUÇÃO

Se há, hoje, um campo delimitado nos estudos da educação ao qual nos referimos como a *relação entre a escola e o trabalho*, composto por temáticas próprias, posicionamentos divergentes e publicações especializadas, tal campo é, de fato, recente. Sua emergência e organização no Brasil acontecem a partir da década de 1970 (mesmo que encontremos raízes para a sua formação nas duas décadas anteriores, especialmente nos escritos de educadores escolanovistas), fato este que sugere a formulação de uma temática específica em educação que ganha corpo neste momento, temática que, mesmo circulando de modo disperso em debates anteriores, emerge com uma especificidade própria.

Meu objetivo neste artigo é apontar precisamente este fundamento comum que atravessa o campo da relação entre escola e trabalho. Organizando um panorama de cinco temas centrais que configuram esta área dos estudos educacionais entre 1970 e a primeira década do século XXI, mais do que pontuar a variedade de questões abordadas – a relação entre escolaridade e desenvolvimento econômico; a teoria do capital humano; a crítica ao economicismo em educação; a escola como reprodução social; a separação entre ensino técnico e ensino geral; a dualidade estrutural do ensino brasileiro; a politecnicia; a crise do trabalho; a escola para o emprego ou para o desemprego – a meta aqui é apontar como, de um modo ou de outro, todos os estudos abordados estão assentados num pressuposto fundamental: a escola deve responder aos imperativos daquilo que é comumente chamado (de um modo vago) de *mundo do trabalho*. Isto é, o trabalho, na sua variedade complexa – como mercado de trabalho; como fonte de valor; como atividade produtiva ou improdutiva; como ofício específico; como conjunto mínimo de saberes e técnicas – não apenas pode, mas deve impor à escola, exigências (por vezes difusas)¹ que tocam de um modo central os seus alicerces, os seus objetivos fundamentais, suas práticas e sua organização curricular.

É esta ideia, que hoje parece evidente,² que estrutura o campo em questão. Se tal ideia está presente no primeiro e segundo artigos da Lei de Diretrizes e Bases³ de 1996:

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (...)

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Um rápido olhar para os objetivos expressos na LDB de 1961 sugere como a noção de que a educação deve responder aos imperativos do trabalho é recente:

TÍTULO I

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;*
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;*
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;*
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;*
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;*
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;*
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.*

Não apenas não encontramos a ideia a que nos referimos em meios às finalidades da educação na LDB de 1961, mas um recuo maior no tempo revela que tal ausência não é excepcional.⁴ Se na esfera política as demandas que o trabalho impõe à educação não estão presentes em toda a sua força no início da década de 1960,⁵ também nos estudos em educação esta ideia ainda aparece de modo disperso neste momento. Assim, ao longo de toda a década de 1950, veremos textos publicados por Anísio Teixeira e outros educadores ligados ao movimento da Escola Nova que criticam o estado da instituição escolar, sua cultura essencialmente humanística, descolada da realidade social de um Brasil que se industrializa e se transforma. Entretanto, ainda que nestes textos as exigências por uma escola que responda ao trabalho começem a aparecer,⁶ elas estarão diluídas em meio a demandas por uma escola voltada à ciência, à prática e à inovação tecnológica. Será apenas nas décadas seguintes que o tema ganhará forma, de início como uma polêmica e, em seguida, como o consenso mencionado anteriormente.

A exposição cronológica de cinco temas fundamentais nos debates sobre a relação entre a escola e o trabalho, feita aqui, busca, portanto, apontar como, no enfrentamento de posicionamentos

divergentes, está em jogo, também, ainda que de modo não explícito e por vezes involuntário, a elaboração e consolidação da ideia de que a escola não pode evitar as exigências impostas pelo mundo do trabalho, mesmo que na maioria dos casos não haja um consenso sobre quais são elas. A preponderância desta ideia será crescente entre os anos 1960 e 2000, de tal modo que, quando em 1980, Claudio Salm procurará questionar a centralidade do trabalho frente à instituição escolar, a reação e negação de suas propostas virão logo em seguida. Do mesmo modo como, uma década depois, a suposta crise do trabalho – controversa em meio a sociólogos e economistas, como veremos – provocará uma série de discussões sobre a crise da escola: a suposta desaparição do trabalho implicaria uma educação para o desemprego (parafraseando o título de um artigo de Pablo Gentili), algo que sugere como a instituição escolar e seus propósitos fundamentais sofrem impactos quase diretos frente às transformações do trabalho.

Antes de finalizar esta introdução, é importante assinalar que não há, aqui, evidentemente, a sugestão de que, a partir dos anos 1950, é proposta pela primeira vez na história uma articulação entre o trabalho e a educação. Os estudos que discutem as transformações nas relações entre estas duas instâncias são numerosos. Eles mostram uma relação entre a formação e o trabalho que remonta às corporações do antigo regime, à qual se seguiu a inscrição da formação ao espaço escolar.⁷ De fato, não é preciso ir tão longe, na medida em que já havia, no Brasil, regulamentações federais para a educação profissional desde o início do século XX e o chamado sistema S, formado por instituições como Senai e Senac, iniciando sua atuação na década de 1940.⁸ Além disso, outras propostas de articulação entre o trabalho e a educação, para além de uma formação profissionalizante, circulavam desde o começo do século XX. Podemos citar o exemplo das experiências soviéticas de Pistrak, cuja repercussão no Brasil da primeira metade do século XX foi periférica.⁹

Entretanto, o que está em jogo quando propomos que o campo da relação entre educação e trabalho emerge a partir de uma formulação original *não* é a ideia de que há o surgimento de uma articulação entre saberes a serem aprendidos e ofícios nos quais eles são postos em prática, ou de instituições específicas organizando a formação de profissionais menos ou mais socialmente valorizados e economicamente recompensados. O que está sim em jogo é a ideia de que a instituição escolar nacional, laica, burguesa, republicana, cujos princípios fundadores não estavam relacionados à *educação para o trabalho*, passa a poder (ou dever) ser interpelada em seus fundamentos por uma

instância que, até então, permanecia, se não alheia, ao menos paralela a ela.¹⁰ O encontro particular que funda o campo e os debates dos últimos quarenta ou cinquenta anos é, portanto, o encontro no qual a escola republicana tem seus fundamentos interpelados pelas exigências do trabalho. Assim, nas páginas a seguir, longe de propor um encontro inédito entre educação e trabalho, encaradas como instâncias abstratas e atemporais, estamos mostrando como um objeto discursivo específico, a *educação para o trabalho*, responsável pela condensação de questões prementes na educação brasileira, é direta ou indiretamente tematizado.

Para os nossos propósitos, menos do que uma exposição exaustiva dos estudos na área, importa um olhar abrangente sobre a composição de um campo que se organiza nos anos 1970 e que, progressivamente, se institucionaliza através da criação de grupos de estudos e revistas especializadas. Além disso, interessa, aqui, menos a avaliação da fidelidade dos educadores brasileiros às ideias incorporadas de autores estrangeiros e mais a configuração a elas dada por estes educadores. Os principais temas e debates da área são apresentados a seguir de acordo com o desenvolvimento histórico do debate que os gera. Eles estão divididos em cinco pontos: a teoria do capital humano; a escola como reprodução; a dualidade estrutural da educação brasileira; a perspectiva dos educadores marxistas sobre o papel do trabalho na escola; e a crise do trabalho.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A teoria do capital humano ocupa um papel central nos debates que abordam a relação entre a educação e o trabalho no Brasil. Apontada como uma teoria que surge junto com a economia da educação nos anos 1950, seu domínio ao longo das duas décadas seguintes é visto como o índice do economicismo que marcou o período, orientando as discussões sobre o papel da educação. Na recepção dos educadores brasileiros a esta teoria – recepção marcada fortemente pela sua crítica – está presente a leitura da articulação entre educação e desenvolvimento da qual nasce a preocupação com uma *qualificação para o trabalho*. Em termos mais precisos, é a formulação da ideia de um fator H pelos teóricos do capital humano, notadamente T. W. Schultz, fator humano que pudesse explicar o desenvolvimento e subdesenvolvimento das nações, que introduz uma dimensão essencial para que a escola viesse a ser interpelada pelo trabalho.

Deste modo, a educação como capital humano é lida pelos educadores brasileiros como uma perspectiva inserida no contexto

mais amplo das teorias do desenvolvimento socioeconômico. Frigotto apresenta assim o problema que motivou os formuladores do capital humano:

...descobrir o ‘germe’, a ‘bactéria’, o fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (inssumos de capital) e L (inssumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Schultz notabiliza-se pela descoberta do fator H (...). No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico. (2010, p. 44)

Segundo Frigotto (2010), a ideia-chave do capital humano recai sobre um acréscimo marginal de educação, instrução e treinamento, ao qual corresponderia um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ele traduz tal ideia como “... uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadores da capacidade de trabalho e produção.” (p. 44). Como derivação deste princípio, surge o incentivo ao investimento em recursos humanos graças à sua rentabilidade em dois níveis: no desenvolvimento das nações e na mobilidade social e profissional do indivíduo.

Ferretti e Madeira (1983, 1992) também enfatizam a articulação da teoria do capital humano às concepções sobre o desenvolvimento que circulavam nos anos 1960. Segundo estes autores, a “*concepção desenvolvimentista*” se organizava a partir da ideia de que haveria um contínuo entre as sociedades avançadas e atrasadas, o que sugeria a possibilidade da eventual equiparação entre estes dois blocos. Deste modo, o problema fundamental estaria ligado à identificação dos obstáculos, assim como dos fatores promotores do desenvolvimento, o que funcionaria como uma primeira etapa no esforço de tirar as sociedades subdesenvolvidas de sua inércia. Nesta perspectiva, o desenvolvimento e a modernização da sociedade resultavam nas transformações da educação, cuja melhoria quantitativa e qualitativa criaria, retroativamente, as condições de um desenvolvimento acelerado da nação. O instrumento técnico que emerge como o promotor da articulação entre as demandas da economia, a educação e o desenvolvimento nacional é o planejamento, especialmente o planejamento educacional.¹¹

A ênfase no acréscimo de educação como correlato do desenvolvimento do país coloca em primeiro plano a questão da qualificação. Tal noção, que, como aponta Ferretti (2004), advém da sociologia do trabalho, é apropriada pela educação e circula tanto na produção acadêmica quanto na organização político-administrativa.

A *qualificação para o trabalho* passa a ser, então, um termo central tanto nas discussões que envolvem a educação profissional num sentido restrito (cursos técnicos e formação de profissionais) quanto na educação tomada de um modo amplo.

Se estes estudos deixam clara a conexão genética entre as teorias sobre o desenvolvimento social, especialmente a forma como tal desenvolvimento impacta a instituição escolar, e a emergência da demanda de que a escola responda aos imperativos do trabalho (neste caso particular, uma demanda de qualificação profissional), tal relação entre desenvolvimento social e emergência de exigências impostas pelo trabalho também aparece articulada nos textos de Anísio Teixeira da década de 1950.¹² No entanto, tal relação não está formulada a partir da noção central da teoria do capital humano de um fator humano agregado à produção capaz de atuar como alavanca de desenvolvimento econômico. Nos textos de Anísio Teixeira, há uma insistência sobre a inadequação crescente da escola frente à industrialização da sociedade brasileira e o desenvolvimento pelo qual ela passa, inadequação esta que impõe à escola a necessidade de uma reorganização a partir de novos princípios, vinculados à prática e à ciência. A crítica que ele e outros educadores, como Primo Nunes de Andrade (1958), elaboraram, fundada no pragmatismo americano (especialmente nos trabalhos de John Dewey), sugere que as raízes da ideia de que a instituição escolar deve responder ao trabalho têm, no Brasil, origens diversas, não restritas apenas à economia da educação.¹³

O REPRODUTIVISMO E AS CRÍTICAS AO CAPITAL HUMANO: A FUNÇÃO DA ESCOLA

Apesar da ênfase apontada na articulação entre educação e desenvolvimento na década de 1970, Santos (2003) sustenta que o impulso das pesquisas educacionais, em meados desta década, esteve ligado às críticas à função social da escola, motivadas principalmente pela leitura de autores franceses como Bourdieu, Passeron, Establet e Althusser. Tais autores, na síntese de Santos, são apresentados como responsáveis por revelar “... toda uma série de relações e práticas educacionais reproduutoras das relações sociais de produção capitalistas” o que, segundo a autora, seria “a contribuição fundamental da teoria da reprodução para a análise da educação brasileira.” (p. 148).¹⁴

No entanto, as críticas que se dirigem de modo mais contundente à teoria do capital humano e promovem uma inflexão nos estudos sobre a relação entre a educação e o trabalho, aparecem no início dos anos 1980. Há um relativo consenso na literatura da área

de que esta crítica atravessa três pontos chave: o livro de Claudio Salm (1980), *Escola e trabalho*, seguido da sua contestação por Gaudêncio Frigotto (2006) e dos trabalhos de Acácia Kuenzer (2007a, 2007b).¹⁵

Neste momento, a preocupação em discutir as relações entre a escola e o capitalismo configurava um cenário descrito do seguinte modo por Liana Aureliano, no prefácio ao livro de Salm (1980):

A natureza destas relações vem atormentando quer o pensamento revolucionário quer a consciência conservadora (...) os temas se desdobram, se confundem, se atropelam: a educação é um requerimento económico do capital, a escola é uma instituição funcional à acumulação capitalista, os programas de ensino são instrumentos de qualificação da força de trabalho, o treinamento é um determinante da distribuição de renda; ou então a educação distorce a personalidade, aliena e subjuga o homem, a escola é o locus de treinamento da disciplina e da obediência requeridas pela fábrica e pelo capitalismo, etc. (p. 15)

Em face deste cenário, Ferretti e Madeira (1992) localizam o trabalho de Salm (1980) entre as vertentes que criticavam o economicismo a partir de uma análise imanente, isto é, através do ataque à sua consistência teórica interna. Salm coloca em primeiro plano o aspecto político-ideológico da escola e de suas práticas educativas, esvaziando as relações entre esta instituição e a produção econômica. Sua crítica recai tanto sobre a teoria do capital humano quanto sobre o reproduтивismo, tal como apontam Bonamino, Mata e Dauser (1993):

Salm, ao tratar especificamente da escola, questiona a insistência das teorias crítico-reprodutivistas em considerar esta instituição como locus da reprodução da força de trabalho em resposta às necessidades do capital e nega sua subordinação ao mesmo. Segundo Salm, a verdadeira formação do trabalhador ocorre nas relações de produção, através de uma pedagogia criada pelo capital e não na escola. (p. 52)

Assim, o que Salm propõe é a retomada de debates que tratam da educação não a partir da sua relação com o capitalismo e as forças produtivas, mas sim do problema da construção da democracia. Trata-se de um estudo que podemos tomar como a contestação da relação fundamental entre escola e trabalho que organiza os próprios fundamentos do campo, no qual Salm questiona indiretamente a pertinência dos tipos de investigação preocupados com as relações entre escola, economia e trabalho. O modo como ele será criticado por Frigotto (2006) mostra que tal questionamento não pode ter lugar entre os economicistas, os reproduтивistas e nem mesmo entre os marxistas (representados pelo trabalho de Frigotto). Isso implica dizer que o estudo de Salm questiona uma relação cada vez mais inquestionável entre escola e trabalho, em que as exigências do trabalho devem necessariamente ser tomadas em conta na discussão sobre os objetivos da escola, sobre a organização de suas práticas e de

seu currículo e, a partir da qual, uma agenda de debates sobre o real sentido do trabalho frente à escola é estabelecida.

Frigotto também desenvolve a crítica do economicismo, mas o faz a partir de um enquadre marxista. Ele se contrapõe à posição de Salm que toma como a “... *tese do desvinculo que postulava que o capital prescinde da escola.*” (Frigotto, 2010, p. 47). Se Frigotto volta a sustentar o vínculo entre a escola e o capital, ele o faz denunciando a relação direta proposta pela teoria do capital humano. Ele sustenta que a inserção da escola no sistema capitalista acontece a partir de uma série de mediações, que mostram como, ainda que a escola não atue diretamente na reprodução do capital, ela serve aos seus propósitos:

...*a prática educativa escolar, enquanto prática social específica, que não é da mesma natureza da prática social de produção material da existência, relaciona-se com essa não de forma imediata e direta, mas de forma mediata. Sendo essas relações sociais relações de classe que, como tais, expressam interesses antagônicos, essa mediação é contraditória. A contradição consiste no fato de que não é da natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital. Por não ser, então, de natureza capitalista, esta mediação pode articular os interesses da classe trabalhadora contra o próprio capital. Por isso a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado – saber que é poder – historicamente sistematizado e acumulado, e por sua articulação aos interesses de classe.* (Frigotto, 2006, p. 223)

O que esta passagem evidencia é o modo como Frigotto vê na escola o lugar de uma contradição: ela não é uma instituição alheia às relações capitalistas de produção, mas ao mesmo tempo, não é nem mero instrumento de sua reprodução, nem fator de desenvolvimento do país. Nesta perspectiva, ela surge, por exemplo, como um espaço capaz de regular as pressões da população jovem sobre o mercado de trabalho, na medida em que inscreve como pertinente o adiamento da participação na força de trabalho.

A DUALIDADE ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em meio aos educadores marxistas que ganham destaque no período, Kuenzer (2007a, 2007b) se notabiliza por alavancar uma temática que irá persistir nos estudos em educação nas décadas seguintes: a dualidade estrutural da educação brasileira. Nesta leitura, toda a história da educação brasileira estaria atravessada por uma divisão fundamental entre o ensino técnico, voltado para as classes populares, e o ensino acadêmico, dirigido à elite. Enquanto o ensino técnico se configura como um caminho curto para a profissionalização, o ensino acadêmico, propedêutico, teria como fim o ingresso na universidade.

De fato, esta temática já aparecia nos textos de Anísio Teixeira, publicados na década de 1950. Se as referências deste autor estavam ligadas ao modelo liberal norte-americano, a descrição que ele oferece da cisão do ensino brasileiro se assemelha muito à de Kuenzer e de outros educadores marxistas:

...essa educação [técnica] não objetivava nenhuma específica classificação social, fosse a de manter ou de fazer ascender o aluno a determinada camada social, mas, simplesmente, ensinar a trabalhar e dar um ‘meio de vida’ ao aluno. Como tal, desde o princípio, não gozou de prestígio social, fazendo-se por toda a parte, a escola para os que não tinham meios de seguir a outra, a escola acadêmica, a qual – ela sim – classificava socialmente e permitia a ascensão às chamadas profissões liberais (Teixeira, 1956 p. 35)

Os textos de Kuenzer procuram mostrar, de modo recorrente, como tal cisão persiste ao longo das diversas leis que buscam organizar o ensino nacional. As tentativas explícitas de superação da dicotomia presente em muitas destas leis, através da equiparação dos diplomas do ensino técnico e secundário nos anos 1950, da profissionalização do ensino médio nos anos 1970, ou através da LDB da década de 1990, são apontadas como soluções parciais ou projetos ideológicos para velar aquilo que é o próprio fundamento da organização do ensino brasileiro.

Esta leitura da dicotomia estrutural está assentada na ideia de uma separação secular entre instrução e trabalho. Demerval Saviani (2007), por exemplo, se baseia nos trabalhos de Manacorda para apresentar tal divisão como uma constante, um princípio profundo atravessando a história da educação. Deste modo, apesar de rupturas mais ou menos profundas na organização escolar, desde a antiguidade seria possível reconhecer formas desta cisão. Organizando esta interpretação generalizante da organização da educação, à qual voltaremos na próxima seção, aparece um princípio partilhado pelos educadores marxistas: a politecnia, princípio que surge como organizador de uma utopia que só pode funcionar a partir dele.

A UTOPIA MARXISTA

As publicações de educadores como Saviani, Frigotto, Kuenzer e Ciavatta são um exemplo importante de como a inscrição do trabalho como instância à qual a escola deve responder gera um debate sobre qual conceito de trabalho deve ser acolhido pela instituição escolar. Em outras palavras, se o trabalho é central para a organização dos objetivos da educação, é preciso colocar em questão este conceito chave na história da filosofia e da sociologia e que, como tal, é profundamente problemático. A pergunta que emerge

daí diz respeito ao real significado do trabalho especialmente quando este está inscrito como noção fundamental para a organização da formação escolar: qual trabalho está em questão quando temos em vista a organização do ensino público nacional? A oposição destes educadores à introdução do trabalho na escola como mero ensino de técnicas rudimentares para ofícios particulares (ou mesmo, como vimos, à organização de um sistema paralelo para fazê-lo) – a qualificação – e à pedagogia moral, por vezes explícita, conformando o aluno a um modo de se portar próprio ao ambiente de trabalho, decorre não apenas da leitura correta de que, compreendido deste modo, o trabalho pretende ser um eixo educacional apenas para a parcela da população que não pode ou não deve aceder ao ensino superior, sendo, portanto, a expressão da dualidade referida na seção anterior, mas também do princípio que eles pretendem extrair de certa tradição marxista de que o trabalho, articulado à formação, toca algo de central acerca da própria constituição do humano. Assim, a tarefa seria não excluir o trabalho como fundamento organizador da escola nacional, mas sim rearticular tal noção de modo que o tecnicismo da qualificação e o moralismo ideológico do desenvolvimento de competências fossem substituídos por práticas formativas que dessem expressão à dimensão constitutiva do trabalho.

A dificuldade no caso destes pesquisadores marxistas será a tentativa de abordar tal questão a partir do trabalho como princípio transcendente, o que, paradoxalmente, negará a própria inscrição histórica da relação entre educação e trabalho, isto é, as peculiaridades desta relação no contexto brasileiro (precisamente aquilo a que estamos dando evidência neste artigo: a emergência na metade do século XX da possibilidade do trabalho impor demandas que tocam os fundamentos da escola nacional). Tais autores organizam seus estudos acerca da relação entre educação e trabalho a partir daquilo que chamam de “dimensão ontológica do trabalho”. Para eles, o trabalho é a essência do homem: “... o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho.” (Saviani, 2007, p. 154)

Esta dimensão ontológica do trabalho o aproximaria da educação, criando com ela uma identidade.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. (...) Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (...). Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade.
(Saviani, 2007, p. 154)

Dada esta unidade primordial (e frente ao estado atual de separação entre as duas instâncias), caberia explicar a cisão entre a educação e o trabalho, cuja origem estaria no advento do modo de produção escravista: “... *essa divisão dos homens em classes irá provocar também uma divisão na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho.*” (Saviani, 2007, p. 155). É importante ter em conta como, nesta leitura, os modos históricos de produção atuam sobre um fundamento primordial, a mencionada articulação entre formação e trabalho, de tal modo que é gerado, para os educadores marxistas brasileiros, um distanciamento, uma espécie de hiato entre as formas de produção e o fundamento em questão, que, como princípio fundamental, goza de uma autonomia: há uma abstração cujos contornos são bastante vagos, chamada por Saviani (2007) de “*estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação*” (p. 152), cuja existência pode ser constatada a despeito de formas específicas que assumem as condições de produção material (daí a própria possibilidade de que estas ajam sobre tal abstração, alterando sua configuração unitária primordial).

Atravessando a história da humanidade, a separação entre educação e trabalho ganharia, na modernidade, uma nova configuração ligada ao impacto da revolução industrial:

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional... (Saviani, 2007, p. 159)

Ocorre neste momento, segundo Saviani, certa reaproximação entre educação e trabalho na medida em que o impacto da revolução industrial força a escola a vincular-se ao mundo da produção. O que se estabelece, então, é, por um lado, o sistema dual ao qual nos referimos anteriormente e, por outro, a proposta da escola única diferenciada “... *que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social*” (p. 159).

Frente a este relato da separação entre educação e o trabalho como a negação histórica de uma dimensão fundamental do humano, o conceito de politecnia surge como o único princípio capaz de superar tal situação. É ele que, substituindo as noções de qualificação e desenvolvimento de competências, seria capaz de orientar a formação escolar a partir do vínculo ontológico-histórico entre educação e trabalho. Tal como os marxistas brasileiros apresentam tal conceito, a politecnia

diz respeito ao “*domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno*” (Saviani, 2003, p. 140). Ela

...significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. (Kuenzer, 2005, p. 89)

Tomando-a como fundamento, o ensino médio “... deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p.35).

Se este grupo de educadores exerce uma importante tarefa opondo-se ao tecnicismo na educação escolar e denunciando motivações de manutenção de privilégios subjacentes às políticas de qualificação para o trabalho, vemos, ao mesmo tempo, como a releitura que eles oferecem do trabalho como elemento capaz de reorganizar as práticas escolares acaba por estar assentada sobre uma ontologia metafísica: o trabalho, no sentido da politecnia, estaria ligado à constituição fundamental do homem independentemente de qualquer formação histórica. Tais formações influiriam nesta condição fundamental distorcendo-a (como, por exemplo, através da separação entre educação e trabalho) ou reparando-a.

O conceito de politecnia corresponde, portanto, nestes textos, ao verdadeiro encontro (ou reencontro) da educação com o trabalho, isto é, como a retomada de uma identidade perdida. É à luz dele que se evidencia a inadequação de todas as tentativas de integração entre o ensino técnico e o ensino acadêmico na história da educação brasileira. Assim, a politecnia é, na leitura destes educadores brasileiros, ao mesmo tempo, fim da educação e critério para a crítica às políticas educacionais. Nesses termos, esta perspectiva acaba por ignorar a própria historicidade que funda a possibilidade de seu discurso sobre a educação e trabalho, fazendo dele uma evidência a-histórica.

A CRISE DO TRABALHO

A maioria dos estudos que surgem nos anos 1990 está marcada pelo debate sobre o fim do trabalho que, neste período, ganha força junto aos anúncios do fim de algumas das grandes categorias que vinham organizando o pensamento social no século XX: o fim das ideologias, o fim da política e, talvez aquele que tenha tido mais impacto, o fim da história. Com a chegada da chamada sociedade do conhecimento, a centralidade que o trabalho possuía, tanto como categoria do pensamento marxista, quanto como elemento

fundamental de organização da vida social, teria dado lugar à dimensão comunicacional, tal como proposta por Jürgen Habermas, por exemplo, e a uma esfera intersubjetiva. Do ponto de vista educacional trata-se não de negar a obrigação da escola de responder às demandas do trabalho, mas de propor que tais demandas chegaram ao fim.

As pesquisas em educação no Brasil, de um modo geral, se posicionam na contramão desta visão. Elas se fundamentam em autores que, a partir da sociologia, pretendem reabilitar o lugar central do trabalho, como Castel (1999), por exemplo, e, no Brasil, Antunes (2005). Castel trata do trabalho assalariado como fundamento da “*questão social*”, que ele define como o problema da manutenção da coesão social frente às contradições internas que agem no sentido da ruptura do tecido societário. A condição de assalariado, tida na idade média como indigna (“*o vagabundo é o grau zero do assalariado*”), passa a ser o que organiza a situação do trabalhador na modernidade, sendo não mais desprezada, mas sim almejada.

...a questão é exatamente compreender isso. Reativar esses ‘vestígios’ de assalariamento na sociedade pré-industrial, isto é, a grande impotência do conjunto dos assalariados de então. Mas é também remontar à sua base antropológica e encontrar um fio condutor para acompanhar suas transformações até hoje. (...) A convicção de que nela [na condição de assalariado] estava o cerne da questão social se impôs lentamente, mas cada vez mais imperiosamente ao longo do trabalho. (p. 146)

Como um estudo que retoma os fundamentos históricos do salário, o livro de Castel acaba por mostrar a gênese de uma configuração social que segue viva e que tem no trabalho assalariado seu elemento organizador. É esse aspecto que o coloca como referência fundamental para aqueles que pretendiam se contrapor ao discurso sobre o fim do trabalho.

No entanto, junto à reafirmação da centralidade do trabalho, está posta a crise que se abate sobre o emprego. As altas taxas de desemprego e a constatação de que o neoliberalismo, em pleno auge nos anos 1990, havia desfeito a relação entre emprego e crescimento econômico,¹⁶ colocava em xeque a ideia de uma qualificação para o trabalho. Se o trabalho, entendido como emprego, ainda era uma categoria central, a massa de desempregados que integravam de modo estrutural a economia neoliberal mostrava, no entanto, que tal centralidade podia se expressar através da inclusão concretizada, paradoxalmente, numa posição de exclusão: ser desempregado como condição interna à economia neoliberal.

A teoria do capital humano havia florescido precisamente no período de prosperidade nos países centrais do capitalismo, em

que o *welfare state* representava a promessa do pleno emprego, tal como mostra Gentili (1998). Com a crise econômica dos anos 1970 e a partir do advento do neoliberalismo, a pergunta que começava a se configurar dizia respeito à preparação dos jovens não para o emprego, mas sim para o desemprego. É esta a temática que domina as pesquisas nos anos 1990 e início dos anos 2000, principalmente em trabalhos como os de Gentili (1998), Arroyo (1998), Franco (1998), Frigotto (2002), dentre outros. De certo modo, trata-se da continuidade dos estudos que tinham como elemento central a crítica ao economicismo na educação.

As transformações no mundo do trabalho, relacionadas à passagem de um modelo produtivo taylorista-fordista para a chamada acumulação flexível, como aponta David Harvey (1991), colocaram o trabalhador em uma posição de constante insegurança. O trabalhador especializado dava lugar a um profissional que deveria estar pronto para mudanças, atento às necessidades de um mundo em constante transformação e apto a responder às demandas variáveis do trabalho de modo criativo e inovador.

É neste contexto que a noção de qualificação começa a ser deixada de lado. A capacitação profissional para um trabalho específico passa a ser vista como algo ultrapassado. Em seu lugar, surge a *competência*, misto de capacidades profissionais e características pessoais que seriam adequadas para o trabalho. Se, antes, era preciso oferecer um acréscimo de educação para promover o desenvolvimento pessoal e social, agora, a questão fundamental dizia respeito a uma formação ampla que permitisse o exercício de funções variadas. A educação deveria enfatizar aspectos que permitissem a emergência da criatividade que daria ao trabalhador a capacidade de se desdobrar em situações de trabalho menos previsíveis, em cargos que, supostamente, não estavam hierarquicamente definidos.¹⁷

À competência, somava-se a ideia de *empregabilidade*. A formação, agora permanente, não garante mais a qualificação específica para um trabalho, se não certo, ao menos provável. Com a educação constante, o que se impõe é a necessidade de o trabalhador aumentar suas possibilidades de inserção em um mercado de trabalho restrito e exigente, sua *empregabilidade*. No entanto, tais exigências, de uma opacidade considerável, não se apresentavam como garantias de emprego ou sucesso.

Para a tese a qual aludimos neste artigo, o debate sobre o fim do trabalho dentro da literatura educacional mostra, paradoxalmente, a centralidade desta categoria para a organização da escola brasileira

no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000. Ainda que esteja em jogo a negação da qualificação para um emprego específico e da aquisição de saberes específicos, o fato é que tal negação promove um questionamento sobre a finalidade da educação escolar e de seu papel formativo, concentrado no significante *educação para o desemprego*. A articulação entre escola e trabalho – no sentido do encontro que permite ao trabalho orientar os objetivos e práticas educacionais – é, neste momento, tão estreita que, à crise do trabalho corresponde a crise dos fundamentos da própria escola.¹⁸

CONCLUSÃO

Como dissemos, buscamos enfatizar, neste artigo, menos as repartições de um campo e mais aquilo que funda o espaço comum que permite tais repartições. É a partir do momento em que o trabalho pode interpelar os fundamentos da escola que tal campo pode emergir, sendo que a estabilização e a consolidação deste campo equivalem à assunção, como pressuposto evidente, da ideia de que o trabalho deve impor demandas à instituição educativa nacional.

Se, nos anos 1950 e 1960, a teoria do capital humano afirmava como tese o impacto da educação sobre a economia e seus críticos, de formas diversas, pretendiam redefinir o lugar do trabalho frente à instituição educacional, a reação à ideia neoliberal do fim do trabalho assume como pressuposto o impacto deste discurso e das políticas que se configuram em torno dele sobre a finalidade e os fundamentos da escola. Em outras palavras, não está mais em jogo defender (ou debater) se o mundo do trabalho toca os fundamentos da instituição escolar, já que esta é a evidência a partir da qual partem os debates: se o trabalho chegou ao fim, cabe se perguntar quais são os impactos deste fato para a educação.

A necessidade da afirmação de uma relação entre educação e trabalho a partir de uma tese explícita dá lugar à assunção implícita de uma conexão que gera uma série de problemas que caracterizam o próprio campo: como a escola deve qualificar para o trabalho? Quais são os saberes próprios a esta qualificação que a escola deve ensinar? Qual é o real conceito de trabalho que deve informar as práticas escolares? Como o trabalho transcende o tecnicismo dentro da escola? Como a escola deve reagir à desvinculação entre emprego e desenvolvimento promovido pela ideologia neoliberal?

Se tais problemas são menos ou mais assumidos pelos diferentes posicionamentos a que aludimos – e se a resposta a cada

um deles marca ou inscreve os próprios posicionamentos em questão – todos estão assentados sobre o fundamento partilhado de que o trabalho (com as dificuldades profundas de definição do termo) impõe demandas que interpelam a instituição escolar e questionam seus alicerces. É este fundamento que configura a novidade a partir da qual o campo de estudos da relação entre educação e trabalho pode emergir e se afirmar no Brasil na segunda metade do século XX.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILLI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e terra, p. 9 – 23, 1995.
- ANDRADE, P. N. de. A educação na era do desenvolvimento. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXX, n. 71, p. 46 – 68, jul./set. 1958.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARROYO, M. G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 138 – 165, 1998.
- BONAMINO, A.; MATA, M. L.; DAUSTER, T. Educação-trabalho: uma revisão da literatura brasileira das últimas duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 84, p. 50 – 62, 1993.
- BRASIL. **Constituição federal**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, RJ, 1937.
- BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRYAN, N. A.; P. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico**. Campinas: Alínea, 2008.
- CALLAWAY, A. Planejamento educacional e juventude desempregada. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 17, p. 79 – 98, 1976.
- CASTEL, R. **Les métamorphoses de la question sociale**. Paris: Folio, 1999.
- CHARLOT, B. **La mystification pédagogique: réalité sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation**. Paris: Payot, 1977.
- CHARLOT, B. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: NOZAKI, I. (org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber**. Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá: UFMT, p. 77 – 92, 2008.
- FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 401-422, 2004.
- FERRETTI, C. J. ; MADEIRA, F. Introdução. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 47, p. 3 – 13, 1983.
- FERRETTI, C. J. ; MADEIRA, F. Educação/trabalho: reinventando o passado? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 75 – 86, 1992.

- FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 100 – 137, 1998.
- FREITAS, L. C. *A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito*. In: PISTRAK, M. M. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11 – 27, 2002.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FRIGOTTO, G. A polissêmia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classe. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168 – 194, 2009.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 76 – 99, 1998.
- HARBISON, F. Planejamento educacional e desenvolvimento de recursos humanos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 6, p. 85 – 104, 1972.
- HARVEY, D. **The condition of post modernity: an enquiry into the origins of cultural change**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 1991.
- INEP. **A educação nas mensagens presidenciais vol. II**. Brasília, 1987.
- KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. ; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, p. 77 – 95, 2005.
- KUENZER, A. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007a.
- KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007b.
- MARCHESAN, E. C. 'X para o trabalho': genealogia de uma evidência. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 275. 2014.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PÊCHEUX, M. Les vérités de La Palice. In: MALDIDIER, D. (org.). **L'inquiétude du discours**. Paris: Éditions des Cendres, p. 175 – 244, 1990.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2006.
- POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 383 – 399, 2004.
- POIGNANT, R. Os planos de desenvolvimento da educação e o planejamento econômico e social. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 5, p. 77 – 104, 1972.
- SALM, C. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

- SANTOS, E. H. Uma perspectiva de análise sobre os saberes no trabalho. In: NOZAKI, (org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber.** Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá: UFMT¹, p. 147 – 159, 2003.
- SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia.** Trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131 – 152, 2003.
- SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 152 – 165, 2007.
- SCHWARTZ, Y. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, I. (org.). **Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber.** Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá: UFMT, p.23 – 46, 2008.
- SENNETT, R. **The corrosion of character:** the personal consequences of work in the new capitalism. New York: W. W. Norton & Co, 1998.
- TEIXEIRA, A. **A escola secundária em transformação.** Revista brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro, v. XXI. n. 53, p. 3 – 20, jan./mar. 1954a.
- TEIXEIRA, A. **A educação que nos convém.** Revista brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro, V. XXI, n. 54, p. 16 – 33, abr./jun. 1954b.
- TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. In: TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** São Paulo: Companhia editora nacional, p. 23 - 51, 1956.
- VIGOTSKI, L. S. Enfoque psicológico da educação pelo trabalho. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes. p. 247 – 276, 2004.

NOTAS

¹Tal caráter difuso é apontado por autores que enfrentam o problema de qual trabalho deve ser assumido no interior da escola, organizando as práticas educativas. Ver, por exemplo, Frigotto (2009).

²Evidência a que Michel Pêcheux (1990) se referia como o impensado do pensamento (*l'impensé de l'espérance*), isto é, como o fundamento que organiza aquilo que pensamos (aquilo que dizemos) sobre a realidade, de tal modo que, tomando-o como ponto pacífico, não nos damos mesmo conta de que ele corresponde a proposições basilares ou, dito de outro modo, deixamos, a partir de dado momento, a formulá-lo como proposição explícita.

³Tal ideia está, neste excerto, condensada no significante *qualificação para o trabalho*. É em torno a este significante (e suas variantes), extremamente raro antes dos anos 1950 no discurso político-pedagógico, que emerge uma problemática específica: a necessidade de que escola responda às demandas e transformações do trabalho e a pergunta sobre o modo de fazê-lo. A descrição das condições de emergência deste objeto de discurso é apresentada em detalhes em Marchesan (2014).

⁴Tal como revela a exposição dos objetivos da educação na constituição de 1937, por exemplo.

⁵Encontramos, entretanto, a presença do sintagma *educação para o trabalho* já em 1962, no Plano Trienal de Educação e num discurso de João Goulart dirigido ao congresso. Ver INEP (1987)

⁶Os textos destes autores – pessoas que ocupavam cargos importantes na estrutura institucional da educação brasileira – assentados em referências ao pragmatismo americano e aos ideais humanísticos da revolução francesa são o caldeirão no qual é gerada, no Brasil, a possibilidade de que o trabalho imponha demandas à educação. Ver Marchesan (2014)

⁷ Podemos mencionar brevemente Charlot (2008) e Schwartz (2008).

⁸ Para a história da implantação do sistema S, ver Bryan (2008).

⁹ Para uma discussão da experiência soviética nos anos 1920 e início dos anos 1930, ver: Pistrak (2006), Vigotski (2004) e Freitas (2009).

¹⁰ Uma sugestão desenvolvida em Marchesan (2014) diz respeito ao modo como é a contradição entre os imperativos do trabalho, tal como eles começam a se impor a partir dos anos 1950 e 1960, e a manutenção dos ideais da escola burguesa e republicana que alimentam os debates apresentados neste artigo.

¹¹ Assim, na década de 1970, irão emergir estudos seguindo a agenda organizada a partir dos princípios formulados pela teoria do capital humano, tal como os trabalhos de Harbison (1972), que trata da produção de recursos humanos necessários ao processo de desenvolvimento, Poignant (1972), que destaca a importância do planejamento educacional e Callaway (1976), cujo estudo aponta os problemas dos países em desenvolvimento para gerar os recursos humanos necessários ao seu desenvolvimento

¹² Teixeira (1954a, 1954b)

¹³ Ver Marchesan (2014).

¹⁴ Para um exemplo deste tipo de crítica, numa abordagem marxista, podemos citar Mészáros (2005). Charlot (1977) é um autor que aponta este caráter reprodutivo, mas que, ao mesmo tempo, reconhece uma tensão viva na escola entre a reprodução e a emergência do novo.

¹⁵ Para uma crítica à ideia de que o acréscimo na *quantidade de educação* promoveria o desenvolvimento econômico e social, elaborada na primeira década do século XXI, ver Pochmann (2004): "... a deterioração das condições de funcionamento do mercado de trabalho, ao invés de ser contida pela melhoria educacional, contribuiu para o desperdício e o desgaste de habilidades educacionais em atividades precárias e de baixa qualidade." (POCHMANN, 2004, p. 384)

¹⁶ Sobre a relação entre o emprego e o crescimento econômico numa ordem neoliberal, ver Anderson (1995).

¹⁷ Para Sennett (1998), no entanto, a flexibilização das relações de trabalho e da hierarquia organizacional está, na verdade, relacionada a um aumento da insegurança do trabalhador e esconde estruturas hierárquicas que não desaparecem, mas se tornam difusas.

¹⁸ Cabe mencionar como nota que, desde os anos 1990, há uma tendência crescente de estudos que, dotados de uma metodologia inspirada na etnografia, propõem trabalhos de campo em que a questão da subjetividade ganha um papel central. Santos (2003) mostra como a Ergonomia, tratando "... (d)o conceito de atividade e (d)a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real" permitiu "... aprofundar o conhecimento sobre o mundo do trabalho e a experiência dos trabalhadores..." (p. 155). Ao mesmo tempo, a Ergologia aparece como uma forma de considerar a "... situação de trabalho como um espaço de transgressão de normas estabelecidas e de renormalização produzida pelos sujeitos no trabalho." (p. 155).

Submetido: 24/05/2017

Aprovado: 17/11/2017

Contato:

Departamento de Filosofia
Universidade de São Paulo
Rua do Lago, 717 – Vila Universitária,
São Paulo | SP | Brasil
CEP 05.508-080

ARTIGO

A POLÍTICA EDUCATIVA E SEUS EFEITOS NOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES: A REINVENÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTERPRETADA PELOS JOVENS

LICINIÁ MARIA CORRÉA*

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

MARIA AMÁLIA DE A. CUNHA**

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

RESUMO: O artigo descreve o que pensam, sentem e experimentam os jovens do ensino médio da rede pública estadual de Minas Gerais quando confrontados com a implementação de uma política educativa que, alicerçada em uma reformulação curricular, modifica tempos e espaços escolares. Inicialmente, o trabalho contextualiza o Projeto Reinventando o Ensino Médio e a pesquisa. Na primeira seção, discutimos as questões que permeiam a implantação do projeto na rede pública estadual mineira, no período de 2012-2014. Na segunda seção, analisamos a percepção dos jovens que vivenciaram a política em sua dimensão prática, explorando uma metodologia do tipo qualitativo baseada nos grupos focais. As falas dos jovens são reveladoras de como tais políticas colocam os sujeitos para as quais elas são endereçadas em um lugar quase invisível. Por fim, na terceira seção, tecemos algumas ponderações acerca dos resultados da pesquisa.

Palavras-chave: Jovens. Ensino médio. Escola. Políticas Públicas.

EDUCATIONAL POLICIES AND THEIR EFFECTS ON SCHOOLINGSPACES AND TIMES: HIGH-SCHOOL'S REINVENTION INTERPRETED BY YOUNGSTERS

ABSTRACT: In this paper, we aim to describe the feelings, thoughts, and experiences among young people in high schools of public State schools' network in Minas Gerais, Brazil, after implementation of new educational policies that reformulated curricula and modified schooling spaces and times. This work is organized in three sections. First, we discuss the political

* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista/Araraquara-SP. Professora Adjunta no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e no Mestrado Profissional Educação e Docência - Faculdade de Educação - UFMG. Membro do Observatório da Juventude da UFMG e do Grupo Interinstitucional Ensino Médio em Pesquisa. Email: <liciniacorrea@ufmg.br>.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e no Mestrado Profissional Educação e Docência- Faculdade de Educação- UFMG. Membro dos grupos de pesquisa Osfe (Observatório Sociológico Família e Escola) e do Nupede (Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares). Email: <amaliacunha@fae.ufmg.br> .

context in which the project “Reinventing High School” emerged and was implemented in Minas Gerais’ public schools between 2012 and 2014. In the second section, we analyse students’ perceptions of such policies in their practical dimension, based on data obtained from focus groups. Their voices reveal that politics and policies often put in an invisible place the very subjects for which they are directed. Finally, in the third section, we make considerations and reflections about the results and impact of this research.

Keywords: Young people. High school. School. Public Policies.

APRESENTAÇÃO

O que pensam, sentem e experimentam os jovens do ensino médio da rede pública estadual de Minas Gerais quando afetados por uma política educativa que modifica os tempos e espaços escolares e propõe um novo currículo?

Essa interrogação nos fez percorrer um caminho analítico tendo como eixo as relações que os jovens estabelecem com a escola, demarcadas pela implementação de políticas públicas educacionais que visam a oferta de ensino de qualidade e o atendimento às demandas e expectativas de estudantes do ensino médio. Em um terreno mais circunscrito e limitado, encontramos esses sujeitos, em suas singularidades e em suas peculiares escolas. Noutro, amplo e abrangente, situamos o Projeto Reinventando o Ensino Médio, uma política pública que reorganiza o currículo do ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, no período de 2012-2014.¹ Pensar a aplicação de uma política educacional a partir do olhar dos sujeitos para os quais ela se endereça constitui um campo fértil de análise para um tema que tem sido amplamente debatido e que está longe de chegar a um consenso.

Inicialmente, o artigo contextualiza a política e a pesquisa. Percorremos o curso de implantação de um projeto que altera o currículo, os tempos e os espaços escolares, entrecortado pelo nosso interesse investigativo: a pesquisa. Na primeira seção, focalizamos as questões estruturais que perpassam o ensino médio, posicionando o estado de Minas Gerais. Na segunda seção, analisamos a percepção dos jovens acerca da implantação desta política buscando compreender de que maneira seus percursos escolares foram afetados. Interessanos, sobretudo, saber como se manifestam quando instigados a falar de sua experiência de escolarização, dos saberes que circulam no espaço escolar, das expectativas que emergiram e ganharam forma na vivência de uma nova organização curricular. E, por fim, na terceira seção, apresentamos algumas ponderações que emergem da pesquisa.

O PROJETO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO

Alicerçada nos princípios de significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) instituía para o ano letivo de 2013 uma nova organização curricular para o ensino médio regular, o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM).² O REM foi implantado progressiva e gradativamente na rede estadual, iniciando em 11 escolas da Superintendência Regional Estadual (SRE) Metropolitana C,³ com estudantes do primeiro ano do ensino médio. Em 2013, o REM foi estendido a 122 escolas distribuídas nas 47 SREs, sendo uma escola na sede e outra fora da circunscrição da sede (mas distando até 100 km desta). Em 2014, o REM foi universalizado nas 2.189 escolas de ensino médio da rede estadual.⁴

A determinação por reinventar o ensino médio apoiava-se em quatro objetivos: 1) buscar a excelência no ensino e na aprendizagem; 2) garantir a especificidade da formação no ensino médio oferecido pela rede estadual mineira; 3) gerar competências e habilidades para a empregabilidade e 4) preparar os/as estudantes para o prosseguimento dos estudos.

Assegurando os 200 dias letivos, a nova organização curricular obedecia às Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da educação básica. Entretanto, a novidade do REM consistiu na ampliação da carga horária anual de 2500 para 3000 horas, distribuídas ao longo de três anos, destinadas ao desenvolvimento da formação geral e específica. A formação geral, cuja finalidade é, dentre outras, aprofundar e consolidar os conhecimentos apropriados no ensino fundamental estaria contemplada nos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs). A formação específica, cujo escopo era ampliar o espectro de atuação e inserção profissional, consistiu na oferta de um acervo de áreas de empregabilidade que permitiriam aos estudantes construir seu próprio percurso acadêmico.

O desenho do REM contava com 18 áreas de empregabilidade que poderiam ser ampliadas. Dentre essas, as escolas ofertariam três áreas, referenciadas pelas demandas locais e interesses do alunado. Os jovens contariam com um instrumento de tutoria na escola e fariam um Seminário de Percurso Curricular, que lhes dariam condições de conhecer as potencialidades profissionais inerentes a tais áreas e favoreceria a construção de seu percurso curricular. Ao final, o percurso acadêmico do jovem desembocaria em dois eixos formativos com identidade clara: a formação pautada nos conteúdos curriculares e a formação sedimentada nas áreas de empregabilidade.

A acomodação dessa organização curricular no cotidiano escolar dos jovens é o que pretendemos esmiuçar.

OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA

A pesquisa consistiu no diagnóstico da implementação do REM na perspectiva dos sujeitos da escola: estudantes e docentes, tendo como base empírica 33 escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte- MG, divididas equitativamente entre as Superintendências Regionais (SREs) Metropolitanas A, B e C. O que caracteriza esse conjunto de escolas é o fato de serem as primeiras escolas inseridas no Projeto REM, consideradas, portanto, escolas piloto fase 1 (implantação) e fase 2 (expansão).

Conjugando instrumentos metodológicos quanti e qualitativos,⁵ examinamos as relações entre juventude e escola, a partir dos efeitos dessa nova organização curricular no cotidiano de jovens do ensino médio da Região Metropolitana de Belo Horizonte – Minas Gerais (RMBH-MG). A abordagem investigativa combinou instrumentos de análise contextual dos jovens - na condição de alunos - com instrumentos que propiciaram transitar pelo cotidiano escolar desses sujeitos, para compreender de que modo a implementação do REM afetava a vivência dos tempos e espaços escolares. Desse viés, a implementação do REM é o objeto heurístico sobre o qual convergem nossas reflexões.

Na primeira etapa investigativa, privilegiamos a análise bibliográfica assentada nas pesquisas que discutem a relação dos jovens com a escola, identidade e finalidade do ensino médio, estudos e dados censitários sobre o ensino médio em Minas Gerais e documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Percorremos ainda as resoluções e documentos oficiais do Governo do Estado de Minas Gerais e da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG) que tratavam da implementação do REM.

A leitura dos documentos que orientavam a implementação do REM trouxe informações relevantes para a tomada de decisões acerca dos procedimentos para a imersão no campo, especialmente porque essas leituras revelavam variações na maneira como se efetivava o projeto nas escolas piloto fase 1 e fase 2, o que nos impeliu a estabelecer contato face a face com todos os gestores e/ou coordenadores do REM das 33 escolas. A análise prospectiva ocorreu a partir dessa primeira incursão nas escolas.

A formalização da pesquisa junto à SEE-MG e a entrevista com gestores e/ou coordenadores do REM integram e finalizam essa primeira etapa. Cabe ressaltar que esse contato foi primordial para

apreender as intercorrências na operacionalização do REM e para aproximarmo-nos de cada escola em seu contexto mais amplo.

Na segunda etapa, aplicamos questionários aos jovens do segundo e terceiro anos nas 21 escolas. A seleção das escolas considerou critérios que serão descritos ulteriormente. Foram aplicados 3108 questionários, distribuídos nas SREs Metropolitanas A, B e C. No diálogo com os jovens sobre o cotidiano escolar, os grupos focais foram a maneira escolhida para alcançar os sujeitos, as interpretações construídas e compartilhadas coletivamente sobre a vivência da política.

Quanto aos docentes, optamos por duas escolas que pudessem nos fornecer uma leitura aproximativa do processo de implantação do REM nas fases piloto e de expansão. Realizamos entrevistas comprehensivas com docentes, coordenadores e professores orientadores do REM, bem como com outros sujeitos citados pelos mesmos.

Neste artigo, a combinação das metodologias não foi exaustivamente explorada. Tampouco perquirimos os dados coletados junto aos docentes e uma rede de informantes por eles citados, ponderando os limites desse quadro analítico. Optamos por oferecer aqui um retrato geral dos jovens pesquisados, do ponto de vista da sua morfologia social: idade, gênero, pertencimento étnico-racial e distorção idade-série. Analisamos os grupos focais realizados em três escolas,⁶ evocando as questões que emergiram dos diálogos com/entre os jovens que vivenciaram o REM em sua fase de expansão, fronteadas por nossas reflexões e aproximações teóricas.

AS ESCOLAS PESQUISADAS E OS EMBARAÇOS ESTRUTURAIS DA ADESÃO AO REM

A constante insistência nas fases de implementação do REM não se limita à óbvia constatação de que uma política não se instala no vazio. Sua perenidade, sua existência e resistência são um reflexo de condições objetivas: os sujeitos e suas demandas, as condições estruturais de funcionamento, os tempos e espaços em que se estabelece. Definidos os sujeitos, buscamos identificar as características do processo de implementação do REM que pudessem parametrizar a escolha de determinadas escolas em um universo de 33 estabelecimentos de ensino. Esse cenário só foi possível visibilizar após a consolidação das visitas às escolas.

Inequívocamente, aleituras dos documentos oficiais, as conversas formais e informais com gestores, coordenadores do REM e outros informantes das escolas, revelaram peculiaridades e discrepâncias nas formas de implementação, adesão e operacionalização do projeto

nas escolas. Tais discrepâncias se expressam i) no território, ou seja, no contexto socioespacial em que se localizava cada estabelecimento de ensino; ii) nas fases de implementação do projeto nas escolas, que denominamos aqui “tempo de adesão ao REM” e iii) na oferta das áreas de empregabilidade, que eram o cerne da proposta de reorganização curricular.

CONTEXTO SOCIOESPACIAL DA ESCOLA

Para tratar do contexto socioespacial das escolas, partimos do pressuposto de que as escolas são parte de (e também constituem) um território, cuja complexidade não se restringe aos limites geográficos. Escolas são contextos sociais demarcados por mecanismos que separam territorialmente classes e grupos sociais. Ao incorporar o fenômeno de organização social do território em relação com as desigualdades escolares nas análises dos dados educacionais, destacamos um conjunto de pesquisas que evidenciam como as desigualdades educacionais podem estar ainda profundamente enraizadas na complexa dinâmica do espaço vivido, transmutando-se nas desigualdades socioespaciais de acesso à escola. (SALATA, 2010; ALVES, FRANCO E RIBEIRO, 2012; KOLINSKY E ALVES, 2012; BATISTA E CARVALHO-SILVA, 2013).

Os jovens, sujeitos da pesquisa, sabiam indubitavelmente que o lugar onde viviam, a escola onde estudavam eram fontes de limitação ou de ampliação das oportunidades. As quebradas, os pedaços, os bairros, lugares nos quais constroem e significam seus modos de existir, circunscrevem suas escolhas. Assim, tivemos o cuidado de pensar, a partir das combinações territoriais que tínhamos à nossa disposição, uma variação demográfica entre as escolas pesquisadas que pudesse explicitar a dimensão territorial como um aspecto condicionante na efetivação de uma política educativa.

Priorizamos uma representatividade dentre o conjunto das cidades que compõem a RMBH, que vão das cidades consideradas polos industriais (Contagem e Betim), a outras consideradas de pequeno porte e com características marcadamente rurais. Em segundo lugar, optamos por incluir uma escola que se situasse próxima aos terminais de transporte público (ônibus e metrô), que são altamente convenientes aos jovens alunos trabalhadores, supondo as dificuldades para conjugarem local de moradia, escola e local de trabalho. Outro aspecto foi a localização territorial e o modelo de segregação centro-periferia, associados ao prestígio da escola.

TEMPO DE ADESÃO AO REM

A cronologia de implantação do REM, que vai da implementação do Projeto Piloto à sua universalização, passando pela fase de expansão, é um elemento fundamental na interpretação dos dados coletados nessa pesquisa. O que intitulamos “tempo de adesão ao REM” designa um intervalo temporal na efetivação do projeto que distingue as escolas entre si e assinala a política educativa não somente como algo ou uma ação que se executa, mas como uma experiência vivida por cada sujeito em cada estabelecimento de ensino. Um tempo que se define entre o deliberado e o factível.

Este aspecto da política educacional é bastante complexo, uma vez que, de acordo com Lessard e Carpentier (2016), tendemos a subestimar a aplicação da política na prática, do ponto de vista dos sujeitos aos quais elas se dirigem. Isto porque, tradicionalmente, segundo os autores, o campo de análise das políticas educativas esteve voltado para uma visão funcionalista e racionalista de atividade do sistema político, seguindo uma sequência preconizada por um problema, a formulação de uma política específica, decisão, aplicação na prática e avaliação.

A implementação de um Projeto da envergadura do REM, requeria espaços físicos, recursos humanos, equipamentos tecnológicos e recursos financeiros que pudessem ser gerenciados autonomamente pelas escolas para a aquisição de grande volume de material de consumo e material permanente. Sob o título “Implementação do Reinventando: do projeto piloto à expansão”, publicado em um dos cadernos do Reinventando o Ensino Médio, a Secretaria de Estado da Educação denominou “princípio metodológico”, os aspectos que consistiam no patamar mínimo necessário à execução do projeto nas escolas.

Esse documento continha, portanto, as informações relativas à infraestrutura, entendida como o conjunto de elementos que possibilitassem a realização da atividade educativa. As escolas do REM deveriam possuir laboratórios, equipamentos de informática de ponta, reforma e ampliação da rede lógica e recursos de multimídia, a fim de que pudessem viabilizar o uso de tecnologias inovadoras no campo da educação.

Além dos equipamentos e da criação de espaços específicos, o REM previa recursos humanos que atuariam especificamente nas áreas de empregabilidade. Além dos docentes (inicialmente apenas professores efetivos), a equipe responsável pelo projeto nas escolas contaria com um professor orientador por área de empregabilidade e um coordenador geral do REM em cada escola e em cada turno. Esses últimos estariam em contato direto com consultores, no caso, docentes

das universidades públicas, que colaborariam na produção de materiais didáticos a serem disponibilizados por meios virtuais a partir de 2013.

Ainda pautada no princípio metodológico, havia a previsão do repasse de recursos financeiros que estruturariam, sobretudo, as atividades práticas, visitas técnicas empreendidas na fase de implantação do Projeto nas onze escolas do Votor Norte, estendendo-se para as escolas da fase de expansão. Por fim, um aspecto não previsto, mas que afetaria substantivamente as ações do REM, foi o aumento no consumo da merenda escolar, dado que os estudantes permaneciam na escola até o final do sexto horário, parte desses moravam distante das escolas e outro grupo iria diretamente para o trabalho.

ÁREAS DE EMPREGABILIDADE

Opondo-se à excessiva desvinculação da escola ao mundo do trabalho, à falta de uma sólida preparação para a inserção profissional e à rigidez curricular, o REM ofereceria "... novas competências e habilidades de maneira a permitir que o aluno egresso deste nível de ensino esteja mais preparado para os desafios atinentes ao mercado de trabalho." (SEE-MG, p.21). Tanto no documento que apresenta o projeto, quanto na Resolução 2.486, da SEE-MG, a empregabilidade⁷ ancorava-se na possibilidade de desenvolver nos jovens as habilidades e atitudes, ou seja, as competências que, no mundo globalizado, permitiriam ao jovem ocupar "postos de trabalho múltiplos e inespecíficos" (sic). A escola do REM assume, com isso, a responsabilidade de preparar o jovem não somente para buscar trabalho, como também mantê-lo.

Era com esse espírito que o desenho do REM previa inicialmente 18 áreas de empregabilidade. A escolha das áreas era uma prerrogativa dos jovens alunos que manifestariam seus interesses a partir de opções ofertadas pelas escolas. Após ampla discussão, momentos de diálogo com os (as) estudantes e estudo das demandas territoriais, as 11 escolas da SRE Metropolitana C optaram por três áreas: Turismo, Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada. A oferta das mesmas áreas pelo conjunto das escolas advinha da preocupação dos gestores com a obrigatoriedade dos jovens concluírem o percurso na área escolhida, caso mudassem de escola.

Este mesmo caminho não se desenhou nas escolas que fizeram a adesão em 2013. Ao indagar aos gestores o porquê da oferta das mesmas áreas de empregabilidade escolhidas pelas 11 primeiras escolas, constatamos que os gestores seguiram o fluxo das escolhas

feitas anteriormente, independentemente das demandas territoriais, dos interesses e necessidades dos jovens. Na entrevista com gestores, estes foram unânimes em dizer que não tiveram tempo hábil para realizar consultas aos estudantes, debates com a comunidade ou reuniões com sua equipe. Os gestores foram “informados” da adesão e da mesma forma, repassaram as informações aos seus professores. Os alunos, por sua vez, souberam do REM no ato da matrícula e, naquele mesmo instante, deveriam escolher dentre as áreas já definidas, sem saber o que elegiam e porque faziam tal escolha.

O QUE REINVENTAR QUANDO SE TRATA DE ENSINO MÉDIO: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO DE MINAS GERAIS

A universalização do acesso à escola tornou-se realidade para as crianças brasileiras matriculadas no ensino fundamental. Atualmente, essa etapa do ensino abarca a totalidade das matrículas, ainda que persista o problema da qualidade, explicitados nos indicadores de desempenho dos programas nacionais e internacionais de avaliação de desempenho. É, portanto, no ensino médio, etapa final da educação básica, que está o gargalo e é para lá que se voltam os olhares e as políticas educacionais na última década.

Os estados brasileiros, responsáveis diretos pela oferta do ensino médio e, paulatinamente, transferindo aos municípios a responsabilidade e a prerrogativa da oferta do ensino fundamental, mobilizam-se para o enfrentamento da problemática que circunda essa etapa da educação básica. Atualmente, 68,1% das escolas de ensino médio são estaduais e 29,2% são privadas. A União e os municípios participam com 1,8% e 0,9% de escolas, respectivamente. De 8,1 milhões de matrículas no ensino médio, a rede pública concentra 96,9% deste percentual e dessas, 6,9 milhões estão alocadas na rede estadual, ou seja, 84,8% do total das matrículas. (INEP, 2016).

O Estado de Minas Gerais concentra o segundo maior número de matrículas da federação e apresenta resultados⁸ de desempenho abaixo das metas desde 2011. O enfrentamento dessas questões justifica o seu pioneirismo na implementação de programas e projetos cujo escopo é oferecer um ensino médio que atenda às exigências da sociedade, que seja capaz de afrontar o insuficiente desempenho nas avaliações nacionais e internacionais, o problema do abandono, evasão escolar e a distorção idade-série.

Iniciativas equivalentes aos programas empreendidos pelo governo federal são exemplos dessa anuência do governo estadual mineiro às iniciativas do governo federal. Em 2006, o Novo Plano

Curricular do Ensino Médio já trazia perspectivas de um novo currículo para a rede estadual, intitulado Ciclo Básico Comum (CBC), com características consonantes àquelas preconizadas pela LDBEN 9394/96 e reafirmadas no documento oficial que apresenta a proposta. Experiências como o ensino médio integrado ou programas de profissionalização simultânea, tal qual o Programa de Educação Profissional (PEP), eram algumas das ações preexistentes ao REM.

Por intermédio da Resolução SEE\MG n. 2.030, de 25 de janeiro de 2012, o REM passa a figurar como diretriz político-pedagógica do ensino médio e apresenta-se como possibilidade de “ressignificação da escola pública”. Os princípios da significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica, que nortearam o projeto, ofereceria aos estudantes “percursos curriculares alternativos, flexibilidade, uso das novas tecnologias de ensino/aprendizagem, atividades interdisciplinares e instrumentos formativos extraescolares” (SEE-MG, 2012, p.11).

Embora o REM tenha sido um programa educacional desafiador, sobretudo ao postular uma equilibrada aproximação entre educação, empregabilidade e cidadania, é imprescindível perguntar pelos efeitos de sua idealização e posterior implementação na perspectiva dos sujeitos mais diretamente implicados nas mudanças que se sucederam, os jovens.

Lessard e Carpentier (2016) evidenciam o quanto difícil é compreender um empreendimento de renovação curricular ou de transformação das práticas pedagógicas dos professores e alunos, bem como dimensionar o sentido da política educativa para os sujeitos. Tal complexidade suscita indagar aos jovens pelos significados do REM em suas experiências de escolarização. São elas e eles que vivenciam a escola para além da aquisição de conteúdos e colocam sob suspeição o modelo escolar vigente.

É nessa fissura entre o pretendido e o sucedido que se insere a contribuição da pesquisa, ou seja, no entremeio de uma política educacional e sua repercussão na vida dos sujeitos. Nossas escutas foram permeadas por reflexões acerca da condição juvenil, da relação dos jovens com a escola e com os saberes que por ali circulam. Analisamos o impacto do REM sobre os tempos da vida juvenil enredados no tempo-espacó da rotina pedagógica e do trabalho docente. E essas dinâmicas temporais - tanto dos jovens quanto das escolas foram ainda capturadas pelos condicionantes estruturais da implementação do REM. Os efeitos desses atrelamentos foram experimentados e descritos pelos jovens.

A POLÍTICA E SEUS EFEITOS: A REINVENÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTERPRETADA PELOS JOVENS

Abad (2003), Abramo (2005), Margulis e Urresti (2002) são autores que tematizam a multidimensionalidade da juventude. A concepção de juventude como uma etapa vital entre a infância e a maturidade, marcada pela transição ao mundo adulto é uma primeira forma de aproximação conceitual ancorada na psicologia. Para a sociologia, a juventude “[...] têm se convertido numa categoria social, interclassista e comum a ambos os sexos, definida por uma condição específica que demarca interesses e necessidades próprias, desvinculadas da ideia de transição e suas instituições responsáveis” (ABAD, 2003, p. 23).

Essa noção de juventude permite uma abordagem conceitual em que a *situação* na qual cada sujeito experimenta a juventude é o fator de compreensão das diferenças e desigualdades que atravessam a *condição* juvenil. Se fazer parte de um grupo social, de uma coorte geracional se definem como uma condição; a classe social, o pertencimento étnico-racial, a segmentação territorial, os condicionantes de gênero e sexualidade definem a singularidade da vida juvenil. Nesses modos de vida específicos os jovens se situam de maneira diversa e é interrogando suas variadas formas de inserção na vida pessoal e social que podemos fazer uma leitura mais ou menos coerente desta paradoxal juventude.

Jovens em suas singularidades e juventudes em sua pluralidade. Os sujeitos dessa pesquisa trazem para a escola um conjunto de experiências sociais. É na experiência vivida nos mais variados espaços que os jovens articulam sua própria cultura, sendo impossível separar o sujeito de suas práticas culturais, de sua história pessoal e de suas marcas sociais. Não são uma coisa ou outra, jovem ou aluno, mas revelam-se na pluralidade de seus pertencimentos:

Fabiano: (...) então a juventude no Brasil ela é muito múltipla, sabe? Se você for num país mais desenvolvido, a juventude geralmente ela é mais homogênea, aqui ela é um pouco diferente, tem muitos tipos de jovens, tanto é que os conceitos de juventude tão modificando, por quê? Como o nosso maior amparo é a família, é, o que que acontece, muitos jovens aqui vão ter um pensamento diferente, uma opinião diferente, então no Brasil é, por exemplo, as pesquisas, muitas pesquisas abordam que o jovem não gosta de política ou que ele não gosta de estudar, por exemplo, isso pode ser alguma parte dos jovens, já a outra parte pode gostar de política e sim pode gostar de estudar porque é muito múltiplo. Um mora no Belvedere, o outro mora na Serra, o outro morou na Biquinha, sei lá... (Grupo Focal Escola B).

Suas vivências anteriores atravessam os portões, os muros e adentram o cotidiano escolar. Somente considerando a dimensão da experiência vivida é que o cotidiano se torna espaço e tempo

significativos. É essa experiência que faz dos jovens sujeitos socioculturais, pois se constitui a matéria-prima por meio da qual articulam sua própria cultura. (DAYRELL, 2001).

Logo, explicitar o perfil dos sujeitos dessa pesquisa é admitir os limites de nossas análises. Os alunos com os quais tivemos contato estavam entre os 8,1 milhões de jovens matriculados no ensino médio regular (INEP, 2016). No estado de Minas Gerais, eram 729.524 mil. Desses, nosso universo restringiu-se aos 3.108 alunos da RMBH que responderam ao questionário e aos 80 que participaram dos grupos focais. Esses jovens estavam matriculados nos segundos e terceiros anos, em acordo com o recorte da pesquisa: o período de implantação do REM. Dentre esses jovens, 56,5% eram do sexo feminino e 43,5% do sexo masculino. No momento da pesquisa 32,8% tinham 17 anos, 32,4% tinham 18 anos e 12,9% tinham 19 anos. Em relação ao pertencimento étnico racial, 52,2% se autodeclararam pardos, 26,3% brancos e 16,3% se autodeclararam pretos.

Com relação à divisão por ano em curso no ensino médio, 47,7% estavam no segundo ano e 42,7% no terceiro ano deste segmento. No que diz respeito à trajetória escolar, 34,7% dos alunos haviam interrompido os estudos. Desses, 48,4% interromperam no decorrer do ensino médio, 28,9% nos anos finais do ensino fundamental e 21,1% nos anos iniciais.

A escolha dos jovens como interlocutores foi orientada pela compreensão de que eles têm uma aguda percepção das mudanças estruturais que afetam a sua relação com a chamada “caixa preta do universo escolar”: o currículo, a relação com os professores, com os colegas, com o aprender e com o saber.

OS ESPAÇOS DO SABER E OS SUJEITOS DO APRENDER

Os estudos de Charlot (2000, 2001) oferecem um marco teórico importante para a compreensão das relações que os jovens instituem com a escola. Em sua dimensão de sujeitos cognitivos, os jovens estabelecem relações com o conhecimento, conferem sentidos para seus aprendizados e se mobilizam em direção ao saber, tal como revelam os excertos a seguir:⁹

Patrícia: Não existe aquela pessoa que fala assim: “eu não sou mais estudante”, todo mundo tá sempre aprendendo, todo mundo tá sempre ensinando, a vida é assim, não existe de falar isso: “ah, eu vou sair da escola, não vou estudar mais”. Você vai estudar sim, ou você vai fazer uma faculdade ou você vai fazer um curso ou você vai aprender no trabalho, você tá ali estudando no seu trabalho para aprender uma função, sempre tá estudando (Grupo Focal Escola A).

Tal como explicita Patrícia, são muitos os lugares de aprender. E aprender, para os jovens, diz muito sobre as formas de interação que experimentam com os outros. A escola, sublinha Sposito (2005), ao lado da família, é legitimada pelos jovens como instituição fundamental em suas experiências de socialização. A ênfase na condição de aluno ou estudante não deve, contudo, ignorar outras dimensões da sociabilidade juvenil com as quais constroem suas experiências escolares.

As vivências escolares, mas não necessariamente didático-pedagógicas, informam que a sociabilidade tem um caráter cognitivo pouco reconhecido. Aprende-se com os amigos. Aprende-se a conviver com e através dos pares.

Marcelo: Os amigos eu acho importante e eu gosto muito dessa coisa de escola (...) isso é bom porque na escola você tá aprendendo ainda e se a gente não tivesse essa fase aqui na escola, a gente chegaria no trabalho e se não soubesse lidar com as personalidades diferentes das nossas, a gente poderia ter um problema muito maior, na escola a gente aprende a lidar e ter mais consciência (Grupo Focal Escola B).

Ao discutir a relação dos jovens com o saber, Charlot (2001) define este sujeito social abstratamente chamado de aluno como um ser humano aberto ao mundo, portador de desejos, carregando em si as marcas da individualidade. Nascem e crescem em uma família, que ocupam uma determinada posição em um espaço social e estão inscritos em determinadas formas de relações sociais.

Flávia: As pessoas, tem momento que a gente tem que aprender a lidar com o diferente, porque dentro da tua casa, são aquelas regras que você desde pequeno tá acostumado, é com a mãe virando e falando, todo dia antes do almoço: você vai lá e vai lavar as vasilhas ou já é, entendeu? (Grupo Focal Escola B).

Em *A família como espelho*, Sarti (1996) declara que família é uma linguagem por meio da qual os pobres traduzem o mundo. Toda possibilidade de negociação e de atuação no mundo passa por caminhos em que seja possível falar esta linguagem. Negar sua importância como tradução das relações sociais é falar um idioma incompreensível. A noção de família define-se em torno de um eixo moral. Existe um princípio de obrigação moral que fundamenta a família, estruturando suas relações. São as redes de obrigações que delimitam os vínculos e a extensão da família entre os pobres. Dispor-se a estas obrigações morais define o pertencimento ao grupo familiar. A noção de obrigação sobrepõe-se aos laços de sangue. Nas relações familiares as obrigações não se escolhem. Em outros grupos, são seletivas.

OS JOVENS, A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E OS PROJETOS DE FUTURO

Quando analisam a subjetividade da experiência escolar juvenil, Dubet e Martucelli (1996) ressaltam que os jovens entram na cena social instados a explicar e a equacionar sua relação com o mundo. O reconhecimento da juventude como um grupo social ou como uma experiência de massa na sociedade moderna confere a estes indivíduos uma “relativa autonomia” na maneira de gerir a vida.

Gerir a vida e gerir também o tempo. O tempo, como aponta Elias (1998) é uma relação e não um fluxo contínuo. É o elemento de representação dos diversos processos específicos que procuramos marcar com o relógio ou o calendário. O tempo é social porque, antes de tudo, expressa um determinado modo de relação sujeito-objeto. É um instrumento de regulação e ordenação das atividades sociais.

Se nas sociedades modernas a experiência do tempo se desenvolve como tempo de formação, tempo produtivo e tempo livre, os jovens (até mesmo pela sua capacidade de desafiar e apropriar-se das configurações temporais hodiernas) são mais diretamente afetados por essa urgência em temporalizar suas biografias. Nas conversas informais e nos registros dos grupos focais essa necessidade de dar conta do tempo em que vivem como jovens e como estudantes, nos pareceu sensivelmente pungente. Cada ano do ensino médio, o primeiro - o segundo - o terceiro são vividos numa forma de angústia de quem vê o tempo escorrendo. Mas tempo de quê? Tempo para quê?

Davi: Será se é isso... Aí entra a incerteza. “Será que é isso mesmo que eu quero para minha vida?” Não sei se sou só eu, mas quando eu entrei no primeiro ano, era uma das primeiras coisas que vinha na minha cabeça. E agora que eu tô me tornando um adulto que vou começar a fazer as minhas próprias escolhas e que é agora que eu tenho realmente que fazer cursos que vão me beneficiar em coisas que eu quero seguir, é... escolher a minha profissão certa, se eu vou ser feliz fazendo aquilo, então... agora que tô no segundo ano, eu sempre... no meu caso, eu sempre pensei em ser jornalista, desde os meus dezessete anos eu tenho essa... essa coisa, só que se nessa hora eu descobri que jornalismo não é uma coisa que eu realmente quero fazer. Só que aí tá a pergunta que me deixa louco, assim, acho que todos os jovens, que é: o que eu quero fazer? Eu decidi o que eu não quero fazer mais, mas eu não sei o que que eu quero fazer agora. E começa toda a preparação de ENEM, de... olhar a faculdade que vai ser apta para mim, lugares que... vão recorrer nisso, se vou para uma escola interna, se vou ficar indo em casa mesmo na faculdade com

campus, sem campus, é... o que que eu tô fazendo... E se eu começar a trabalhar, como é que eu vou conciliar isso e escola... então tem toda uma preparação que você tem que se preparar, mas ao mesmo tempo você... cê não sabe por onde começar isso. (Grupo focal Escola C)

No caso dos sujeitos dessa pesquisa, ser jovem e ser aluno do ensino médio implica um duplo movimento. Um movimento que os impele a viver a juventude, esse tempo singular de experimentar o mundo, de constituir suas identidades individuais e coletivas. Outro movimento que os impele a viver o tempo de formação que, em nossa sociedade, coincide com o tempo instituído pela escola.

Se, de um lado, ser jovem é sair, curtir os amigos, extravasar e indagar-se sobre o que querem ser; de outro, ser estudante é ter a responsabilidade de ir à escola, participar das aulas, estudar, perguntar-se sobre o que querem fazer. Os jovens confirmam, portanto, as representações compartilhadas comumente entre nós, tais como ser jovem é "... sempre tá aberto a novas experiências, vivendo coisas novas, tudo novo..." e também atestam que nesse momento são instados a fazer escolhas, a tomar decisões: "... tempo de correr atrás, de plantar pra poder colher. Estudar, divertir, pesquisar, aprender, pra mim, ser estudante é isso". O diálogo abaixo é ilustrativo de como o tempo da vida juvenil é demarcado pela necessidade de delinejar projetos, de prospectar o futuro. E é nessa fissura que indicam o lugar dos processos de escolarização.

Davi: No caso é... exemplo: "O que eu vou ser feliz fazendo?", "O que que eu vou querer fazer no futuro?" Se eu tenho aptidão para isso, se eu posso correr atrás se eu não tiver. É você descobrir da onde você quer ir e se você tem vontade, se é capaz para conseguir chegar aonde você quer ir.

Mediadora: Hum. Essa coisa do futuro... tá muito na cabeça de vocês?

Davi: Totalmente...

Henrique: Ainda mais agora.

Mediadora: Ainda mais agora...

Henrique: Porque agora sou um homem formado, no segundo, ano que vem é o último. Depois você quer saber o que que você quer fazer, se alguém tem vontade de fazer faculdade, que faculdade vai querer fazer. É...

Davi: É difícil... Quem tá no terceiro que sabe.

Henrique: Quem tá no terceiro que sabe. Porque até o segundo ano você tem um foco. Quando você tá no terceiro que você vê que já tá acabando, você fala assim: "Meu Deus..." (Grupo Focal Escola C)

Manifesta-se um desejo de viver a juventude e um reconhecimento do lugar da escola naquilo que concerne à vida estudantil. Essa

complexidade que nos afeta cotidianamente é sentida pelos jovens com maior intensidade. É que o tempo da vida juvenil - tempo de tomada de decisões, de definir limites, fazer escolhas e abrir-se ao futuro, não é mais um horizonte no qual devem ordenar suas escolhas e comportamentos, erguer pontos de referência para suas ações -, é o irremediável presente. Na sociedade do risco, da imprevisibilidade, o tempo juvenil é um tempo de indeterminação e de individualização das biografias. E os processos de escolarização se inscrevem nessa dinâmica temporal. Na escola, aprende-se para a vida e para levar adiante projetos, perspectivas de futuro. O ENEM, os concursos públicos, o trabalho, no presente e no futuro.

Ricardo: Muita coisa, tipo, o que eu quero falar é que tem coisa que você não vai usar pra vida de verdade, por exemplo, o x de quadrado de triângulo, ou de alguma coisa... Eu não vou usar isso! O que eu vou realmente usar eu já aprendi, que é fundamental que é somar, subtrair, dividir e multiplicar, o que mais eu vou usar? (Grupo Focal Escola C)

Os jovens, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, experimentam nas condições estruturais da vida juvenil as vicissitudes de uma escolarização que lhes é necessária e ilusória. Contudo, pelas suas formas de resistência e pela sua capacidade de desafiar a lógica do sistema, estes sujeitos desenvolvem estratégias que lhes permitem construir a experiência escolar, ora apropriando-se do que lhes parece conveniente, ora esquivando-se daquilo que lhes parece inadequado.

Fabiano: Ô Ricardo, é importante saber que a gente usa sim, sabe? (...) se ele - professor - conseguir contextualizar essa matéria, eu acho que a gente vai ter vontade de aprender, porque realmente é o que ele entende. Oh, eu não vou usar isso nunca na minha vida então eu não quero aprender não, é só pra passar de ano? (Grupo Focal Escola B)

A experiência de escolarizar-se consiste, dentre outros aspectos, em pensar os saberes que lhes interessam, carregados de sentido, mas pensar também que há um conjunto de saberes essencialmente instrumentais, que podem levar a algum lugar. Um posto de trabalho, a aprovação no ENEM ou um curso superior. Mas o ENEM não é um exame que avalia somente os conteúdos. Ou melhor, os conteúdos da prova são carregados de sentidos. Sentidos que estão lá onde está o aprendizado da convivência. Sentidos que estão no conhecimento mais amplo do mundo que os cerca.

Marlice: ... aí você chega na prova do ENEM que é pra avaliar, chega lá te pega, por quê? Porque o professor, ele te falou assim, é A, B, C, aí chega lá na prova, tem A, B e C, mas tá no meio de um monte de outras coisas que é uma questão

mais social, do que tá realmente acontecendo (...) porque não é só uma questão de faculdade e de emprego, é questão mesmo de convivência, em todos os sentidos. (Grupo Focal Escola B).

Esses diálogos ressaltam a importância da escola na orientação das possíveis escolhas que serão feitas pelos jovens. Confirmam a necessidade do conhecimento escolar e das noções culturais que a escola transmite para conseguirem vislumbrar perspectivas, delinear projetos.

Amanda: O que eu mais gosto na escola é o conhecimento adquirido só que isso tá péssimo. Aqui mesmo na escola tem sido um pouco decepcionante pra mim, tem professores muito ruins que incentivam a gente a não seguir em frente, sabe? Dizendo que a gente é analfabeto, que a gente não vai chegar a lugar nenhum. Isso ai é decepcionante, né? Não é só a estrutura, mas ele não tá incentivando a gente pro nosso futuro! (Grupo Focal Escola A).

Os jovens sabem que a escola deveria conferir-lhes algo que não se perde, que não pode ser tomado, porque uma vez apropriado será exclusivamente deles: o saber, o conhecimento. E nos dizem ainda que tipo de saberes é necessário à sua vida. Negar o acesso ao conhecimento é deixar-lhes à margem, impedi-los de conhecer e desenvolver suas próprias habilidades, destituir-lhes de seus sonhos.

É como se tudo (ou quase tudo) dependesse das relações que se constroem no ambiente escolar e da relação que os jovens estabelecem com o saber. A referência às disciplinas escolares, à postura docente informa que os jovens agem no mundo e sobre ele, trazem consigo o saber como necessidade de aprender e como uma presença no mundo dos objetos, pessoas, lugares. Ao falar dos processos de escolarização, dos mais variados vínculos estabelecidos com a escola, os jovens atestam que ainda depositam na escolarização suas expectativas de mobilidade social.

As expectativas de mobilidade social, via escolarização, são um velho e recorrente tema que permeia a relação dos jovens com a escola e, junto a outros fatores, contribui para o modo como se fazem alunos, ou seja, como vivenciam o cotidiano escolar. Os jovens estudantes - principalmente os oriundos das camadas populares - são otimistas, acreditam na escola, no potencial mobilizador da escolarização e vivem a escola como lócus de formação e de socialização.

A DOCÊNCIA INTERPRETADA PELOS JOVENS

Os jovens falam das relações que tecem com os docentes. Interpretam o exercício da docência de diferentes modos. Num dado momento, falam de uma experiência de aprender em que a hierarquia

é móvel porque é definida em um jogo de posições ocupadas por aqueles que dispõem do saber. A relação ensinar-aprender é, positivamente, flutuante. Descrevem uma relação pedagógica em que alunos aprendem com seus professores, esses com seus alunos e aprende-se com o grupo de pares, com os outros.

Lucas: (...) mas tipo assim, eu discordo um tiquinho porque pensa comigo, a gente não só aprende, a gente transmite pro professor, sabe? O professor aprende muito com a gente, a gente troca muita experiência com o professor, com aluno mesmo, a gente quando faz trabalho na casa do outro, a gente troca muita experiência, entendeu? Entre os alunos, entre os professores mesmo, eles tendem a aprender, a desenvolver com a gente que é aluno (Grupo Focal Escola A).

Em outro momento, falam da docência no singular. De uma autoridade docente que se revela na capacidade de mediar a relação com o saber, na capacidade de conectar-se com o outro. Há o professor que sabe ensinar, mas não sabe o que ensina. Professor que sabe o que ensina, mas não sabe ensinar.

Adriana: Eu queria deixar uma coisa clara em relação a esse professor, igual ela falou, não é que ele é um professor ruim, né... Ele tem muito conhecimento. Quem gosta mesmo da área, se quiser perguntar, ele tem muito conhecimento pra passar, mas como ela falou, ele não está preparado para dar aula para alunos do ensino médio. Igual eu falei, primeiro e segundo ano, a gente estudou isso com ele, a gente fazia, claro, ele falava de ângulo, ele falava de graus, não sei o quê, tudo bem, a gente estudava isso, só que aí chega no terceiro ano, tem o ENEM, tem aquilo, a gente chegou no terceiro ano e tá passando muita dificuldade com a nova professora, porque ela é ali ao pé da letra, é fórmula, matéria... (Grupo Focal Escola B).

E ainda fazem reverberar, no plural, as tensões da relação professor-aluno. Reconhecem as condições nas quais seus professores exercem o ofício de ensinar. Revelam as adversidades que envolvem a humana condição docente e que perpassam a também humana condição juvenil.

Marlice: Tem professor que chega e fala: "eu ganho é por cabeça..."

Marlice: "Eu não preciso tá aqui..."

Fabiano: "... vocês estando aqui, eu dando aula ou não, eu vou ganhar do mesmo jeito..."

Adriana: É, é desse jeito.

Marlice: Se eu ficar sentado aqui ou ficar explicando eu vou ganhar do mesmo jeito...

Adriana: Exatamente, isso pra mim é arrogância.

Fabiano: Tem professor também que não tá com a vida boa e chega dentro da sala descontando a raiva dele na gente.

Adriana: É.

Fabiano: Problemas pessoais, de fora da escola.

Mediadora: É? E como é que vocês sabem que é coisa pessoal, de fora da escola?

Marlice: Uai, porque eles começam a falar, uai.

Fabiano: Já chega estressado... (Grupo Focal Escola B).

Interessante como os jovens percebem o professor contemporâneo como um sujeito da contradição, aludido por Charlot (2013) como aquele que deve enfrentar o choque entre as práticas do professor real e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal. As falas revelam também o lugar precário que o docente da educação básica ocupa em nossa sociedade, acumulando uma trajetória errática que o obriga a passar por inúmeras escolas sem ter tempo de estabelecer um vínculo efetivo e afetivo com a instituição onde trabalha, com seus pares e tampouco com os seus alunos.

Mediadora: Teve muita troca de professor?

Livia: Teve.

Marcos: Mas tudo matéria difícil, teve três trocas...

Mediadora: No segundo ano?

Marcos: Foi.

Mediadora: Isso é ruim, né?

Marcos: É. Atrapalha.

Patrícia: Acabou atrapalhando, foi ruim, porque a gente ficou praticamente dois anos mudando de professora de Português.

Livia: O ano passado a gente praticamente não teve aula de Português e Português é uma matéria assim... essencial.

Vários: É.

Livia: Exatamente! Porque os professores estão presentes, mas a gente não entende nada. (Grupo Focal Escola A)

O professor é também frequentemente convidado a fazer o uso de novas tecnologias em seu ambiente de trabalho, mas alega que não foi formado para isso. A “forma escolar hegemônica” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001) - percebida através da disposição espacial e temporal, da enturmação - parece não conciliar com a cultura digital:

Mediadora: Como que a escola lida né, com os usos desses aparelhos, o celular, o tablet, o fone...

Gustavo: Só na teoria, na prática...

Selma: A coordenação proíbe, os professores, a maioria faz vista grossa, mas se a coordenação tá perto, finge que cumpre.

Mediadora: E o que vocês acham disso? Dessa maneira com que eles lidam com o celular?

Selma: Eu acho um saco.

Selma: Eu acho que assim, nem é questão disso, é mais questão de... proibindo ou não, a gente faz. É, se você proíbe uma coisa que, que me ajuda, por exemplo, se eu tô fazendo o exercício e eu tô ouvindo uma música e eu consigo fazer o exercício melhor, beleza, mas tem gente que não vai né, não consegue ter essa concentração, mas celular e fone de ouvido é uma coisa pessoal cara, não interfere em nada! Na aula dele, no que ele tá explicando, não interfere, não interfere no que o outro aluno tá fazendo... (Grupo Focal Escola B).

A cultura midiática como instituição socializadora é uma realidade que ainda flutua no interior da escola. Nesse sentido, as relações sociais juvenis demarcadas pelos processos de destemporalização e deslocalização das aprendizagens, colidem com as dinâmicas espaço-temporais do ambiente escolar. À simultaneidade dos tempos e espaços midiáticos, os jovens aprenderam outras línguagens, desenvolveram habilidades de navegação virtual, aguçaram os sentidos. Exercer a docência nesse cenário e ainda lidar com um quadro de complexidades históricas, envolvendo questões materiais, funcionais, formativas e subjetivas da condição docente, é uma tarefa desmesurada.

A EFETIVIDADE DO REM FRENTE ÀS EXPECTATIVAS DOS JOVENS

Que sentidos têm para os jovens ir à escola? Que sentidos têm aprender na escola e em outros espaços? Estas questões são centrais na perspectiva teórica apresentada por Charlot (2000) e são consensualmente evocadas quando se trata de pensar as políticas educacionais para os jovens do ensino médio. Entretanto, há uma distância entre o nosso desejo (outro) e o deles.

Mediadora: Como é que foi, por exemplo, a entrada de vocês na área de empregabilidade?

Bruna: Bastante complicada, porque como não tinha uma estrutura boa, foi muito complicado.

Everton: É, exatamente.

Bruna: ... vamos lá, tem uma bomba aqui, vamos supor, se você não escolher, o trem arrebentava.

Everton: ... a gente chegou aqui para fazer matrícula, eles falaram: "tem essas três matérias, escolhe aí e o cara ainda com pressa, né?"

Bruna: É, eu entendo porque escola é assim, tem que ter uma burocracia sim, mas eles deveriam ter informado melhor as pessoas sobre o curso pra ter uma organização melhor na escola.

Mediadora: E essas três áreas, por exemplo, vocês sabem que o REM tem outras áreas, sabem?

Bruna: Ninguém falou nada.

Everton: É porque aqui só foi pra dar essas três porque eles acharam que era a que casava mais com a população. (Grupo Focal Escola A).

Esse diálogo retrata uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelos jovens ao serem informados da nova organização curricular. O documento oficial listava 18 áreas de empregabilidade e salientava que outras ainda poderiam ser criadas. Porém, no processo de expansão do REM, diversamente do que ocorreu nas 11 escolas-piloto que iniciaram em 2012, não houve o envolvimento prévio dos docentes e alunos na definição das áreas.

Os grupos focais, que deveriam ser previamente realizados com os jovens, ocorreram somente na primeira fase, descharacterizando a proposta tal como foi concebida. O Seminário de Percurso Curricular que deveria ser realizado pelas escolas com o intuito de apresentar aos jovens as áreas de empregabilidade não ocorreu nas fases de expansão e universalização.

Grande parte dos jovens fez a escolha com pouco ou nenhum conhecimento sobre as áreas de empregabilidade e sobre o REM. Para alguns, o REM se tornou conhecido no ato da matrícula quando eram instados a “escolher” qual área de empregabilidade desejariam cursar. Outros, ao final do nono ano receberam “uma folha pra preencher” e deveriam escolher uma dentre as áreas ofertadas pela escola, justificando a escolha. Quem não a devolveu no primeiro dia de aula, não teve outra chance de manifestar seu interesse. Outros ainda iniciaram as aulas e um mês depois receberam a folha. Entre o esquecimento dos jovens e a pressa da escola, a maioria foi “encaixada” onde era possível. Há ainda o caso de quem chegou de outra escola para matricular-se numa escola do REM. Foi orientado a escolher duas áreas de interesse e acabou “caindo” inesperadamente em uma terceira área.

Lucas: Eu acho que foi é sacanagem mesmo, porque tipo assim, quem tá fazendo, quem fez o Reinventando o Ensino Médio, pra quem que é o Reinventando o Ensino Médio? Pra gente. Então quem que devia ter escolhido? A gente que é aluno!

Everton: E foi, foi o diretor que escolheu, então devia ter posto o diretor para estudar o Reinventando, ué! (Grupo Focal Escola A)

Ressalta-se ainda que, após a matrícula, muitos jovens declararam terem sido surpreendidos com trocas por outras áreas e, em alguns casos, trocas de turnos quando a área desejada não reunia número suficiente de optantes. Desse modo, os percursos formativos

resumiram-se a um contrassenso, uma vez que o plano inicial era que estes percursos seriam construídos pelos próprios jovens com base em uma variedade de áreas de empregabilidade oferecidas pelas escolas, de modo a atender às demandas formativas e responder às reiteradas queixas¹⁰ dos jovens a propósito da falta de sentidos da escola.

Fabiano: Eu acho que foi uma ideia assim louvável da parte do governo, só que na prática é muito complicado, né? É, adequar uma escola pública com profissionais que não são da área, pra dar um ensino bem direcionado, então eu acho que o maior problema foi esse. Às vezes, o que acontecia? Tinha a aula proposta, por exemplo, eu era Comunicação, né? É, o professor chegava com uma aula proposta só que ele não sabia muito o que falar aquilo que ele estava em mente, porque sabe, eu acho que os professores devem receber uma pauta sobre o que eles devem ensinar, né, eu imagino, e aí eles não sabiam ensinar a pauta e aí era engraçado, mas a ideia é boa. (Grupo Focal Escola B)

A agudeza de suas falas revela que o peso e o valor dado às iniciativas de qualificação do ensino são constantemente avaliados, reconsiderados pelos jovens na medida de sua incorporação ao cotidiano escolar. Não é uma recusa ao ensino ofertado, mas é a evidência de que suas experiências escolares se constroem nos limites da mediocridade ou, até mesmo, da inutilidade daquilo que se ensina. Como assinalam Dubet e Martucelli (1996), na experiência escolar juvenil não existem perfis antagônicos, mas distintas maneiras de senti-la e de vivenciá-la.

Poliana: Eu acho que meio que aprimorou algumas qualidades que a gente tinha, igual quem fez comunicação aplicada, tinha muita coisa da criatividade, do... do conjunto, de trabalhar em equipe, mas alguma coisa específica assim para fazer, tipo “nossa, eu poderia fazer isso no futuro”, eu acho que não (Grupo Focal Escola C).

Retomando reflexões anteriores acerca dos projetos de futuro, o lugar da escola e a pertinência dos processos de escolarização, há uma manifesta percepção de que a experiência do REM poderia ter-lhes ampliado o horizonte e dado outra orientação, ao oferecer um novo rumo, um possível futuro.

Para Dayrell, Leão e Reis (2011), o projeto de vida não se resume a um único destino, não é um cálculo matemático estrategicamente elaborado, mas é um plano de ação que o indivíduo se propõe a realizar e que vai se transformando, ao passo em que os jovens amadurecem, transformam seus sonhos e fantasias em objetivos alcançáveis. O contexto socioeconômico e as situações vivenciadas no presente é que darão consistência aos desejos, transformando-os em substância: “(...) falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade”. (DAYRELL, LEÃO E REIS, 2011, p.1072)

O depoimento de Poliana confirma a relevância dos processos de escolarização no delineamento de seus projetos de futuro. Contudo, Poliana também nos diz que tudo depende da maneira como essa experiência vivida no presente (o REM) se relacionava com o passado e o futuro. Ou ainda, como a política educativa se articulava aos interesses dos jovens, suas aspirações e objetivos. Fossem eles de curto, médio ou longo prazo. Estendidos no tempo presente ou desenhados num tempo porvir.

TEMPOS E CONTRATEMPOS: O REM, A ROTINA ESCOLAR E AS DEMANDAS JUVENIS

Mediadora: Eu quero saber qual que é a relação entre a experiência do Reinventando e a vivência de vocês na escola?

Patricia: Perda de tempo.

Bruna: Perda de tempo.

Fabiana: Eu acho que aquelas aulas, não foi à toa, é (...) assim, hoje por exemplo eu consigo, eu fiz TI, eu tenho uma qualidade melhor pra fazer uma planilha, uma coisa assim mais elaborada, até porque eu gostava muito do professor, ele ajudava bastante. É, mas, porém, eu acho meio irrelevante porque a gente não concluiu, vêio! Eu fiquei dois anos fazendo aquilo, que eu preferia ficar mais um horário aqui esse ano de novo, já não fiquei os dois? Ficaria aqui mais esse horário esse ano de novo e terminaria o curso, entendeu? Por que ficou, o que que eu coloco no meu currículo? É, Empreendedorismo em TI incompleto? É isso que eu vou colocar ou então não vai me servir de nada? Eu fiquei um horário aqui à toa? (Grupo Focal Escola A)

Uma das questões mais evidentes no REM foi a alteração na carga horária diária. O sexto horário, marca indelével do projeto na rotina dos sujeitos da escola, foi a maneira encontrada para ampliar o tempo de permanência dos jovens na escola e a carga horária de formação, que passaria de 2.500 para 3.000 horas. No turno noturno essa integralização ocorreria através de atividades extraclasse, sob a forma de projetos.

Ambiguamente, o sexto horário tinha a sua positividade. Para alguns jovens, era bom porque estavam ali na escola para estudar a área de empregabilidade que lhes interessava e, com isso, se sentiam parte do projeto. Esses são os jovens que fazem o que gostam. Outros jovens, mesmo não havendo muitas escolhas ou tendo que adequar-se ao que era oferecido, acabaram “se encontrando” naquilo que era possível, no que lhes foi apresentado como possibilidade. Esses são os que gostam do que fazem.

O diálogo abaixo entre duas jovens explicita as debilidades de ações governamentais pensadas para o outro de maneira verticalizada. Os jovens não se sentiram sujeitos ativos dos processos de mudança

implementados. A forma como uma política pública é pensada, executada e extinta dificilmente leva em consideração as demandas de seus destinatários. A falta de compreensão das dinâmicas de implantação de uma política na prática impede-nos de entender as políticas ‘por baixo’ (LESSARD E CARPENTIER, 2016).

Amanda: Que tristeza! Mas fora o horário de meio dia e vinte, eu achava muito bom, eu gostava de Turismo.

Patrícia: Não, eu acho que por a gente fazer Turismo, a gente tinha que ter mais excursão.

Amanda: Não teve, e de vez em quando ela mandava a gente fazer algumas visitas... Antes tinha recurso.

Patrícia: Foi quando começou..., mas quando chegou a nossa vez... xiii...

Amanda: Acabou.

Patrícia: É que deu uma esfriada.

Amanda: Diz a Cíntia que quando começou, aí teve verba, mas aí quando chegou a nossa vez, a verba já tinha ido embora! (Grupo Focal Escola A).

Contrariamente ao que se propunha, o processo de expansão do REM ocorreu de maneira desacertada, tal como ilustram os excertos das falas dos jovens. E tal como começou, terminou. Em 2015, na mudança de governo estadual, uma das primeiras ações foi a extinção do REM. Assim, *do nada*, como disseram os jovens. E se dissiparam também as promessas de uma certificação “quase” profissional, de um currículo diferenciado ou “*de uma coisa a mais pra sair do ensino médio*”, como relata um dos jovens entrevistados.

Mediadora: Entendi. É, qual que era a expectativa de vocês quando começou, assim? Tipo, chegaram com a notícia...

Lucas: Ah, era uma coisa a mais pra sair do ensino médio, né? Aprender uma coisa...

Bruna: É, uma experiência a mais.

Mediadora: Isso que vocês esperavam?

Everton: Acabou que foi em vão!

Patrícia: Ficamos tudo iludido!

Lívia: Até porque quando chegou, era muito bom assim, todo mundo participava na moral, porque tinha os recursos, tinha tudo, mas... porque a gente estava no nono ano, antiga oitava série, aí quando a gente foi pro primeiro já não teve mais tanta coisa, quando a gente foi pra segundo então...

Luciana: Muito menos.

Bruna: ...não tinha nada.

Patrícia: E esse ano, e esse ano que a gente tá no terceiro, o governo cortou o projeto, então os dois anos que a gente fez ficou perdido.

Everton: Ficamos até meio dia e vinte à toal! (Grupo Focal Escola A).

As falas dos jovens nos remetem aos princípios que orientaram a reformulação curricular, vividas pelos sujeitos em suas potencialidades e limitações. A busca por uma identidade própria e significação para uma etapa de ensino que parece um eterno vir a ser e carece de sentidos é diligentemente empreendida por eles. O prosseguimento dos estudos é percebido em seus diálogos como um direito e um horizonte. E a tão desejada e bem-recebida empregabilidade, que forneceria instrumentos para a inserção no mundo do trabalho, foi onde mais se explicitaram as contradições da política pública na experiência escolar dos jovens.

Amanda: Eu tive que sair do emprego porque não dava pra conciliar os horários, então foi entre o emprego e esse Reinventando, eu acreditava né, gostei da ideia, aí eu deixei o emprego pelo Reinventando, aí era como os professores falavam: “vocês são os cobaias, o governo implantou isso aí, nós vamos colocar pra ver como que vai progredir essa ideia” e muita gente acreditava, tanto que quando acabou muita gente falou: “porque que acabou? Eu estava interessado, eu estava...”, muita gente tirava proveito, muita gente gostava e acabou.

Lívia: Foi como você dar um doce pra uma criança e simplesmente depois tomar.

Lucas: É e eles não falaram nada com a gente.

Amanda: Não teve uma informação que ia tirar, nem nada, simplesmente tiraram o programa, da mesma forma que implantaram. (Grupo Focal Escola A).

RECAPITULANDO...

A implantação do REM nas escolas pesquisadas provocou sensíveis alterações não apenas no cotidiano dos jovens e também no trabalho e na rotina funcional dos docentes. Embora se pretendesse gradativa, a expansão do REM foi arduamente sentida pelos sujeitos da escola. Ainda que revelassem representações positivas sobre o REM, os jovens deixaram entrever que vivenciam formas frágeis e insuficientes de escolarização. Há, portanto, uma diversidade de representações construídas pelos próprios jovens sobre os sentidos dessa política educativa, os significados da escolarização proposta, a trajetória escolar, a repercussão na vida familiar, no trabalho ou nos projetos de futuro.

Desse modo, é inequívoco afirmar que as vicissitudes da implementação do REM atravessaram as formas de relacionar-se com a escola e amplificaram a permanente tensão vivida pelos jovens, que se situa entre uma apropriação instrumental da escolarização e uma perspectiva de voltar-se para a individualidade. É que o desejo de estudar, escolarizar-se e aprender parece esbarrar constantemente na necessidade de ter projetos de vida, perspectivas de futuro, emprego,

uma vaga na universidade, um lugar no mundo. Mantém-se ativada uma aparente contradição entre estudar para subir na vida, estudar o que se deseja ou fazer o que se quer.

Essa aparente contradição fica mais estampada quando os jovens falam de suas expectativas quanto ao futuro, de sonhos e desejos. Concomitantemente, falam das dúvidas, das hesitações, das dificuldades, das necessidades e das impossibilidades. Mediante isso, assumem o presente estendido como área temporal na qual estabelecem projetos de curto prazo. Segundo Leccardi (2005), os projetos que se expressam sob arcos temporais mínimos são facilmente maleáveis. Para alguns jovens, são uma forma de reagir às inquietudes provocadas pela ideia de futuro e, para outros, são formas projetivas concretas de apoderar-se do seu próprio tempo biográfico.

Leccardi (2005) declara que esta via mediana encontrada pelos jovens que vivem em condições sociais de grande insegurança e de risco “[...] parece especialmente atraente porque, enquanto não impede de todo uma projeção no futuro por meio do projeto, está em sintonia com a orientação maleável que se tornou necessária numa época na qual os processos de mudança são rápidos e frequentemente imprevisíveis” (p. 53).

O olhar discente sobre o REM tende a nos dizer que, na vivência cotidiana da maioria dos jovens alunos entrevistados, o projeto tinha potencialidades, mas redundou-se à oferta de um sexto horário. Oferta essa que, no caso de jovens trabalhadores matriculados no período diurno, inviabilizava ou dificultava sobremaneira a articulação escola e trabalho. A implementação do REM levou muitos alunos à troca de escolas ou à perda de empregos também pela dificuldade de compatibilizar o sexto horário com horário de almoço - que era oferecido em pouquíssimas escolas, dada as condições estruturais dos estabelecimentos de ensino - e o horário de entrada no trabalho.

Para os jovens do ensino noturno esse “sexto horário” nem chegou a existir. Isso significa que se encontraram, mais uma vez e em razão das suas necessidades de buscar trabalho, impedidos do efetivo acesso às políticas educacionais proporcionadas aos jovens do ensino diurno. A impossibilidade de integrar o sexto horário à rotina escolar noturna, levou os gestores do ensino a articular outra maneira de ofertar os componentes curriculares das áreas de empregabilidade que, na prática, não funcionou nas escolas. Nesse caso, o REM funcionaria no formato de projetos de estudos, com carga horária que deveria ser complementada aos sábados. *Tanto mais quanto menos* é uma frase que poderia sintetizar as condições desiguais de acesso ao REM para muitos jovens.

Em outras palavras, se no REM havia essa prerrogativa da inserção múltipla no mercado de trabalho ou de qualificação para o trabalho, desconsiderou-se que o trabalho já era uma realidade para 32,3% dos jovens pesquisados. E, paradoxalmente, para muitos desses, o REM significava efetivamente um elo entre os dois mundos, escola e trabalho.

Resta-nos dizer que a implementação do REM afetou, distintamente, a todos. Os jovens, docentes, coordenadores pedagógicos e gestores manifestaram uma ambivalência de sentimentos. Com entusiasmo e otimismo, denotavam a assertividade do projeto. Com descrença e tristeza traduziram o descontentamento com o processo de implantação de uma política que, como outras historicamente conhecidas, foi praticamente arremessada para o interior das escolas. Sob o entendimento de que é preciso elevar os índices de proficiência/desempenho de nossos jovens do ensino médio e a pretexto de qualificá-los para o mercado de trabalho, o REM foi instituído à revelia das especificidades de cada contexto escolar e das condições singulares de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert, p. 13-32, 2003.
- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 05, p. 25-36, agosto 1997.
- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, p. 37-72, 2005.
- ALVES, F.; FRANCO, C.; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (ed.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 91-11, 2008.
- BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, p. 136-161, 2001.

DAYRELL, J.; LEÃO, G. e REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, ago. 2011.

DUBET, F. e MARTUCELLI, D. À l'école: sociologie de l'expériences écolaire. Paris: Éditions Du Seuil, 1996.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 05 mar. 2017.

KOLINSKI, M. C., ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas Educativas**: aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MALSCHITZKY, N. A importância da orientação de carreira na empregabilidade. **Rev. FAE**, Curitiba, v.15, n.1, p.150-165, jan./jun. 2012.

MARGULIS, M. e URRESTI, M. La construcción social de la condición de juventud. In: LAVERDE, M. C. et al. (ed.). **“Viviendo a toda”**: jóvenes, territorios, y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo Del Hombre/DIUC Universidade Central, p. 3-21, 1998.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade**: o caminho das pedras. São Paulo: Gente, 1995.

OLIVEIRA, M. A. G. **O novo mercado de trabalho**: guia para iniciantes e sobreviventes. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. et al. (org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 121-153, 2010.

SALATA, A. R. **Estudar x trabalhar**: as influências do local de moradia sobre as escolhas dos jovens no município do Rio de Janeiro. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SARTI, C. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Educação em Minas Gerais. **Educacenso 2015**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Educação%20em%20Minas%20Gerais%20-%20Educacenso%202015.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Reinventando o Ensino Médio.** 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventando-o-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, p. 129-148, 2005.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, jun./2001.

NOTAS

¹ O artigo é um recorte da pesquisa *Juventudes e Escola: diagnóstico da condição juvenil e do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte- Minas Gerais*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais em parceria com a CAPES (APQ-03474-12, Edital 13/2012, Acordo para Cooperação Técnica e Científica Capes/FAPEMIG), a quem agradecemos o apoio recebido.

² Doravante será chamado REM.

³ A escolha da Regional Norte não ocorreu por acaso. A Resolução n. 002, de 28/11/11 e o caderno “Territórios Educativos em Belo Horizonte – Planejamento Integrado do Sistema Público de Educação Básica” já explicitavam a existência de um termo de cooperação técnica entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que definiam a Região Norte de Belo Horizonte como Território Educativo para uma atuação em rede. Baseando-se em: a) existência de Plano Diretor da Região Norte e de Expansão do Votorante; b) altos índices de vulnerabilidade da região; c) altos índices de desigualdade social na região; d) grande diversidade cultural; e) ocupação territorial desordenada até então e f) tendência de crescimento populacional, a Região Norte era o território propício à implementação de um projeto piloto educacional. Para o monitoramento e avaliação do processo de implementação do projeto, a Secretaria de Estado da Educação contava com o apoio do Escritório de Prioridades Estratégicas, órgão diretamente vinculado ao Governo de Minas e que tinha como missão cooperar com as unidades setoriais para o alcance de suas metas prioritárias. Como atribuições, o Escritório deveria contribuir na definição e execução de projetos estratégicos, assumindo papel colaborador junto à Administração Pública por meio da análise e gestão de informações e da alocação de profissionais qualificados para a execução dos projetos.

⁴ As resoluções que orientaram a implantação do REM foram: Resolução SEE/MG 2.030 de 20 de janeiro de 2012, Resolução SEE/MG 2251 02 de janeiro de 2013, e Resolução SEE/MG 2486, 20 de dezembro de 2013.

⁵ Ao escolher as abordagens e os instrumentos metodológicos citados, orientamo-nos pelos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Na coleta dos dados quantitativos foram utilizados questionários autoaplicáveis, preservando o anonimato dos jovens e das escolas. Nos grupos focais, mantivemos o anonimato dos jovens e de suas respectivas escolas.

⁶ A fim de preservar o anonimato das escolas, este trabalho fará uso das letras A, B e C para identificá-las. Cabe ressaltar que tais escolas constituíam o grupo de escolas da fase de expansão do REM.

⁷ Empregabilidade (employability) é a capacidade de o indivíduo manter-se no emprego ou reinserir-se no mercado de trabalho. Tal competência constitui-se a partir de um conjunto de conhecimento, habilidades e comportamentos que possibilitam ao trabalhador ser polivalente, ajustando-se ao setor produtivo e de serviços. O conceito emerge na Inglaterra no início de 1990, para referir-se aos profissionais de nível superior e altamente qualificados que, uma vez demitidos de seus postos de trabalho, buscavam reinserção laboral. Com a relativização da crise do emprego, o termo faz referência também às parcelas da população com baixa escolaridade e poucas chances de disputa no mercado de trabalho. No início dos anos 1990, as agências multilaterais tais como Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o empresariado e o Ministério do Trabalho lançam mão desse conceito para articular educação e melhoria na qualificação dos trabalhadores. (MINARELLI, 1995; OLIVEIRA, 2000; MALSCHITZKY, 2012). É nessa perspectiva que as atividades de qualificação profissional seriam, posteriormente, articuladas à educação básica. Enquanto a escola assume a formação do profissional para a realidade do desemprego, esse mesmo profissional é quem deve cuidar do seu aperfeiçoamento, tenha conseguido ou não um posto de trabalho. A capacidade para ter emprego, manter-se nele, competir por quaisquer postos de trabalho passa a ser autonomamente governada pelo próprio indivíduo.

⁸ Em Minas Gerais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ensino médio da rede estadual era de 3,7 em 2011, baixando ligeiramente para 3,6 em 2013 e retornando a 3,7 em 2015. A meta do estado para 2015 era 4,4 (INEP, 2016).

⁹ Nesta seção, as vozes dos jovens emergem dos excertos extraídos de grupos focais realizados em três escolas. Segundo o protocolo ético da pesquisa, os nomes aqui presentes foram substituídos por outros nomes, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

¹⁰Tais queixas surgiram nos grupos focais realizados em algumas das escolas-piloto e foram corroboradas por pesquisas citadas em documentos da Secretaria Estadual da Educação-MG. Referem-se, sobretudo, à ausência de uma sólida preparação para a continuidade dos estudos, à dissociação entre escola, mundo do trabalho e a própria vida, bem como à inflexibilidade curricular, resumindo-se à falta de interesse nos estudos.

Submetido: 17/07/2017

Aprovado: 16/02/2018

Contato:

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
 FaE - Faculdade de Educação
 Av. Presidente Antônio Carlos, nº 6627 - Pampulha,
 Belo Horizonte | MG | Brasil
 CEP 31.270-901